



PRÁCTICA DOCENTE. REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PRIMERA ÉPOCA

ISSN: 2683-2410

Publicación semestral de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio

Enero - Junio. 2025
Vol. 7
Número 13

EN ESTE NÚMERO ESCRIBEN:

RAMIRO ALFREDO TORRICO IRAHOLA • ALVIN LÓPEZ RETANA

MARCO AURELIO ÁNGEL LARA • MIRNA CASAS CASTILLO

ISIDRO BARRAZA SOTO • LAURENCIA BARRAZA BARRAZA

MARÍA ISABEL ALMEIDA GÓMEZ • JOSÉ LUIS GONZÁLEZ CABRERA

IRMA CAMARENA PÉREZ • JUAN JOSÉ SÁNCHEZ TAPIA

ADRIANA ELIZABETH BARANDA CHÁVEZ • JUAN ALBERTO LUJAN ALBITER

P

Directorio Institucional

Mario Delgado Carrillo
Secretario de Educación Pública

Francisco Luciano Concheiro Bórquez
Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México

Eugenio Aurelio López López
Director General de Educación Normal y Actualización del Magisterio

Janine Romero Ávila
Directora de Desarrollo Profesional

Andrés Rivera Zárate
Subdirector de Gestión de Proyectos

Alicia Luna Rodríguez
Directora de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

Roberto Renato Jiménez Cabrera
Director de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Mercedes Takagui Carbajo
Directora de la Escuela Normal Superior de México

Esteban Díaz Mejía
Director de la Escuela Normal de Especialización

Cristina Vela González
Directora de la Escuela Superior de Educación Física

Fernando Chacón Lara Barragán
Director del Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México



Directorio de la Revista

Director

José Antonio Orta Amaro – Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

Consejo Asesor

Gustavo Fischman – Arizona State University, USA.

Daniel Cassany – Universitat Pompeu Fabra, España.

Jesús Miguel Jornet Melía – Universidad de Valencia, España.

Agustín De la Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid.

Claudia Beatriz Pontón Ramos – Universidad Nacional Autónoma de México.

Elsa González Paredes – Instituto Politécnico Nacional, México.

Xicoténcatl Martínez Ruíz – Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia, México.

Martha Areli Ramírez Sánchez – Universidad Iberoamericana, Campus Santa Fe, México.

Guillermo Zamora Poblete – Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica, República de Chile.

Bi Drombé Djandué – Universidad Félix Houphoët-Boigny de Abidjan, Costa de Marfil.

Comité Editorial

Carolina Rubí Real Ortega – Escuela Normal Superior de México.

Erika Castro Camacho – Escuela Normal de Especialización, México.

Miriam Serratos Librado – Escuela Superior de Educación Física, México.

Laurencia Barraza Barraza – Centro de Actualización del Magisterio de Durango, México.

Marisela Ramírez Alonso – Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México.

Efrén Viramontes Anaya – Escuela Normal Rural Flores Magón, Chihuahua, México.

Isidro Barraza Soto – Centro de Actualización del Magisterio de Durango, México.

Tonatiuh René Rivera Jiménez – Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México.

Jorge Santana Carvajal – Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, México.

Luis Medina Arteaga – Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, México.

Miguel Ángel Pasillas Valdez – Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, México.

Miguel Ángel Díaz Delgado – Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.

Jesús Aguilar Nery – Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.

Equipo Editorial

Editor: A. Manuel Rodríguez Martínez

Asistente de edición: Anaíd Vargas Béjar

Investigación documental y enlace: Nadia Quiroz Vique

Revisión técnica, derechos de autor y código de Ética: Eleonora Evelin Vargas Béjar

Diseño y Formación Editorial: Ulises Ortiz Castillo

Enlace informático:

Luis Felipe Rodríguez González

Director Fundador:

Armando Balcázar Orozco

Comité Editorial Fundador:

Bruno Onofre Vázquez

María Esther Magdalena Fuentes Martínez

Salvador Toruño Rodríguez

PRÁCTICA DOCENTE. REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, volumen 7, núm.13, enero-junio 2025, es una Publicación semestral editada por la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, Secretaría de Educación Pública, México, calle Fresno 15, Col. Santa María la Ribera, Alcaldía Cuauhtémoc, C.P. 06400, Tel. (55)36018400, Ext. 44519, <https://practicadocenterevistadeinvestigacion.aefcm.gob.mx>. Editor responsable: A. Manuel Rodríguez Martínez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-113011042500-203, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, ISSN: 2683-2410. Responsable de la última actualización de este número, Centro de Desarrollo Informático Dr. Arturo Rosenbluth, Dr. Jorge Antonio Sánchez Galván, Av. Instituto Politécnico Nacional 3600, San Pedro Zacatenco, Alcaldía Gustavo A. Madero, C.P.07360, Ciudad de México, fecha de última modificación, 26 de enero de 2024.

Los textos firmados son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Contenido

EDITORIAL



Editorial.

José Antonio Orta Amaro

5

HALLAZGOS



Perspectivas de las políticas educacionales para el desarrollo profesional de los docentes

Ramiro Alfredo Torrico Irahola

11

Representaciones sociales de la meritocracia en la educación superior. Competitividad e influencia de la carrera profesional

Alvin López Retana

33

SIN FRONTERAS



El maestro de Escritura Creativa en el contexto de la academia literaria en México

Marco Aurelio Ángel Lara

61

Reflexiones sobre una propuesta de divulgación interdisciplinaria de la ciencia y el arte

Mirna Casas Castillo

79

Lazos Socioemocionales Maestro-Alumnos más allá del Espacio y el Tiempo

Isidro Barraza Soto y Laurencia Barraza Barraza

95

ENTRE AULAS Y PATIOS



Danza aérea, una alternativa para la sesión de educación física en México

María Isabel Almeida Gómez y José Luis González Cabrera

107

Tecnología educativa, la asignatura pendiente en la formación de docentes

Irma Camarena Pérez

125

Conocimientos sobre la enseñanza de los decimales: un estudio con profesores en formación inicial

Juan José Sánchez Tapia

151

INTERTEXTOS



La pintura en la pared. Una ventana a las escuelas normales y a los normalistas rurales

Adriana Elizabeth Baranda Chávez

167

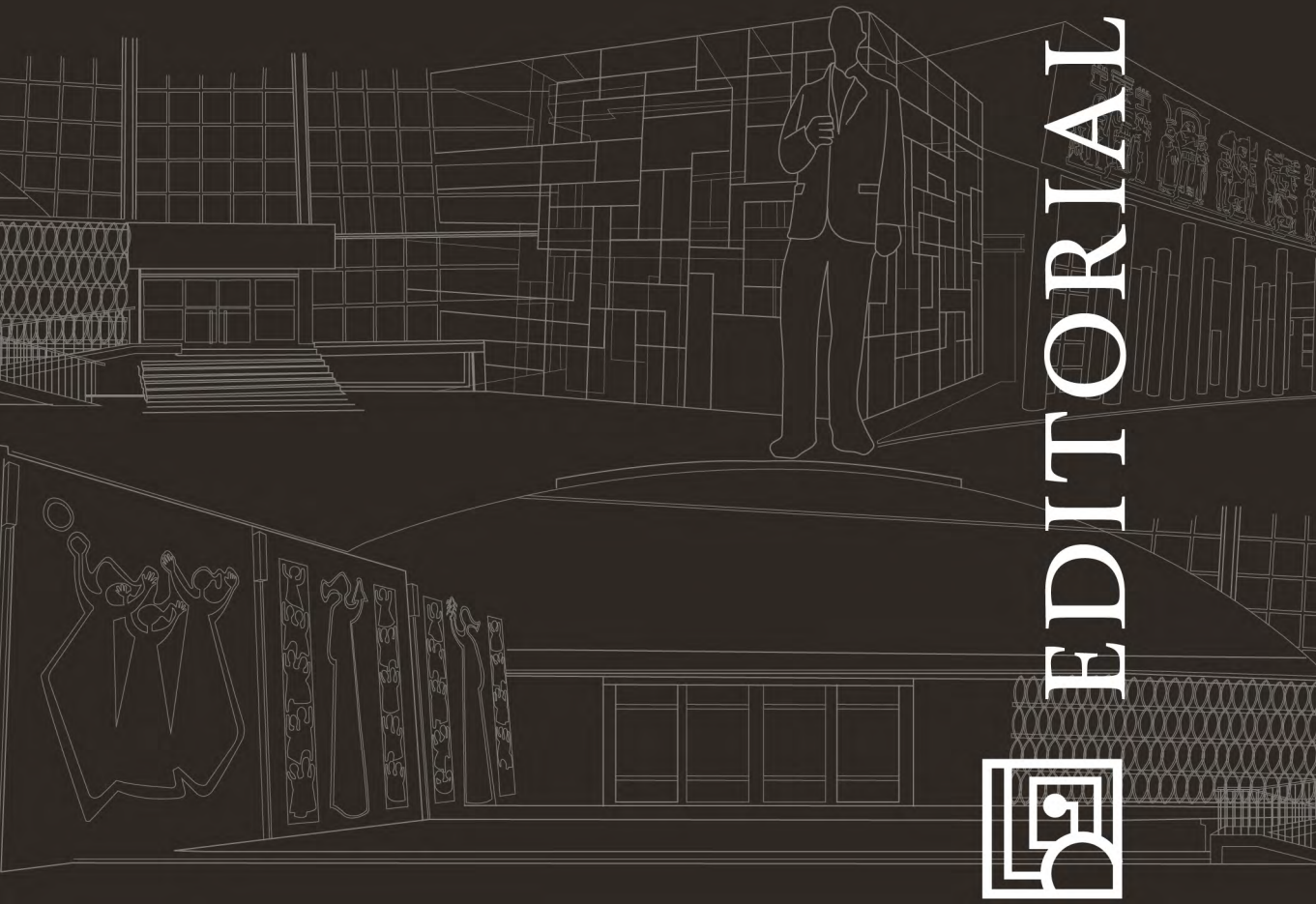
Evaluación formativa en la educación Física para un aprendizaje profundo

Juan Alberto Lujan Albiter

171

Instructivo para autores

176



EDITORIAL

Estimadas lectoras y lectores que nos acompañan en este nuevo número de *Práctica Docente*, *Revista de Investigación Educativa*, iniciamos un año más y quienes conformamos esta publicación, les deseamos un 2025 pleno de bienestar para ustedes y sus familias.

Queremos compartirles que, a partir de este nuevo ciclo, *Práctica Docente* ingresó al catálogo de revistas científicas del Sistema Regional de Información en línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, LATINDEX. Esperamos que esta etapa beneficie de diferentes formas a la comunidad académica y permita el crecimiento de todos los interesados en esta publicación.

En este número de la revista compartimos con ustedes diez contribuciones a lo largo de las secciones de la misma.

Hallazgos

En el primer texto de esta sección presentamos el artículo de Alfredo Torrico, *Perspectivas de las políticas educacionales para el desarrollo profesional de los docentes*. El objetivo de esta contribución fue, analizar las diferentes posturas en cuanto a una alternativa de solución que promueva el desarrollo profesional de los docentes desde la formación inicial hasta su jubilación. Para ello el autor realizó una investigación teórica de carácter bibliográfico con enfoque hermenéutico a partir de la recopilación y sistematización de publicaciones académicas relevantes. Derivado de la metodología anterior, el autor comenta que poner en marcha las políticas educativas para la mejora del servicio, representa un gran desafío para los países Latinoamericanos. También que la política debe entenderse desde una perspectiva que reorganice la carrera y el desarrollo profesional docente. Además, el autor propone condiciones que den al profesorado motivación a partir del reconocimiento a los mismos.

El segundo artículo de la sección Hallazgos fue escrito por Alvin López, el cual tiene por título *Representaciones sociales de la meritocracia en la educación superior*. Competitividad e influencia de la carrera profesional. El autor planteó como objetivo de su texto, indagar sobre la influencia que tiene la pertenencia a una carrera profesional en la elaboración de representaciones sociales sobre la meritocracia. Para realizar la exploración, López realizó un estudio mixto con base en una regresión logística y entrevistas semi estructuradas. Los participantes de la investigación fueron 36 estudiantes de seis carreras y tres instituciones de educación superior diferentes. Como parte de sus hallazgos el autor comenta que los estudiantes expresaron representaciones diferenciadas de la meritocracia; quienes han tenido una imagen en la cultura relacionada con la competitividad y el mayor reconocimiento social fueron los que expresaron actitudes más favorables hacia un sistema meritocrático,

en comparación con aquellos cuyas carreras no tienen tanto reconocimiento social. López comenta también que una de las enseñanzas que se obtuvo de esta investigación, es que puede generarse un mejoramiento colectivo, competir y mejorar, y esto permita aprender mutuamente y ayudar a todos a crecer.

Sin fronteras

La sección sin fronteras inicia con el texto de Marco Ángel, *El maestro de Escritura Creativa* en el contexto de la academia literaria en México. En este, el autor reflexiona acerca de algunos aspectos relativos a la impartición de la escritura creativa en las aulas universitarias. Entre otros planteamientos lo anterior deriva de sus reflexiones sobre las competencias docentes necesarias para transmitir conocimientos y habilidades escriturales además de que, en el medio académico mexicano actual, el perfil de escritor para impartir las materias de escritura creativa no es considerado imprescindible. Una de las ideas que Ángel destaca en su artículo es la relacionada con la presencia del “creativo pop”, una persona que tiene una idea de lo que “es” un escritor, de su personalidad y sus comportamientos, pero carece de una competencia profesional, suficiente, ante estos sucesos en esta disciplina, el autor destaca que los profesores de escritura creativa deben contribuir a formar profesionales que puedan participar en la construcción del circuito cultural, el mercado editorial, laboral, la escritura creativa en cuanto disciplina universitaria y educativa, que puedan hacer con gran calidad la docencia, lo cual no es una labor sencilla, sin embargo interesante.

El segundo artículo de esta sección es *Reflexiones sobre una propuesta de divulgación interdisciplinaria de la ciencia y el arte*, de Mirna Casas. En este texto la autora propone sentar las bases para el desarrollo de un proyecto de divulgación interdisciplinaria de artes visuales y ciencia. Como guía de su propuesta, Casas plantea la pregunta: ¿Qué competencias especializadas del saber del arte y del conocimiento científico son necesarias a considerar en un proceso de divulgación interdisciplinaria que conjunte el arte y la ciencia? Para dar respuesta al planteamiento anterior la autora analizó las diferencias y los puntos de encuentro entre el arte y la ciencia y abordó las razones para generar una divulgación interdisciplinaria, basadas en la responsabilidad social de comunicar ambas disciplinas. Como parte de sus reflexiones, Casas comenta que el arte y la ciencia pueden contribuir a la enseñanza y aprendizaje de conceptos y fenómenos. También que plantear propuestas de divulgación interdisciplinaria, puede traer múltiples beneficios, potenciar la creatividad e incorporación de nuevos procesos de un campo disciplinar al otro; así el conocimiento científico, como el saber artístico, pueden ser igualmente valorados, comunicados y por lo tanto trascendentales.



El último texto de la sección es *Lazos Socioemocionales Maestro-Alumnos más allá del Espacio y el Tiempo* de Isidro y Laurencia Barraza. En este artículo, la autora y el autor propusieron como objetivo, describir aspectos que favorecieron la construcción de relaciones afectivas entre los alumnos -exalumnos- y el profesor que los atendió en trayectos de su educación básica y conservados durante más de treinta años, a partir del punto anterior propusieron la pregunta ¿Cómo se construyen relaciones afectivas con significado entre los alumnos y profesores? La metodología de su estudio fue de corte cualitativo y el método que se utilizó fue el Estudio de Casos Múltiple, los informantes fueron 73 exalumnos. En sus conclusiones los autores comentan que los aspectos que contribuyeron a la construcción de relaciones afectivas entre profesor y estudiantes fueron la comunicación, las expresiones de cariño basadas en el respeto y la aceptación, el reconocimiento, la credibilidad, la capacidad de escucha, la empatía y el acompañamiento por parte del docente, además que las relaciones afectivas construidas entre profesor y estudiantes trascienden los espacios escolares y transitan en el tiempo formando parte de su identidad.

Entre aulas y patios

Almeida y González son los autores del primer artículo de esta sección, *Danza aérea, una alternativa para la sesión de educación física en México*. El objetivo de su estudio fue aplicar una propuesta de intervención por medio de la iniciación a la danza aérea como una alternativa en la sesión de educación física. Para ello realizaron una investigación de enfoque mixto con alcance exploratorio, con un diseño de investigación acción en un jardín de niños de la Ciudad de México. Los participantes del estudio fueron niños de 3er grado cuyas edades oscilaban entre 5 y 6 años. A partir de diferentes estrategias didácticas en la propuesta de intervención, esta exploración permitió reconocer una gama de posibilidades con el alumnado y la comunidad escolar. También logró generar interés en este tipo de propuestas alternativas, pues los alumnos mostraron en repetidas ocasiones su deseo de seguir aprendiendo y avanzando, por último, fue evidente el desarrollo integral de los alumnos, complementando su educación desde diferentes aristas.

El segundo texto de *Entre aulas y patios* es *Tecnología educativa, la asignatura pendiente en la formación de docentes*, de Irma Camarena. La autora propuso como pregunta guía de este estudio, ¿cuáles son los conocimientos en el área de tecnología educativa que los futuros maestros requieren para desarrollar habilidades digitales que les permitan enfrentar los retos de la enseñanza en el escenario educativo pospandemia? El objetivo del mismo, fue hacer un diagnóstico sobre el conocimiento que los docentes en formación tienen en el uso de aplicaciones



didácticas agrupadas en categorías, conocer sus experiencias formativas y valorar la importancia que ellos le dan a este tipo de conocimiento como herramientas útiles para su práctica educativa. En sus procesos metodológicos Camarena utilizó una encuesta en línea que permitió obtener datos cualitativos y cuantitativos de 43 docentes en formación de tres instituciones públicas. Como parte de sus reflexiones finales, la autora propone que las instituciones formadoras de docentes actualicen sus planes y programas de estudio, pues la tecnología educativa adquirió un papel importante para la enseñanza, además de que fue evidente la disposición de los encuestados para aprender y desarrollar habilidades digitales que les permitan enfrentar un mundo cambiante.

El último texto de esta sección es *Conocimientos sobre la enseñanza de los decimales: un estudio con profesores en formación inicial*, de Juan Sánchez. Su estudio tuvo como centro el conocimiento matemático y didáctico, específicamente de los decimales, para analizar las ideas previas que tiene un grupo de estudiantes normalistas sobre la enseñanza de estos números. En él, participaron ocho estudiantes del segundo semestre de la Licenciatura de Educación Primaria, quienes formaban parte de una Escuela Normal Rural del estado de Zacatecas, en México. Con base en un cuestionario, el autor exploró el conocimiento matemático y el conocimiento didáctico de los futuros docentes. Con base en los resultados, Sánchez comenta que, para tener una pertinente enseñanza de los decimales, es necesaria una apreciación matemática más elaborada por parte de los docentes, contrario a transmitir un conocimiento procedimental de los algoritmos desprovisto de significado. De mantenerse las inadecuadas formas de enseñanza estas provocarían obstáculos que se transmitirán a los alumnos de primaria generando ciclos que no beneficiarían las actividades en las aulas.

Intertextos

En la sección intertextos son presentadas dos reseñas. La primera, elaborada por Adriana Baranda y correspondiente con la obra *La pintura en la pared. Una ventana a las escuelas normales y a los normalistas rurales*. La segunda, realizada por Juan Lujan, en la que nos comparte los textos *Evaluación Pertinente y Contextualizada en la Educación Física Mexicana y Evaluación formativa en la educación Física para un aprendizaje profundo*.

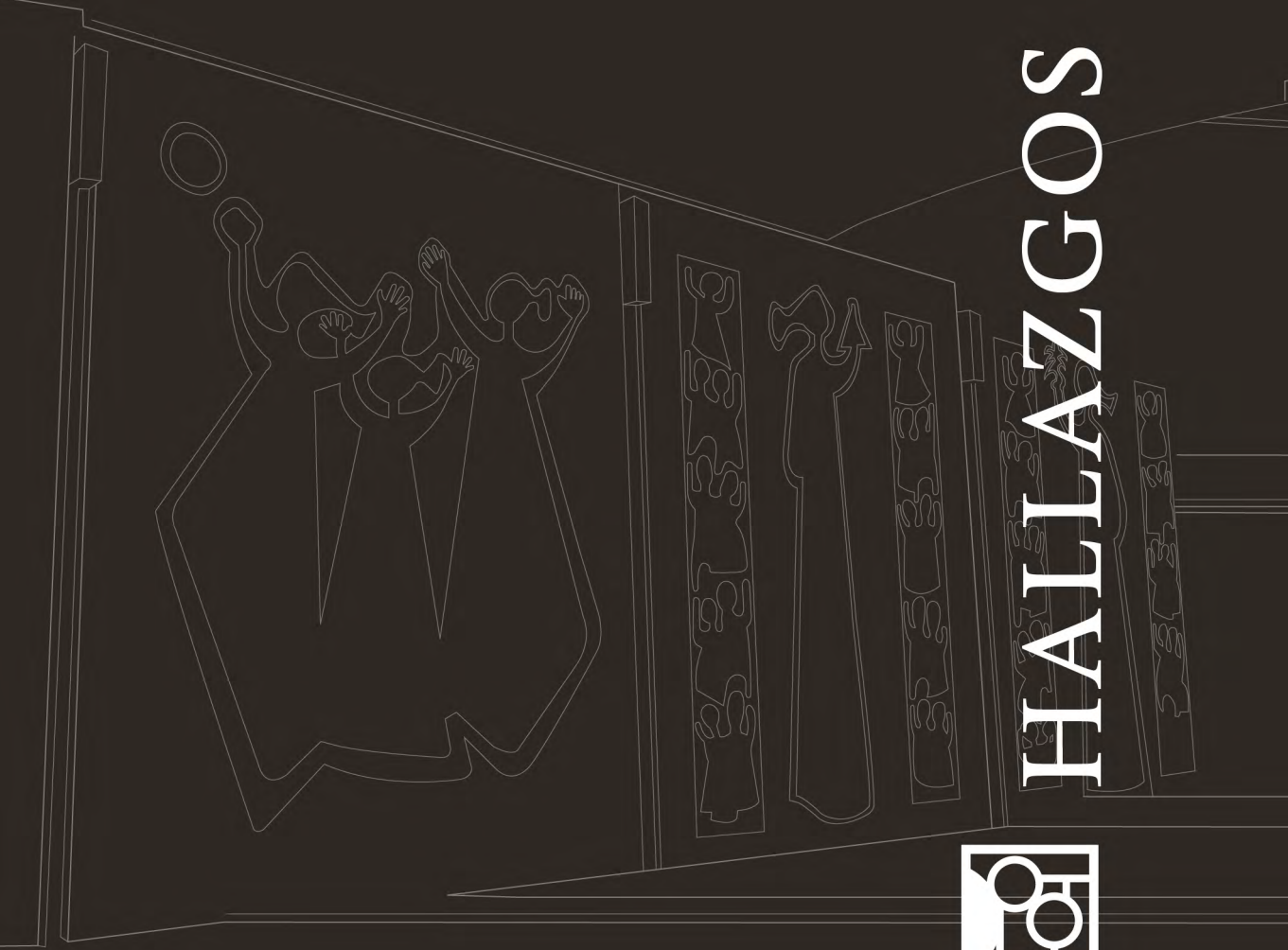
Quienes conformamos el equipo de Práctica Docente, Revista de Investigación educativa, agradecemos su consideración a este número y esperamos aporte a sus prácticas académicas.

José Antonio Orta Amaro





HALLAZGOS



Perspectivas de las políticas educativas para el desarrollo profesional de los docentes

Perspectives of educational policies for the professional development of teachers

Ramiro Alfredo Torrico Irahola*

Fecha de recepción: 20 de diciembre de 2024

Fecha de aceptación: 03 de enero de 2025

RESUMEN

El presente artículo tiene el propósito de analizar las condiciones que tienen las Escuelas Normales Públicas de México como instituciones de educación superior (IES) para cumplir con las funciones sustantivas que les corresponden a nivel de sus posgrados. Se realizó una investigación cualitativa de corte interpretativo, a partir de un cuestionario en línea dirigido a los responsables de posgrado de dichas escuelas realizando una triangulación con documentos normativos y aquellos de fuentes confiables que reflejan las experiencias particulares de distintas instituciones formadoras de docentes, los resultados evidencian la gran complejidad que tienen tanto los académicos como las autoridades para equilibrar la docencia, la investigación, la divulgación y la generación de conocimiento. Estas IES enfrentan limitaciones por su propia naturaleza para obtener financiamiento, vinculación interinstitucional, movilidad, entre otros requerimientos, principalmente porque deben someterse a políticas públicas generales para escuelas de educación superior que poseen condiciones favorables. Es urgente que se revisen dichas políticas porque las Escuelas Normales no cubren los requerimientos solicitados por las instancias evaluadoras, debido a la falta de autonomía que tienen.

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the conditions that the Public Normal Schools of Mexico have as higher education institutions (IES) to fulfill the substantive functions that correspond to them at the level of their postgraduate degrees. A qualitative, interpretive investigation was carried out, based on an online questionnaire addressed to those responsible for postgraduate studies at these schools, performing a triangulation with normative documents and those from reliable sources that reflect the particular experiences of different teacher training institutions, the results They show the great complexity that both academics and authorities have to balance teaching, research, dissemination and the generation of knowledge. These HEIs face limitations due to their very nature in obtaining financing, inter-institutional linkage, mobility, among other requirements, mainly because they must submit to general public policies for higher education schools that have favorable conditions. It is urgent that these policies be reviewed because the Normal Schools do not cover the requirements requested by the evaluating bodies, due to the lack of autonomy they have.

Palabras clave:

*Formación Continua,
Políticas Educativas,
Desarrollo de la Carrera,
Profesión Docente y
Calidad de la Educación.*

Keywords:

*Continuing Education,
Educational Policies,
Career Development,
Teaching Profession and
Educational Quality.*

* Docente Investigador del Centro de Investigación, Universidad Martí.

Introducción

En los últimos años, el gremio docente se ha convertido en uno de los colectivos laborales más numerosos de Latinoamérica. Sin embargo, la labor docente es compleja y abarca muchas facetas. Una de las dificultades de esta profesión es la formación continua y el desarrollo profesional, que se ha planteado como un desafío para la política educacional en Latinoamérica y también ha provocado un detrimento de la carrera docente. Entre los principales factores que no permiten el desarrollo profesional de los docentes en servicio se encuentran las condiciones de ingreso a la carrera docente, la formación inicial, la escasa remuneración y las políticas de capacitación masiva. A pesar de los múltiples cambios ocasionados por las reformas de los años noventa y los diferentes programas y proyectos creados para fortalecer la carrera magisterial, no han sido suficientes para dar credibilidad a la profesión.

En gran parte, el problema radica en la falta de atención a factores como la falta de políticas y/o protocolos para el reclutamiento, lo que provoca muchos de los que ingresan en la carrera docente son estudiantes con un índice académico bajo. A esto se suma, los pocos y dilatados cambios sociales, la falta de manejo teórico-práctico y los bajos índices de calidad en la formación inicial. En consecuencia, los docentes que se incorporan al campo laboral cuentan con pocas competencias y habilidades, lo que influye directamente en la calidad de la enseñanza.

Por otro lado, la formación continua se ha tratado como parte de las políticas remediales, es decir, se ha mantenido al margen de las realidades educativas y del contexto propio de la educación. Además, en la mayoría de los docentes estas acciones formativas dieron lugar a un escaso reconocimiento de la relación entre el conocimiento y la acción educativa, por lo que no se produjeron cambios significativos en la profesionalización del profesorado.

Ahora bien, el desarrollo de la carrera profesional docente es un eje fundamental para garantizar la calidad educativa y la equidad en los sistemas escolares. Con todo, la forma en que se concibe y se implementa este aspecto ha sido objeto de debate y controversia durante mucho tiempo. Así pues, cobra especial importancia analizar las distintas posturas existentes en torno a una solución que impulse el desarrollo profesional de los docentes desde su formación inicial hasta su jubilación.

Ante este panorama, se hace necesario explorar las distintas propuestas académicas y políticas que han surgido para promover el desarrollo profesional docente. Entre estos se encuentran modelos centrados en la escuela



y en el trabajo colaborativo como Lave y Wenger (1991), así como aquellos que hacen hincapié en la investigación y la producción de conocimiento tales como Stenhouse (1979). Todas ellas ofrecen una visión particular sobre cómo mejorar la práctica docente. Asimismo, es fundamental analizar los factores que influyen en la implementación de estas propuestas, como las políticas educativas, los recursos disponibles y la cultura institucional.

Por un lado, están quienes abogan por una formación inicial más sólida y actualizada que prepare a los futuros docentes para afrontar los desafíos de un mundo en constante cambio tales como Shulman (1987), Schön, (1983) Perrenoud, (2014), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2013), entre otros. Esta perspectiva hace hincapié en la necesidad de dotar a los maestros de las competencias necesarias para diseñar y llevar a cabo prácticas pedagógicas innovadoras y pertinentes. Por otro lado, hay quienes consideran que la formación inicial es solo el primer paso y que el desarrollo profesional debe continuar a lo largo de toda la carrera docente mediante programas de formación continua y acompañamiento personalizado.

En este sentido, esta investigación pretende realizar una revisión bibliográfica sobre las diferentes posturas en cuanto a una alternativa de solución que promueva el desarrollo profesional de los docentes en diferentes países de Latinoamérica. A través de este análisis, se busca identificar los elementos clave que deben estar presentes en una alternativa de solución que promueva el desarrollo profesional docente de manera efectiva y sostenible. Asimismo, se pretende contribuir al debate sobre la formación y el desarrollo de los docentes, ofreciendo nuevas perspectivas y propuestas que permitan mejorar la calidad de la educación.

Una vez realizado el análisis de los diferentes puntos de vista se establece que es necesario reorganizar la carrera docente, estructurando diferentes aspectos que permitan el desarrollo profesional desde cualquier etapa. Además de implementar políticas que permitan; asignar nuevas funciones calificadas a los docentes que tienen cargos en el sistema educativo, plan de mejoramiento profesional, estímulos a la realización de estudios superiores en el área de educación, año sabático y sistemas de mentorazgo (Perazza, 2006); en el entendido que comprenden un paso en la dirección correcta para la profesionalización y el mejoramiento de la calidad educativa.

Objetivo de la investigación:

Analizar las diferentes posturas en cuanto a una alternativa de solución que promueva el desarrollo profesional de los docentes desde la formación inicial hasta su jubilación.



Justificación

La presente investigación se justifica debido a la necesidad de repensar y fortalecer el desarrollo profesional docente a lo largo de toda su trayectoria, que abarca desde la formación profesional hasta que se cumple el periodo laboral. Históricamente, la formación inicial se ha concebido como el punto de partida y, en muchos casos, el único momento formal de preparación para la enseñanza. No obstante, las demandas educativas actuales, caracterizadas por la constante evolución del conocimiento, las nuevas tecnologías, la diversidad del alumnado y los cambios sociales, requieren un desarrollo profesional continuo y sistemático.

Por tanto, es fundamental analizar las diferentes posturas sobre alternativas de solución en este ámbito para identificar modelos formativos que respondan a las necesidades reales de los docentes en cada etapa de su carrera y promuevan una práctica pedagógica de mayor calidad e impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Problemas como la obsolescencia de conocimientos, la falta de actualización en metodologías innovadoras y la ausencia de espacios de reflexión y colaboración entre otros educadores son evidencia de la urgencia de abordar esta temática.

De igual manera, la investigación encuentra su razón de ser en la brecha existente entre la formación inicial y las exigencias del contexto laboral. Con frecuencia, los docentes recién graduados se enfrentan a realidades complejas que no se abordaron suficientemente durante su formación de pregrado. Tal situación puede generar frustración, desmotivación y, en algunos casos, hacer que se abandone la profesión. Además, los docentes con mayor trayectoria también necesitan espacios de actualización y reflexión que les permitan adaptarse a los cambios y seguir desarrollando sus competencias.

Al analizar las diferentes perspectivas sobre el desarrollo profesional continuo, será posible identificar estrategias que faciliten la transición entre la formación inicial y el ejercicio profesional, así como la actualización permanente a lo largo de la carrera docente. Con ello, se busca contribuir a la construcción de un sistema de desarrollo profesional más integral, coherente y pertinente, que valore la experiencia y promueva la innovación.

Por último, esta investigación se justifica gracias a su potencial para influir positivamente en la calidad de la educación. Un cuerpo docente bien formado y en constante desarrollo es esencial para el éxito del sistema educativo. Mediante el análisis de diferentes perspectivas sobre alternativas de solución para el desarrollo profesional docente, se busca identificar modelos que promuevan la reflexión sobre la práctica, la investigación en



el aula, el trabajo colaborativo y la actualización en diferentes áreas del conocimiento. Con ello, se espera contribuir a la mejora de las prácticas pedagógicas, el fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje profesional y, en última instancia, la optimización de los aprendizajes de los estudiantes. En consecuencia, esta investigación no solo es importante para el ámbito académico, sino que también tiene implicaciones en la política educativa y la transformación del sistema educativo en su conjunto.

Métodos

Este estudio corresponde a una investigación teórica de carácter bibliográfico con enfoque hermenéutico, por lo que se basa en la interpretación del investigador de diversas fuentes. Para ello, se recopilaron publicaciones académicas relevantes, entre las que se incluyen artículos de revistas arbitradas, libros y tesis. Dicha revisión se llevó a cabo con el propósito de alcanzar el objetivo de la investigación y empleando el análisis documental, que consiste en la sistematización de trabajos académicos que tratan temas como la formación continua, las políticas educativas y el desarrollo de la carrera docente. Además, se utilizaron los operadores booleanos «and» y «or» en inglés y español en sitios de producción académica como Scopus, Scielo o Google Académico.

La selección de las fuentes de información se basó en el cumplimiento de criterios temáticos y de temporalidad previamente definidos. Tras recopilar la información, se procedió a analizar los datos manualmente. Este análisis se centró en la síntesis de los elementos más relevantes, tomando como referencia las variables seleccionadas para el estudio. Dicho de otro modo, se eligieron las publicaciones que se ajustaban al tema y al periodo de tiempo establecido. A continuación, se revisaron estas publicaciones de forma manual, extrayendo y resumiendo la información más importante en función de las variables del estudio. Como resultado de este proceso analítico, surgieron nuevas interpretaciones en torno al objeto de estudio.

Discusión y Resultados

A continuación, se presentan los planteamientos de los autores que fueron tomados en cuentas para esta investigación. Para el análisis de los mismos, se adoptó un enfoque metodológico hermenéutico que permitió comprender en profundidad y de manera contextualizada las diferentes perspectivas teóricas y prácticas que configuran el debate sobre el desarrollo profesional docente. En este contexto, el análisis hermenéutico se concibió como un proceso interpretativo circular,



en el que se buscó comprender el “todo”, es decir, la concepción de desarrollo profesional docente a partir del análisis de las “partes”, las diferentes posturas y propuestas, y viceversa.

En este sentido, se parte del entendido de que la carrera docente demanda diferentes necesidades de formación en la medida en que las sociedades evolucionan, hoy en día el mundo es muy diferente a como era en la década de los 90 (Valle, Manso, y Sánchez (2023). Por esta razón el docente debe tener una postura reflexiva que permita a las nuevas generaciones discernir entre las infinitas posibilidades que ofrece la modernidad.

A tal efecto, la formación docente plantea una de las problemáticas más difíciles porque comprende un servicio complejo y diversificado; además involucra la creación de políticas educativas que garanticen mejoras a todo el personal docente (Aguerrondo, 2003). Los docentes representan en la mayoría de los países latinos un alto porcentaje de la población activa (Vaillant, 2021), por lo que implementar políticas de desarrollo profesional supone un reto a cualquier sistema educativo, tanto por la complejidad de la carrera o por los altos costos.

No obstante, se ha podido observar en América Latina que los proyectos de formación continua docente no han brindado resultados efectivos en los últimos años pese a los ingentes esfuerzos de entes internacionales y nacionales; al igual que las reformas y políticas educativas que se implementaron; esto se debe a que aun presentan fallas en los sistemas educativos que provoca un déficit en la calidad de los aprendizajes. Uno de los factores que más influye para que no se logren las metas educativas son los relativos a la carrera docente: formación inicial, formación continua, ejercicio de la docencia y el desarrollo profesional (Gajardo, 2014).

Por otra parte, Terigi (2010, p. 25) afirma que “los bajos perfiles académicos y socioeconómicos de los estudiantes de educación constituyen otra preocupación, ya que algunos países entienden que los bajos logros académicos previos inciden en la calidad de la formación inicial y en el desarrollo profesional posterior”. Esta falta de cambios cognitivos significativos en los procesos de enseñanza y otros temas propios de la educación en su formación inicial de los docentes tienen como consecuencia que los mismos no dominen las competencias básicas para desempeñarse en las aulas.

En todo caso, se podría decir que la calidad en la formación está relacionada con el docente y su formación, por ello el proceso de reclutamiento y contratación de los docentes debe incorporar medidas de calidad, pero lo que ha ocurrido en la práctica es lo contrario. Los docentes



en la mayoría de los casos no presentan las competencias para ejercer la profesión y un gran porcentaje de docentes en servicio no cuentan con la titulación correspondiente.

Otro de los retos que enfrenta el desarrollo profesional de los docentes son los asensos de la profesión. En general un ascenso es un alejamiento del aula o de la clase; esta situación se presenta debido a que los sistemas educativos no permiten promociones dentro del mismo cargo, o aula de clase, por una parte y por otra la tendencia de remunerar los puestos de trabajo y no así a las personas por los logros profesionales, este panorama imposibilita asignar otras responsabilidades o cargos a un docente con una remuneración adicional (Terigi, 2010).

Al mismo tiempo, en algunos casos el régimen de compensaciones salariales para los docentes se determina por los años de antigüedad, sin tomar en cuenta los logros profesionales y la actividad que desarrollan en las aulas; lo que implica que la mayoría de los docentes no quieran mejorar su práctica a través de programas de profesionalización. Navas, (2016). sostiene que se necesita una modificación en la manera de evaluar y compensar a los docentes cambiando la estructura tradicional piramidal credencialista y de antigüedad, lo que los condena a ser los profesionales de más baja remuneración y peores condiciones sociales.

A este respecto, las reformas de los años 90 pretendían realizar cambios en la formación continua, uno de los principales rasgos de estas reformas fue la intención de capacitación masiva de los docentes, bajo el formato de cursos estructurados en torno a unidades de conocimiento o habilidades discretas impartida por un experto, generalmente en lugares alejados de las escuelas y con poco seguimiento. Todo ello sumado a la limitación en las horas académicas y la poca vinculación con la realidad educativa dio resultados negativos y poco efectivos en el desarrollo profesional de los docentes (Marcelo y Vaillant, 2019).

De allí que el carácter inédito de las reformas de la década de los 90 y la escasa preparación de los sistemas educativos latinoamericanos para hacer frente a las necesidades de los docentes ocasionara que los países adoptaran esquemas descentralizados y encomendaran a universidades, Organizaciones no Gubernamentales o empresas privadas la tarea de capacitación. Cabe mencionar, que en la mayoría de los países se instauraron medidas y proyectos para compensar las deficiencias en la formación inicial de los maestros; la tabla 1 recoge estos aspectos y ha sido obtenida del Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente y Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe [GTD-PREAL].



Tabla 1.
Proyecto de formación de docentes en América Latina en los años 90.

País	Nombre del proyecto	Descripción	Institución responsable
Argentina	Red Federal de Formación Docente Continua	Sistema articulado de instituciones para brindar formación docente.	Ministerio de Cultura y Educación
Brasil	Escuela de Cara Nueva	Programa para promover el desarrollo profesional continuo de los educadores de la red estadual de primer grado (primaria).	Secretaría de Estado de Educación, São Paulo
	Oficinas Pedagógicas	Creación de un Equipo Pedagógico en las Delegações do Ensino, con profesores de diversas áreas para facilitar la tarea pedagógica de la escuela y la actualización de docentes.	
Colombia	Microcentros: Estrategia Nacional de Formación de Profesores	Grupos de trabajo formados por profesores y/o directores para desarrollar actividades de perfeccionamiento de profesores, identificar necesidades y buscar soluciones a problemas de aula.	Ministerio de Educación Nacional
	Programa de Formación Permanente de Docentes (PFPD)	Programas desarrollados o tutelados por instituciones de educación superior que proponen al Comité Distrital, PFPD, proyectos conducentes a un ascenso en el escalafón, a partir de actividades de investigación, innovación y actualización.	Distrito Federal de Bogotá y Secretaría de Educación Distrital
Chile	Grupos Profesionales de Trabajo	Organización en los liceos de Grupos Profesionales de Trabajo (GPD) para el desarrollo profesional de los maestros mediante reuniones mensuales, con el apoyo de facilitadores y materiales didácticos.	Ministerio de Educación
	Microcentros Rurales	Organización de grupos de profesores de escuelas rurales cercanas, que se reúnen periódicamente para intercambiar experiencias e informarse sobre enfoques de enseñanza novedosos, mediante el apoyo de uno o más supervisores que aportan materiales para el trabajo.	
México	Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP)	Programa que ofrece oportunidades flexibles de actualización permanente a los maestros de Educación Básica en servicio, con una oferta variada de recursos para su mejoramiento profesional, a partir de centros de maestros, programas de estudio, talleres de actualización y bibliotecas.	Subsecretaría de Educación Básica y Normal de entidades educativas estatales
Uruguay	Programas de Formación a Docentes de Tiempo Completo	Programa de formación y actualización para maestros que trabajan en escuelas de tiempo completo.	Administración Nacional de Educación Pública

Fuente: GTD-PREAL (2004).



Como se observa en la tabla anterior, se han realizado grandes esfuerzos por una capacitación masiva de los docentes en servicio, pero los propósitos no se lograron como se había esperado provocando duras críticas y una fuerte discusión académica, política y sindical (Terigi, 2010); es decir los resultados de estas medidas fueron mediocres en la formación de los docentes y por ende en el desarrollo profesional. Las críticas en su mayoría fueron porque se mantenía la poca preparación de los docentes ante las realidades educativas del contexto; en este sentido Ávalos (2002 y 2007) afirma que el gran error fue abordar la problemática desde la perspectiva de la capacitación.

Por su parte, otros autores, indican que las propuestas de la década de los 90 en la región, no abarcaron los problemas principales porque no prestaron atención a factores importantes para la profesionalización de los docentes, tales como el abordaje de las relaciones laborales, la promoción dentro de la profesión y la formación continua (Imbernón, 2002; Terigi, 2013; Vaillant, 2007 y Banco Mundial, 2013). En resumen, los docentes en Latinoamérica recibieron un alto grado de capacitación, pero bajo estándares convencionales que favorecían la teoría sobre la práctica.

Ahora bien, no todo lo relacionado a estas reformas educativas es negativo, pues en cierta forma son la base para la formación profesional de los docentes. Desde este punto de vista Terigi (2010) enumera algunos avances para la formación profesional de los docentes basados en las políticas educativas de los años 90:

- La perspectiva remedial comienza a ser cuestionada y a dejar lugar a una visión del desarrollo profesional como un continuo a lo largo de la trayectoria laboral de los docentes.
- Se producen las primeras experiencias de creación de grupos de referentes y tutores que orientan el trabajo de quienes están ejerciendo la docencia, y se incluye, en algunos casos, un importante cambio en el rol pedagógico de los supervisores, como en la experiencia de los Microcentros Rurales en Chile (Ávalos, 2007).
- Se multiplican las experiencias de talleres de profesores centradas en la reflexión crítica sobre las situaciones educativas, que traen a la agenda de la formación el problema de la relación entre teoría y práctica.
- Se amplía la base de instituciones que pueden ofrecer formación continua y se busca su organización como un sistema, como son los casos de la Red Federal de Formación Docente Continua de Argentina o del Programa de Formación Permanente de Docentes de Colombia.



En este contexto, los intentos por lograr la formación continua y el desarrollo profesional en los últimos años han ido en aumento; el camino por recorrer es largo, pero hoy en día se cuenta con algunos saberes específicos sobre las condiciones que debería tener la formación continua para lograr resultados satisfactorios en la formación profesional de los docentes. Una de las principales preocupaciones de la formación docente es la escasa relación de la teoría y la práctica (Terigi, 2010); además de los principales problemas que enfrenta la calidad educativa y el desarrollo profesional de los docentes en lo que se refiere a la poca relación de la teoría-práctica desde los primeros años de formación hasta los programas de postítulo (Aguilar y Viniegra, 2003; Carr, 2007; Korthagen, 2007; Korthagen, 2010 y Zeichner, 2010).

Los esfuerzos por llevar a cabo la formación docente a una correcta conjunción de teoría y práctica han presentado problemas en la política educativa; es decir, para poder llegar a esta conjunción se requiere modificar las tendencias tradicionales de la formación docente y prepararlos para las nuevas concepciones de la realidad educativa. Esto implica enfocar la formación de los futuros profesionales de la educación a las aulas; en otras palabras, mantener cohesión teórico-práctico de los que van a enseñar para evitar el “shock” de enfrentarse a lo desconocido.

Los docentes desde el inicio hasta su distanciamiento de la carrera docente se sumergen en la búsqueda de una base que oriente la acción educativa; una gran parte de ellos emprende la búsqueda de la relación entre la teoría y la práctica; es decir, buscan diferentes formas de lograr el desarrollo profesional. Álvarez (2015), explica las posibilidades y limitantes a las que se enfrentan los docentes en esta búsqueda durante las diferentes etapas de su carrera magisterial que son: el profesorado principiante, la estabilización profesional, la experimentación y la diversificación, la evaluación de la propia actividad, el conservadurismo y las quejas, la serenidad y el distanciamiento.

Con respecto al profesorado principiante, este se encuentra con una serie de dificultades para las cuales no está preparado para afrontar al iniciar su labor porque las instituciones formadoras o universidades están desligadas de la realidad de las aulas. Al iniciar la carrera docente se da inicio a una fase crucial que va a definir el futuro del docente; Álvarez (2015, p. 365) asegura que, en esta fase de los primeros años de servicio, los docentes enfrentan a su “yo ideal”, formado durante los estudios, y al “yo real”, desarrollado a partir de sus primeras reflexiones sobre la práctica. En otras palabras, durante estos primeros años, los docentes deben reflexionar sobre su práctica y ajustar sus concepciones iniciales a la realidad del aula.



Sobre todo, el acercamiento a la realidad va a formar el carácter del nuevo docente y corresponde a una etapa de suma importancia para el desarrollo profesional; Marcelo (2009, p. 364) sugiere que los primeros años de docencia son fundamentales para asegurar un profesorado motivado, implicado y comprometido con su profesión. Este momento determina el compromiso el nuevo docente con la profesión y de manera indirecta se establece, si el docente tiene la intención de ir más allá de su formación inicial y adoptar una posición activa de aprendizaje durante toda su carrera.

En tal sentido, los primeros años deben de ser una oportunidad para ayudar a los profesores principiantes a convertirse en expertos adaptativos, que sean capaces de implicarse en un aprendizaje a lo largo de toda la vida (Marcelo, 2009). Por consiguiente, es importante que se implementen políticas educativas delineadas a mejorar la formación de los docentes haciendo énfasis en la relación entre el conocimiento pedagógico y la acción educativa, y de esta manera desarrollar en el docente habilidades para la investigación que mejoren la calidad de los aprendizajes.

Ahora bien, cuando el docente pasa de la etapa de transición a la formación inicial y la formación permanente, entra en una fase en la que ha dominado las situaciones de angustia y decide definitivamente dedicarse a la profesión docente; es decir, el docente ha logrado estabilizarse en el primer eslabón perdido como lo llamaron Eirín, García y Montero (2009). En esta etapa de la estabilización profesional muchos docentes creen que tienen dominado el arte de la enseñanza y consideran que la retribución al esfuerzo no es la adecuada, y por lo general se vuelven renuentes al aprendizaje, este es uno de los principales motivos por los que los docentes abandonan su propia formación.

Al respecto Klein (1992) plantea que los incentivos tanto para teóricos como para profesionales que buscan mejorar en sus campos son escasos. La satisfacción personal por los logros obtenidos suele ser la principal motivación, en lugar de recompensas externas como aumentos salariales o reconocimientos formales. Es decir, dado que los premios en el ámbito profesional y académico se centran mayormente en recompensas intrínsecas, como el orgullo por un trabajo bien hecho. Las recompensas extrínsecas, como incentivos económicos o reconocimientos públicos, son menos comunes y no siempre constituyen una motivación significativa.

En contraposición se presentan los docentes que intentan formarse de manera autodidacta relacionando el conocimiento con la acción educativa y una pequeña proporción se forma académicamente, a saber, postítulos o posgrados. Las posibilidades de innovación, formación y desarrollo



profesional dependen en gran medida del compromiso del docente con la enseñanza, pero sería recomendable que los entes gubernamentales se comprometan a promover programas de formación que oriente a los docentes en la búsqueda de soluciones a las dificultades que se ha detectado en los centros educativos en los primeros años de servicio.

En la siguiente etapa de la profesión docente una parte es renuente a continuar con la formación profesional al contrario de la otra parte, esto implica que muy pocos llegaran a la experimentación y la diversificación. Al respecto Biddle, Good y Goodson (2000, p. 60) afirman que es posible que los profesores que pasan por esta fase de su carrera sean los más motivados y dinámicos, los más comprometidos más allá de los límites de sus propias escuelas; en otras palabras, el docente busca entender los procesos que engloban la enseñanza y el ámbito educativo, así como las demás ciencias que arropan a la educación, sociología, epistemología, pedagogía, por ejemplo. Es decir, inician por sí mismos la búsqueda de respuestas a las interrogantes que se han planteado en sus primeras experiencias en el aula, y por ello es importante que se establezcan políticas que apoyen esta iniciativa (Fernández, 2001).

La evaluación de la propia actividad, es otra de las etapas de la profesión docente que lo ubica en un punto en el que se detiene a reflexionar, si su accionar en las aulas ha sido suficiente; muchos de los docentes entran en un periodo de crisis ante la monotonía de la vida en las escuelas y otros se mantienen positivos ante los posibles cambios de los años venideros. En este momento la relación de la teoría y la práctica es difícil debido a que los docentes se cuestionan si el esfuerzo realizado es suficiente para escalar en la profesión; de hecho, si existiera una forma de reconocimiento en la carrera docente algunos avanzarían en su profesionalización (Álvarez, 2011).

La etapa del conservadurismo y las quejas se genera por el desencanto a medida que se acercan los años de jubilación y el carácter rutinario de la carrera docente, en esta etapa se comienza a cuestionar las políticas y reformas del sistema educativo. El agotamiento y el cansancio generan un ocaso vital (Jiménez, 2010) que reduce las posibilidades de relacionar la teoría con la práctica. Dicho de otro modo, La etapa final de la carrera docente suele estar marcada por un creciente escepticismo hacia las políticas educativas. Este estado de desaliento y la rutina profesional llevan a cuestionar las reformas y a adoptar una postura más conservadora, lo cual dificulta la actualización de las prácticas docentes.

En la última etapa de la profesión docente la cual se denomina la serenidad y el distanciamiento, el docente ingresa en un proceso de relajación y pierde el interés por las actividades educativas; en otras palabras,



se va apartando poco a poco de la actividad educativa, canaliza su energía en la búsqueda de espacios para el disfrute personal, sintiéndose liberado de muchas responsabilidades profesionales (Álvarez, 2015, p. 369). Los docentes en esta etapa gozan de autoridad en las instituciones educativas, pero en su mayoría no confían en las reformas educativas y tampoco toman en cuenta las consideraciones del ejecutivo; esta actitud se puede considerar un mal ejemplo para los docentes nuevos y tener como consecuencia la falta de interés por construir un modelo basado en la relación de la teoría con la práctica (Nolan y Meister, 2000).

Es evidente que al reconocer estas etapas de la carrera docente queda a la luz la necesidad de implementar políticas de formación inicial y continúa, así como la vinculación que debe existir entre los modelos teóricos y la acción pedagógica para enfrentar las dificultades educativas. Escudero (2010) señala que las políticas de profesorado, son posiblemente uno de los ámbitos que mejor revela la enorme distancia que suele haber entre los grandes discursos y reconocimientos y las decisiones y actuaciones concretas.

Existen otros puntos de vista como el de Terigi (2006) quien afirma que la formación continua de los docentes no solo debe estar centrada en las dificultades educativas, sino que ésta debe abarcar dilemas sociales –políticos, culturales– con el fin de fortalecer y generar espacios de debate entre los docentes y la sociedad para atender los retos de la contemporaneidad. Miller (2002) sostiene que:

concentrarse en el desarrollo profesional del docente, particularmente en lo relacionado con el dominio del contenido de la asignatura y la técnica pedagógica, ya no es suficiente. Los docentes necesitan entenderse a sí mismos en relación con su sociedad y con los cambios que tienen lugar a nivel local y global, de manera de poder establecer contactos con ellos mismos y con sus estudiantes. (p. 34)

Con base a lo anterior, se podría alegar que las políticas de formación docente pretenden el desarrollo profesional y apuntan a fortalecer las relaciones del docente con el entorno, y con las realidades locales y globales; todo ello con la mirada puesta hacia el docente para que pueda desde el aula enfrentar los cambios políticos y culturales. Esta afirmación, gana importancia en la medida en que se prepara al docente, y se oriente a los estudiantes, para afrontar los cambios complejos que se presentan en la actualidad.

Aun cuando este aspecto parece tener una importancia ineludible para lograr el desarrollo profesional, son pocos los programas o proyectos que hacen énfasis en este aspecto. La tabla 2 recoge los diferentes programas



dirigidos a atender los cambios sociales en los primeros años del siglo XXI en Latinoamérica y que han provocado una fuerte presión en las escuelas exigiendo cambios en las políticas de formación de los docentes; ya que la mayor parte de la responsabilidad de afrontar esas realidades recae sobre ellos.

Tabla 2.
Programas dirigidos a atender los cambios sociales en los primeros años del siglo XXI en Latino América.

País	Programa	Propósito
Argentina	Zonas de Acción Prioritaria (ZAP)	Incorporar en el aula de primer grado un segundo Maestro, para afrontar la repitencia de los primeros nivel de educación.
Brasil	Programa de Aceleración	Destinado a niños y niñas con sobreedad y rezago educativo en el nivel primario.
Chile	Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación	Atender a las escuelas, tradicionalmente excluidas de las iniciativas pedagógicas del Estado, con “métodos de aprendizajes activos”; diversificación de los espacios de aprendizaje; reorganización de los alumnos con criterios diferentes a los cursos tradicionales, con metodologías de cursos combinados, centrados en los ritmos y particularidades de aprendizaje de los diversos estudiantes.
Colombia	Programa Escuela y Desplazamiento	Brinda a los maestros herramientas de atención especializada para la enseñanza a niños y adolescentes desplazados por la violencia armada: a partir de diferentes talleres que fortalecen sus capacidades para desarrollar procesos que contribuyan a la “recuperación socioafectiva, cognitiva y sicomotriz” de los niños y adolescentes, así como a la reintegración a los ámbitos escolares.
El Salvador	Programa de Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO)	Institucionalizó la organización de base local como política educativa y capacitó a los padres para hacerse cargo de la administración de las escuelas, desde la contratación de los maestros hasta el pago de sus salarios. Posteriormente EDUCO pasó a proveer servicios educativos orientados a la participación de la comunidad, en las áreas rurales más pobres con un elevado déficit en la cobertura educativa.
Uruguay	Programa Maestros Comunitarios	Extender y optimizar el tiempo pedagógico en 255 escuelas de un turno, de contexto sociocultural crítico, en áreas urbanas de todo el país.

Fuente: Fuente: Elaboración propia.



Los programas y proyectos que han sido recogidos en la tabla anterior evidencian que en la región los problemas sociales de la última década son similares entre los diferentes países. En consecuencia, las políticas de formación docente deben considerar como eje central estas necesidades de riesgo educativo, de manera que los docentes que se enfrenten ante estas situaciones tengan herramientas pedagógicas que faciliten la tarea de enseñar.

Ante todo, este conjunto de pormenores que enfrenta el desarrollo profesional de los docentes en Latinoamérica requiere ser definido; además de trazar líneas que permitan lograr este cometido desde la política educativa. Para Imbernón (1994) el desarrollo profesional de los docentes indica una actitud de constante aprendizaje; es decir, se debe desarrollar habilidades intelectuales y sociales durante el ejercicio de la profesión docente que faciliten hacer frente a las dificultades propias de los ambientes educativos; desde otro punto de vista Feixas (2004) plantea que el desarrollo profesional es un proceso gradual mediante el cual los docentes desarrollan por medio de la acumulación de experiencias individuales y grupales conocimientos, habilidades y destrezas para desempeñarse de forma eficaz en la labor docente.

En este sentido, lograr el desarrollo profesional de los docentes es un desafío mayor para los sistemas educativos Latinoamericanos; sin embargo, parece que la solución en vincular la carrera docente al desarrollo profesional, lo que implica redoblar esfuerzos desde la política educativa para implementar medidas que estimulen la adquisición de nuevas capacidades y conocimientos. Existen varios autores e instituciones internacionales que brindan diferentes perspectivas para conseguir esa actitud de aprendizaje en los docentes durante los años de carrera y que según sus puntos de vista pueden vencer los obstáculos que presenta la formación de los docentes.

Al respecto, Vaillant (2012) sostiene que se puede mejorar la profesión docente a través de decisiones políticas que se mantengan en el tiempo y que puedan aumentar el atractivo de la profesión para garantizar la permanencia en ella. Por su parte, Terigi (2010) señala que es posible proponer un conjunto de estímulos y desafíos que construyan un entorno profesional que atraiga no solo al ingreso a la carrera docente, sino a la permanencia y al progreso en ella.

En este sentido, se proponen las siguientes alternativas que pretenden mejorar la condición de la formación permanente de los docentes en Latinoamérica. En primer lugar, para disminuir las irregularidades que se presentan en el ingreso a la carrera docente es necesario implementar políticas de reclutamiento, que estén orientadas a 1) ofrecer modalidades que permitan capacitar a jóvenes de otras disciplinas para



incorporarse al trabajo docente en asignaturas específicas, 2) brindar incentivos a los mejores candidatos como la absolución de los aranceles universitarios o becas completas a jóvenes con buenos promedios en pruebas de selección, 3) promover pasantías e intercambios, para observar y aprender de políticas y prácticas que apunta a una revalorización social de la docencia, y 4) reclutar docentes comunitarios para ofrecer educación escolar en zonas de pobreza y garantizar acceso universal a la educación (Gajardo, 2014).

También es importante en este punto de reclutamiento la exigencia de titulación a los docentes, esto permitirá mejorar la calidad de los aprendizajes en los estudiantes. En el documento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [UNESCO-OREALC] (2016) también se propone como orientación en este primer aspecto:

promover el ingreso de mejores candidatos a la docencia elevando el nivel de exigencias para ingresar a los estudios pedagógicos. Esto a fin que los esfuerzos de la política educacional y de las instituciones formadoras se dirijan hacia candidatos a la docencia que reúnan las condiciones mínimas adecuadas para poder transformarse en buenos educadores. (p. 10)

En segundo lugar, como alternativa para el desarrollo profesional es indispensable fortalecer la calidad de los programas de formación docente, especialmente los contenidos curriculares, las estrategias de formación y evaluación de aprendizajes y la calidad de los formadores (UNESCO-OREALC, 2016). En efecto, comprende los elementos claves para la calidad de la formación docente y establece estándares de calidad en las competencias adquiridas durante la formación; asimismo, la necesidad de mantener una estrecha relación teórico-práctica durante la formación inicial de docentes, que permita prepararlos para las aulas y así evitar el “shock” que produce los primeros años de docencia.

En tercer lugar, se debe promover la carrera docente basada en estándares de profesionalización. Según Perazza (2006) y la UNESCO-OREALC (2016) se pueden organizar la carrera docente según los siguientes componentes:

- Asignación de nuevas funciones calificadas a los docentes que ya tienen cargos en el sistema; lo que implica implementar políticas para mejorar la eficacia en las experiencias de formación en los docentes.



- Plan de mejoramiento profesional; dicho de otra manera, darle la posibilidad a los docentes de construir un plan con base a los temas que le interesen y los conocimientos que le permitirán mejorar la acción educativa.
- Estímulos a la realización de estudios superiores en el área de educación; esto implica, establecer parámetros de remuneración a los docentes que continúen sus estudios de postítulo, no solo con incrementos salariales, sino con posibilidades de asensos dentro de la carrera docente sin ser alejados de las aulas. Es importante ofrecer estímulos y condiciones que promuevan la participación de los docentes en actividades formativas.
- Año sabático; otorgar esta posibilidad a los docentes que continúen con sus estudios para que puedan disponer del tiempo. García (2007) plantea que el docente se distancie de su tarea diaria, que salga de su letargo, que se retire para percibir lo que realmente hace; sin embargo, es necesario establecer reglamentos que obliguen a los docentes a retornar a las aulas.
- Pasantías en otras escuelas en una función similar a la que se cumple en la propia; es una forma de enriquecer las experiencias prácticas y con ello el aprendizaje. En esencia es superar el trabajo aislado del docente en el aula a través de una acción colaborativa.
- Sistemas de mentorazgo; implica que aquellos docentes con reconocida trayectoria acompañen y orienten a los docentes en sus primeras experiencias en el aula. Es necesario apoyar y acompañar a los nuevos docentes en su ingreso a la profesión, así como de asignar a docentes con alto nivel de desarrollo profesional, roles de asesoría para apoyar a sus pares y, particularmente, a profesores principiantes.

En base a las consideraciones anteriores, se considera que es necesario mejorar las condiciones de la profesión docente para fomentar el crecimiento profesional durante toda la duración de la carrera, aunque esto depende de la motivación, el interés y el compromiso de los mismos con su vocación. Los gobiernos en los países latinoamericanos deben asumir la responsabilidad de crear políticas y estrategias para mejorar las condiciones de los docentes con el fin de evitar el desánimo y falta de compromiso por parte de los docentes con su labor educativa. En este sentido, desarrollar e implementar de un sistema de planificación de carrera docente, centrado en los estándares profesionales y de formación continua, se considera un método fundamental para mejorar la calidad de la educación.

Para tal fin, se requiere la consideración de aspectos como la asignación de nuevas responsabilidades, los planes de desarrollo profesional, los incentivos para la formación continua, los años sabáticos, las prácticas



y los sistemas de mentorazgo. Con ello, no solo se busca mejorar las competencias de los docentes, sino también aumentar su compromiso con la profesión. De igual manera, se espera que el ofrecimiento de oportunidades de desarrollo profesional fomente una cultura de aprendizaje permanente y estimule la colaboración entre los profesores. Todas estas medidas tienen como propósito común formar profesores reflexivos, innovadores y capaces de adaptarse a las exigencias de un entorno educativo en constante cambio.

Conclusiones

En definitiva, la carrera docente se caracteriza por ser un servicio complejo y diversificado, lo que implica que diseñar políticas educativas que satisfagan las necesidades de todos puede ser un tema de controversial. En general, poner en marcha las políticas educativas para la mejora del servicio, representa un gran desafío para los países Latinoamericanos.

Los gobiernos son garantes del mejoramiento de las condiciones de la carrera y la calidad de la formación docente, del desarrollo profesional y en consecuencia de la calidad educativa. Por esta razón se debe implementar políticas que favorezcan estas condiciones y hagan frente a ciertos desafíos que se viene arrastrado o aún no han sido superados desde la década de los 90.

Asimismo, es necesario establecer políticas de reclutamiento que permitan realizar pruebas de selección de ingreso a la carrera docente, y de formación inicial; sobre todo que motiven aquellos estudiantes con altos índices académicos a seguir en esta loable carrera. Por otra parte, es muy importante el hecho de exigir la titulación para iniciar la labor docente debido a que incrementaría la calidad educativa; además, de asegurar una formación -inicial y continua- relevante y pertinente que relacione los conocimientos -teoría- con la acción pedagógica -práctica.

Complementando a lo anterior, el factor de política debe entenderse desde una perspectiva que reorganice la carrera docente, estructure los diferentes aspectos que permitan el desarrollo profesional desde cualquier etapa. Por lo tanto, es necesario implementar políticas que logren asignar nuevas funciones calificadas a los docentes que tienen cargos en el sistema, un plan de mejoramiento profesional, estímulos a la realización de estudios superiores en el área de educación, año sabático, sistemas de mentorazgo; todo ello comprende un paso en la dirección correcta para la profesionalización y el mejoramiento de la calidad educativa.



Finalmente, pero no por ello menos relevante, es imprescindible señalar que los sistemas de capacitación continua para profesionales de la educación requieren un enfoque holístico que considere factores pedagógicos y laborales. Como se evidenció en los resultados, los incentivos financieros son indispensables, pero no bastan para que los profesores se sientan comprometidos con su trabajo. Para lograrlo, no solo es esencial asegurar condiciones de trabajo dignas, sino también reconocimiento social y posibilidades de crecimiento profesional que hagan que los profesores se sientan valorados y motivados.

Bajo esta perspectiva, fomentar una carrera docente fundamentada en criterios de formación profesional continua implica una inversión a largo plazo que genere ventajas para todos los participantes del sistema educativo. El refuerzo de la figura del docente, junto con la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ayuda a educar a ciudadanos más críticos y competentes.



Referencias

- Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa*. México: Dirección General de Publicaciones y Medios de la Secretaría de Educación Pública.
- Vaillant, D. E. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integridad de las políticas. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(2), 79–97. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18442>
- Navas, J. M. B. (2016). *Paisajes educativos y escenarios escolares*. Bubok.
- Perrenoud, P. (2014). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* México: Editorial Graó/Colofón. [Links]
- OCDE (2013). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013. Conceptual Framework*. http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo*. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós.
- Shulman, L. S. (1987). *Assessment for teaching: An initiative for the profession*. The Phi Delta Kappan, 69(1), 38-44
- Lave, J., y Wenger, E. (1991) *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Stenhouse, L. (1979). *Using research means doing research*. In H. L. Dahl & P. A. Rand (Eds.), *Spotlights on Educational Problems* (pp. 71-82). Oslo: University of Oslo Press.
- Valle, J. M., Manso, J., & Sánchez-Tarazaga, L. (2023). *Las competencias profesionales docentes: El Modelo 9: 20* (Vol. 181). Narcea Ediciones.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2019). *Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio* (Vol. 151). Narcea Ediciones.
- Aguilar, E., y Viniegra, L. (2003). *Atando teoría y práctica en la labor docente*. España: Ediciones Paidós.
- Álvarez, C. (2011). *La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente*. Un estudio de caso en Educación Primaria (Tesis doctoral). España: Universidad de Oviedo. Recuperado en: <https://www.tdx.cat/handle/10803/32139> (20/12/2019).
- Álvarez, C. (2015). *La relación teoría-práctica y el desarrollo profesional docente: obstáculos y retos*. 63, 364-369. Venezuela: Revista EDUCERE - Artículos Arbitrados. Recuperado el 21 de diciembre de 2019, en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/41118/art2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ávalos, B. (2002). La formación docente continúa discusiones y consensos. 4, 3-11. Chile: *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. Recuperado el 22 de diciembre de 2019, en: <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1295/1300>
- Ávalos, B. (2007). Desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. 2, 77-99. Chile: *Revista Pensamiento Educativo*. Recuperado el 22 de diciembre de 2019, en: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf>
- Banco Mundial [BM]. (2013). *Estado del arte de la profesión docente en Paraguay. Ideas inspiradoras para la elaboración de políticas educativas*. <http://documents.worldbank.org/curated/pt/712631467986248993/pdf/98203-WP-P129179-Box391506B-PUBLIC-SPANISH-Estado-del-Arte-de-la-Profesion-Docente-en-Paraguay.pdf>
- Biddle, B., Good, T., y Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores* (Tomo I). España: Ediciones Paidós.



- Carr, W. (2007). *El docente investigador en educación*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Eirín, R., García, M. y Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. 1, 102. España: *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. Recuperado el 5 de enero de 2020, en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download/41932/23923>
- Escudero, J. (2010). La selección y la evaluación del profesorado. 68, 201-222. España: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Recuperado el 23 de diciembre de 2019, en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3276059.pdf>
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales. 33, 22-58. España: *Revista EDUCAR*. Recuperado el 29 de diciembre de 2019, en: <https://educar.uab.cat/article/view/260>
- Fernández, M. (2001). La educación intercultural en la sociedad multicultural. 6, 4-6. España: *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. Recuperado el 29 de diciembre de 2019, en: https://www.academia.edu/30459169/La_educaci%C3%B3n_in intercultural_en_la_sociedad_multicultural
- Gajardo, M. (2014). *Retos del Desarrollo Profesional Docente en América Latina*. Tendencias Globales. Desafíos Regionales. Recuperado el 29 de diciembre de 2019, en: <https://www.oas.org/cotep/LibraryDetails.aspx?lang=en&id=106>
- García, F. (2007). El profesorado y el conocimiento: una relación compleja. España; *Revista Andalucía Educativa*. 63, 24-26. Recuperado el 4 de enero de 2020, en: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/25985>
- Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente y Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe [GTD-PREAL]. (2004). *Formación en servicio y otras iniciativas para mejorar la docencia*. Recuperado el 20 de diciembre de 2019, en: https://preal.cl/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=146&Camino=83|GT%20Profesión%20Docente/146|Boletín%20virtual
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. España: Graó Editores.
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y en Latinoamérica. 30, 18-19. España: *Revista EDUCAR*. Recuperado el 29 de diciembre de 2019, en: <https://educar.uab.cat/article/view/v30-imbernón>
- Jiménez, R. (2010). *Situación socioeducativa de las personas jóvenes y adultas en el mundo*. En *Educación de personas adultas en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida*. España: Editorial UNED.
- Klein, F. (1992). *A perspective on the gap between curriculum theory and practice*. Theory into Practice, 3, 191-197.
- Korthagen, F. (2007). *The gap between research and practice revisited*. Educational research and evaluation, 3, 303-310.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. 68, 83-102. España: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Recuperado el 30 de diciembre de 2019, en: <https://core.ac.uk/download/pdf/41577213.pdf>
- Marcelo, C. (2009). *Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios*. España: cccc, 13, 1-26. Recuperado el 29 de diciembre de 2019, en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>



- Miller, E. (2002). *Formación docente: un aporte a la discusión, la experiencia de algunos países*. Recuperado el 29 de diciembre de 2019, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131038>
- Perazza, R. (2006). *Normativa y carrera docente*. Argentina: Centro de Estudios de Políticas Públicas.
- Nolan, J. y Meister, D. (2000). *Teachers and Educational Change: The Lived Experience of Secondary School Restructuring*. Estados Unidos de Norte América: SUNY Press.
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Recuperado el 30 de diciembre de 2019, en: https://grupodis.net/images/docs_gestrategica/PREAL_Desarrollo%20Profesional%20Cocontinuo%20y%20Carrera%20docente%20en%20Ame%CC%81rica%20Latina_2010.pdf
- Terigi, F. (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Terigi, F. (2013). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Argentina: Fundación Santillana.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [UNESCO-OREALC]. (2016). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe: aprendizajes de la Estrategia Regional sobre Docentes de la OREALC/UNESCO 2011-2016*. Recuperado el 20 de diciembre de 2019, en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248295_spa
- Vaillant, D. (2007) Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. 41, 207-222. Chile: *Revista Pensamiento Educativo*. Recuperado el 22 de diciembre de 2019, en: <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/Mejorando%20la%20formaci%C3%B3n%20y%20el%20desarrollo%20profesional%20docente%20en%20Latinoam%C3%A9rica.%20Vaillant,D.pdf>
- Vaillant, D. (2012). Hacia dónde va la formación permanente en América Latina. 212, 36-38. España: *Revista Aula* – 212. Recuperado el 30 de diciembre de 2019, en: <https://www.grao.com/es/producto/hacia-donde-va-la-formacion-permanente-en-america-latina>
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. 68, 123-149. España: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Recuperado el 30 de diciembre de 2019, en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3276054.pdf>



Representaciones sociales de la meritocracia en la educación superior. Competitividad e influencia de la carrera profesional

Social representations of meritocracy in higher education. Competitiveness and career influence

Alvin López Retana*

Fecha de recepción: 06 de noviembre de 2024

Fecha de aceptación: 03 de enero de 2025

RESUMEN

Se reportan los resultados de una investigación cuyo objetivo fue indagar sobre la influencia que tiene la pertenencia a una carrera profesional en la elaboración de representaciones sociales sobre la meritocracia. Para ello, se realizó un estudio mixto con 36 estudiantes de seis diferentes carreras y tres instituciones de educación superior, consistente, por una parte, en una regresión logística para identificar las probabilidades de que los estudiantes manifiesten una buena actitud hacia la meritocracia, y, por otra, en el análisis de contenido de información recabada por medio de entrevistas semi estructuradas a los estudiantes, con el propósito de profundizar en sus percepciones y elementos que intervienen en la elaboración de la representación social. Se encontró que aquellos estudiantes que cursan carreras con mayor valor de mercado (Medicina, Contaduría e Ingeniería) presentaron actitudes favorables a la competitividad y la meritocracia, en comparación con aquellos que cursan carreras con menor valor de mercado, como las relacionadas con las humanidades y las ciencias sociales, quienes manifestaron un claro rechazo a ambas cuestiones. Además, se realizó el hallazgo de que el sexo y el estrato socioeconómico no son factores que intervengan en el reconocimiento del mérito.

Palabras clave:

Meritocracia, representaciones sociales, educación, competitividad, mérito.

ABSTRACT

The objective of this research was to investigate the influence that belonging to a professional career has on the development of social representations of meritocracy. To this end, a mixed study was carried out with 36 students from six different majors and three higher education institutions, consisting, on the one hand, of a logistic regression to identify the probabilities that students manifest a good attitude towards meritocracy, and, on the other hand, in the content analysis of information collected through semi-structured interviews with students, with the purpose of delving into their perceptions and elements that intervene in the development of social representation. It was found that those students who study careers with a higher market value (Medicine, Accounting and Engineering) presented favorable attitudes towards competitiveness and meritocracy, compared to those who study careers with a lower market value, such as those related to the humanities and the social sciences, who expressed a clear rejection of both issues. Furthermore, the finding was made that sex and socioeconomic status are not factors that intervene in the recognition of merit.

Keywords:

Meritocracy, social representations, education, competitiveness, merit.

* Profesor-investigador de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Introducción

La manera en que las personas identifican los elementos que constituyen el mundo es un proceso de construcción de imágenes que se alimenta, por un lado, de las experiencias subjetivas que cada uno va acumulando durante su vida, y, por otro, de la influencia de estructuras culturales que promueven ciertos valores en función de los distintos grupos sociales a los que pertenezca cada individuo. Esas imágenes, son representaciones sociales que permiten identificar los diversos escenarios y situaciones en los que hay que desenvolverse como parte natural de la dinámica de vivir dentro de una colectividad heterogénea (Moscovici, 1986).

Son representaciones, porque son el resultado de un proceso psíquico de configuración de información que da como resultado una figura con un significado atribuido por cada individuo. Es decir, en un sentido más estricto, es una representación, o sea, volver a presentar algo. Ese algo, es un elemento del mundo con el que el individuo ha entrado en contacto y requiere de una definición para poder ser aprehendido y reconocido, y, derivado de ello, emitir una postura o actitud correspondiente (Jodelet, 1986).

Por otra parte, son sociales porque, aunque el proceso de configuración ocurre en el ambiente psíquico, los factores que contribuyen a moldear y definir las imágenes provienen del conocimiento adquirido durante la interacción con otras personas en diversos espacios y momentos. Además, es posible que estas imágenes lleguen a construirse a partir de representaciones colectivas que pueden llegar a constituirse en una cosmovisión completa acerca de un fenómeno (Moscovici, 1986).

En ese sentido, es importante reconocer que un mismo objeto puede ser representado de diferente manera por diferentes personas, e incluso por grupos enteros de ellas. Esto lleva a cuestionarse sobre la influencia que los grupos tienen sobre sus miembros, con respecto a los valores y principios que promueven entre ellos, y que inciden en los modos en los que los objetos del mundo son representados.

En otras palabras, la pertenencia a un grupo social, cualquiera que sea éste, puede influir sobre los procesos psicológicos que construyen las representaciones de las cosas, y, con ello, se producen en consecuencia actitudes hacia las mismas. Una actitud, en este sentido, puede entenderse como una postura hacia un objeto, que tiene injerencia en la manera en que cada sujeto interactúa con éste, de lo cual se puede desprender que grupos sociales completos desarrollen identidades colectivas que los distingan de otros (Cuevas, 2017).



Si se traslada todo lo anterior a objetos concretos del mundo de la vida cotidiana, como ideologías, programas políticos, modelos económicos o formas de organización social, es posible identificar patrones que permiten comprender cómo cada actitud hacia estos objetos está, en mayor o menor medida, influida por la pertenencia de las personas a ciertos grupos, como pueden ser la clase social, la religión, la espacialidad o, incluso, la carrera profesional.

Como se dijo, cada grupo promueve ciertos valores y principios que pueden contribuir a la definición de representaciones sociales, y, con ello, de sus respectivas actitudes. Entonces, sería posible proponer un supuesto consistente en que estudiar una carrera profesional en una determinada institución podría incidir en los estudiantes para desarrollar una representación social y una actitud hacia un determinado objeto.

De ser así, resultaría muy interesante profundizar en la manera en que estudiantes de diferentes carreras e instituciones representan un objeto cuya vigencia en las estructuras sociales ejerce cierta influencia sobre su futuro laboral, pues la actitud derivada de tal representación podría hacer que su desempeño en la competencia por puestos de trabajo fuera mejor, en el entendido de que, actitudes más proactivas tienden a producir mejores resultados en las acciones emprendidas por las personas.

Con todo esto en mente, tómese el caso de la meritocracia, cuya influencia sobre los procesos de selección de posiciones laborales es innegable, para bien o para mal, en las sociedades liberales actuales. A partir de la irrupción a nivel global del modelo económico basado en el libre mercado en la década de 1980, impulsado principalmente por Estados Unidos y el Reino Unido, la cuestión de la competitividad y la búsqueda de una mayor productividad y eficiencia como fundamentos del desarrollo de las sociedades, se difundió en una parte importante del imaginario popular, propiciando la construcción de una cosmovisión centrada en la idea de que los esfuerzos individuales y la iniciativa voluntariosa, vinculados a la explotación de las habilidades y aptitudes, eran el camino más seguro para la movilidad social y, de hecho, para alcanzar cualquier sueño que uno se propusiera (Duru – Bellat, 2019).

Tal es el núcleo ideológico de un programa basado en el mérito, que, dadas sus implicaciones en la organización de este nuevo tipo de sociedad, tiene bien justificado el término de “meritocracia¹.” La tesis central

¹ Originalmente, el término fue creado por el sociólogo inglés Michael Young (2008) a manera de sátira para referirse a la intención del gobierno de su nación para administrar los espacios en las universidades en función de la inteligencia



de este programa es que, si uno tiene el talento y la voluntad suficientes, no existiría ningún obstáculo que impidiera lograr las metas que se propusieran, puesto que, justamente, el mérito individual es capaz de producir los resultados esperados en función del esfuerzo realizado.

En esa lógica, la educación comenzó a desempeñar un papel fundamental, dado que, si lo que se busca es el incremento de la productividad y la eficiencia, esto solo puede lograrse desarrollando conocimientos y competencias crecientes que le otorguen un valor agregado al trabajo. Es decir, en un contexto en el que la competitividad se presenta a nivel global, es imperativo contar con más y mejores conocimientos que los demás, para volverse más atractivo para los empleadores, además de que, la capacitación debe ser constante, puesto que la exigencia de innovación continua para incrementar la productividad requiere de la producción de conocimientos cada vez más avanzados (Faust, 2015).

En ese sentido, la mejor manera de adquirir esos conocimientos es por medio de la educación superior, pues en un ambiente tan competitivo, la cualificación técnica y científica es lo que determinará la posición que se ocupará en la escala social, reconociendo que solamente los mejor preparados tendrán acceso a los mejores y más remunerados puestos de empleo. Ahora bien, en esta dinámica social, la educación superior sería un privilegio que solamente algunos tendrían, debido a los costos que conlleva cursar una carrera profesional, en especial en países en los que no existen subsidios (Dubet, 2011).

Este factor coartaría los ideales meritocráticos, ya que aquellos jóvenes que, a pesar de tener un gran talento y una gran voluntad, no pudieran ingresar a la universidad por no poder pagarla, quedarían excluidos de los beneficios que el programa ofrece, por lo que se volvió imperativo para los gobiernos corregir ese fallo del sistema, promoviendo sistemas educativos que permitieran a cada joven poder desarrollar sus habilidades y adquirir los conocimientos necesarios para poder competir por los mejores empleos y así alcanzar sus metas, cualesquiera que fueran.

de los candidatos, lo cual relegaría, según Young, a los no elegidos a posiciones de marginación que, contrariamente a lo que se esperaba con respecto a la disminución de las brechas sociales, produciría estragos en la sociedad, al crear, justamente, un poder basado en el mérito, pero un mérito mal evaluado, pues consideraba únicamente la inteligencia para resolver exámenes de tipo matemático. No obstante, con el tiempo, el término perdió su función teleológica y comenzó a ser adoptado como una auténtica cosmovisión de la justicia y la eliminación de la desigualdad social fundamentada en el esfuerzo y el talento individual..



Esta cosmovisión se difundió con gran éxito en el mundo, pues líderes políticos tanto de izquierda como de derecha hicieron de la meritocracia un recurso constante en sus discursos y programas de gobierno, fomentando la educación superior como un mecanismo de igualdad de oportunidades y de superación de las brechas socioeconómicas, puesto que, de acuerdo con esta manera de ver las cosas, no importa la condición social en la que un joven se encuentre; si tiene la educación suficiente, podrá lograr ascender en la escala social, porque lo que cuenta es su esfuerzo y su talento, nutridos por una formación de calidad que impulsará su carrera en la competencia global (Fukushi, 2010).

Así, es posible definir, en este punto, los principios rectores del programa meritocrático², reconociendo a este como un recurso economicista para gestionar de la manera más justa y eficiente posible, las posiciones dentro de una sociedad. Por supuesto, es fundamental reconocer que, en tanto construcción social, este programa es perfectible y que, dependiendo de las condiciones estructurales de cada país, es posible hablar de sociedades más o menos meritocráticas, sin que los fallos en la implementación de tales principios impliquen que el programa es falaz, puesto que, idealmente, se trata del mecanismo más justo posible para asignar las posiciones dentro de una escala social.

Es importante profundizar en esta cuestión, dado que, como se verá más adelante, las críticas que se hacen a la meritocracia tienen más que ver con los procesos de implementación en cada país, y menos con los principios del programa. En otras palabras, estos principios son, idealmente, la manera más eficiente y justa de administrar los recursos humanos, de tal modo que, en la medida en que las sociedades se aproximen al cumplimiento cabal de cada uno de ellos, se podrá hablar de una sociedad verdaderamente meritocrática, en la que, como se mencionó antes, no importe el origen ni la condición social, sino el mérito propio para alcanzar una posición social y, con ello, los beneficios asociados.

² Se ha elegido el concepto de “programa meritocrático” para distinguirlo de la meritocracia como ideología, en tanto que el primero se refiere a una serie de preceptos utilizados como un recurso para administrar los recursos humanos de una sociedad en función del valor que aporten a la sociedad, en comparación con una noción cercana a la ideología, marcada posiblemente por cuestiones filosóficas que trascienden los propósitos de esta investigación.



La base de todo esto es la justicia, en un sentido aristotélico, o sea, otorgar a cada quien lo que merezca en función de sus acciones. Esto conlleva, por fuerza, una desigualdad positiva, es decir, una jerarquización elaborada a partir del éxito que cada persona haya tenido en sus empresas, de manera que, quien haga más mérito, reciba mejores recompensas. Esta visión es un incentivo para el mejoramiento, puesto que, si se cuenta con las condiciones estructurales adecuadas para que cada uno compita con justicia, quien mejor desempeño tenga, sea quien gane la competencia, y, por lo tanto, esta victoria sea el estímulo que oriente la preparación y desarrollo de habilidades de cada uno, lo cual conduciría al mejoramiento colectivo, en tanto que tales estímulos fomentan una mayor dedicación y un mejor desempeño (Da Neckir, 2011).

Ahora bien, podría decirse que toda competencia es injusta, porque cada uno debería poder recibir los recursos necesarios para tener una vida plena, pero la realidad es que, al igual que con los recursos naturales, hay escasez de empleos bien remunerados, de modo que es necesario tener un criterio para que sean los mejores candidatos quienes los ocupen. Naturalmente, toda competencia implica la existencia de ganadores y perdedores, pero estos últimos no necesariamente quedarán excluidos, sino que los aprendizajes que obtuvieron durante la competencia les permitirán mejorar y desarrollar mejores habilidades para intentarlo en una nueva oportunidad (Moreno Yáñez, 2013).

Así, un programa meritocrático auténticamente justo, debería cumplir cabalmente con los tres principios siguientes: carreras abiertas, igualdad sustantiva de oportunidades, y designación con base en el mérito. El primero se refiere a que, sin importar su origen socioeconómico, raza, nacionalidad o cualquiera otra característica particular, todas las personas tienen el derecho a participar en la competencia y a tener las mismas posibilidades de ser elegido para el puesto. Esta cuestión que hoy pareciera axiomática, en el llamado *Ancien Regime*, es decir, la época previa a la Revolución Francesa era algo completamente impensable, puesto que el origen social determinaba completamente la posición social de una persona y, con ello, todo su destino. Si alguien nacía plebeyo, moriría plebeyo y no había manera de alterar esa situación. La meritocracia, con su carrera abierta, posibilitó que cualquiera pudiera presentarse a competir por una posición social (Santambrogio, 2021).

No obstante, presentarse a competir no es suficiente para ganar el puesto, sino que es necesario que se cumpla el segundo principio del programa, es decir, la igualdad sustantiva de oportunidades, que se refiere a que todos los candidatos tienen iguales probabilidades de ser seleccionados para el puesto, dado que sus condiciones de preparación



y desempeño son semejantes. En otras palabras, todos los candidatos tienen la misma oportunidad real de resultar electos, puesto que sus méritos son similares, y todo dependerá de quien realice el mejor desempeño (Santambrogio, 2021).

Uno de los vicios en la aplicación del programa meritocrático, y que, de hecho, es la principal fuente de críticas, es que, en la práctica, las personas no gozan de igualdad sustantiva de oportunidades, porque el capital social, cultural o económico es un factor que desequilibra la competencia y favorece que aquellos que cuenten con él estén mejor preparados y tengan mejores condiciones para desempeñarse y, por lo tanto, la competencia no se desarrolle en una verdadera igualdad. Por ejemplo, si dos corredores se presentan a la competencia, pero uno de ellos, por no contar con recursos económicos suficientes, no se alimentó bien ni tuvo acceso a espacios de entrenamiento adecuados, ni cuenta con el equipo correcto, se encontrará en una gran desventaja, en relación con otro que sí haya gozado de todo eso (Littler, 2018).

En ese orden de ideas, se estaría cumpliendo con el primer principio, pues ambos tuvieron el mismo derecho a presentarse a la carrera, pero es estaría violando el segundo, ya que no hay igualdad sustantiva de oportunidades, y el de menos recursos no estaría en condiciones de demostrar su verdadero talento, aunque fuese mejor que el de más recursos. Al respecto, las sociedades meritocráticas pretenden resolver esta situación a través de la educación pública de calidad, pues asumen que, al contar con una preparación lo suficientemente robusta, los jóvenes de menos recursos podrían prepararse tan bien como los de más recursos y, por lo tanto, estar en condiciones sustantivas de competir por los puestos de empleo (Wooldridge, 2021).

Sin embargo, el tercero de los principios del programa es igual de importante, pues consiste en que sea el mérito de los candidatos el único factor que sea tomado en cuenta para la decisión de ocupar un puesto. Es decir, si se cuenta con carreras abiertas e igualdad sustantiva de oportunidades, quien realice el mejor desempeño porque tiene más desarrollado su talento o tiene mejores habilidades, es quien debería ocupar el puesto, pues es el que ha hecho un mérito mayor y probablemente realice de mejor manera la función que se le ha encomendado en el puesto (Santambrogio, 2021).

El vicio de ese principio tiene que ver con que situaciones ajenas al mérito son las que suelen prevalecer en la elección de candidatos en sociedades menos meritocráticas. Por ejemplo, la corrupción, las redes sociales, el compadrazgo, el nepotismo o el tráfico de influencias son elementos que alteran el resultado de la elección e impiden que los verdaderamente



meritorios puedan acceder a las mejores posiciones. Esa es una crítica que, como se verá más adelante, está muy presente en la mente de los estudiantes entrevistados (García Cívico, 2006).

Ahora bien, el hecho de que el programa meritocrático haya sido ampliamente difundido en las sociedades liberales no significa que sea aceptado unánimemente por todas las personas, especialmente por los jóvenes egresados de sus carreras en países como México, quienes se enfrentan al contraste entre la realidad de la falta de oportunidades, la escasez de empleos, la corrupción y la desigualdad, y el discurso meritocrático que les prometió un futuro exitoso al concluir sus estudios. Debido a ello, es pertinente analizar cómo estos jóvenes representan a la meritocracia a partir de sus propias realidades, lo cual es relevante para comprender sus identidades, sus expectativas personales y laborales, y, con ello, contribuir al entendimiento del escenario que se les presenta al egresar, y, de esta manera conocer más acerca de ellos, para abonar al conocimiento de la fenomenología de la educación superior (Dubar, 1998).

Siguiendo esa línea, uno de los propósitos de esta investigación consistió en comparar las representaciones sociales que lo estudiantes hacen de la meritocracia en función de su pertenencia a una carrera determinada. Como se dijo en parágrafo previos, la membresía a una colectividad particular influye en los procesos de representación de los objetos a través de los valores y principios culturales que promueve y que, de hecho, identifican al grupo con respecto a otros. Por lo tanto, se partió de la premisa de que cada carrera e institución puede promover valores y actitudes que contribuyen a definir una postura con respecto a la competitividad, y, derivado de ello, hacia la meritocracia.

En ese tenor, es importante tomar en consideración la cuestión de las recompensas que ofrece la cosmovisión meritocrática en las sociedades liberales, mismas que suelen estar asociadas a la posición en la escala social, determinada mayoritariamente por el estatus socioeconómico. Es decir, en una sociedad de este tipo, que valora tanto el mérito, la consecuencia de éste se valora y evalúa en función del éxito que se alcance en las empresas que cada persona lleve a cabo, y ese éxito se suele aproximar a partir de las ganancias materiales que se obtengan (Nozick, 1998; Jin y Ball, 2019).

Por supuesto, esto no se da de manera exclusiva, sino que la cuestión del éxito puede ser medida también subjetivamente, puesto que es posible que para muchas personas, el éxito consista en dimensiones distintas a la acumulación de bienes o el estatus socioeconómico, y esté más relacionado con variables de tipo personal o emocional, como



la autorrealización o la solidaridad con la comunidad, que, si bien no necesariamente son mutuamente excluyentes, sí pueden distinguirse idealmente para fines pedagógicos (Chávez González, 2007).

Por otro lado, está la cuestión de la relación entre mérito y reconocimiento, en el sentido de que, algunas actividades son más apreciadas que otras debido al valor de mercado que tienen, lo cual podría favorecer sentimientos de injusticia o frustración entre aquellos estudiantes que consideren que hacen un buen trabajo, pero no reciben el reconocimiento social ni material que merecen, lo que podría incidir en la actitud hacia el sistema meritocrático que, desde esta perspectiva, no es justo (Sandel, 2020).

Entonces, se consideró pertinente indagar sobre todas esas cuestiones para el caso de estudiantes de licenciatura, partiendo del supuesto de que, aquellos que se encuentren cursando carreras con mayor valor de mercado tenderán a mostrar actitudes más favorables hacia la competitividad y el sistema meritocrático, mientras que los de carreras con menor valor de mercado se mostrarán críticos y con actitudes desfavorables hacia ese sistema.

Estas indagaciones pretenden contribuir al conocimiento de la realidad estudiantil con respecto a la dinámica social regida, en su mayor parte, por un sistema que demanda competir exhaustivamente para alcanzar el reconocimiento y el ascenso en la jerarquía social, lo cual podría tener repercusiones en la salud mental de quienes no se identifiquen con esos valores, o de quienes, queriendo insertarse en esa lógica, sucumban ante la presión de tener que ser siempre exitoso. Además, se pretende visibilizar el hecho de que el éxito y el mérito pueden ser evaluados no solo atendiendo a aspectos materiales, sino también simbólicos y emocionales, lo cual podría ser un factor que contribuyese a comprender la dinámica social en términos más solidarios y menos rapaces, y, con ello, abonar al desarrollo colectivo.

Metodología

Se realizó un estudio mixto concurrente y anidado³, consistente, por una parte, en una regresión logística para determinar las posibilidades que los estudiantes tendrían de expresar actitudes favorables hacia la meritocracia.

³ Los estudios concurrentes son aquellos en los que tanto los datos cuantitativos como los cualitativos se extraen en el mismo momento, mientras que los anidados consisten en obtener los dos tipos de datos de los mismos sujetos de análisis (Teddlie y Tashakkori, 2009; Small, 2011).



Por otra parte, se llevaron a cabo entrevistas semi estructuradas para indagar a profundidad sobre las percepciones de los estudiantes acerca de la competitividad, el mérito, la justicia, el esfuerzo, la meritocracia en México, el reconocimiento de las diferentes carreras y otros temas que permitieron dar una explicación a los resultados obtenidos en la regresión logística.

La muestra consistió en 36 estudiantes (18 hombres y 18 mujeres) de seis carreras diferentes: medicina, arquitectura, ingeniería en sistemas, contaduría, diseño gráfico y administración, y tres instituciones de educación superior: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con estudiantes de las dos primeras carreras; Instituto Politécnico Nacional (IPN), con estudiantes de las dos carreras siguientes, y Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), con estudiantes de las dos últimas carreras, respectivamente.

Todos los estudiantes se encontraban cursando, al momento de las entrevistas, la mitad de sus carreras ya sea en semestres o en años, según corresponda. Se llegó a esta decisión porque se tomó en consideración el contexto de la pandemia, que obligó a los estudiantes a tomar clases a distancia, lo que les impidió experimentar presencialmente la dinámica propia del clima escolar propio de sus instituciones. Entonces, para asegurar que los estudiantes entrevistados hubieran ya contado con esa experiencia, se tomó a aquellos que ya se encontraban cursando la carrera antes de que comenzara el aislamiento y, por lo tanto, al momento de la investigación estaban ya a la mitad de sus créditos.

Además, se optó por este grupo de estudiantes, en lugar de aquellos que cursaban los últimos semestres, porque se deseaba contar con una perspectiva que no estuviera tan próxima al egreso, pues se consideró que esta condición podría influir en la dinámica psíquica de los estudiantes de mitad de la carrera, que, al no haber todavía superado ciertos filtros, se encontrarían en condiciones emocionales que sería pertinente considerar para los propósitos de la investigación.

El criterio que se utilizó para elegir las instituciones de educación superior fue el de oportunidad, puesto que, en un prototipo de investigación, se consideró incluir instituciones públicas y privadas para contar con un marco comparativo más amplio, pero no fue posible ingresar a las últimas y, por lo tanto, las unidades de análisis se redujeron a solamente instituciones públicas. Ahora bien, la selección de las tres instituciones mencionadas antes tuvo que ver con el hecho de que son, en la Ciudad de México, las que cuentan con mayor matrícula y reconocimiento social, además de incluir rigurosos exámenes de selección, lo que, en cierta medida, tiene que ver con el mérito y el esfuerzo individual para haber podido ingresar (De Garay, 2008).



El criterio para elegir las carreras fue el de muestreo por cuotas, ya que éste es adecuado para realizar estudios en los que se desea comparar subunidades dentro de la muestra general, a partir de características particulares que se determinan de manera previa a la selección. En este caso, las cuotas consistieron en subunidades de seis estudiantes por cada carrera, lo que permitiría, según la literatura consultada, cubrir la cantidad suficiente para llevar a cabo estudios de esta naturaleza, tanto para el cupo de cada sub unidad, como para el tratamiento estadístico (Curtis, Gesler, Smith y Washburnm 2000).

Así, se seleccionó carreras que, de acuerdo con la literatura (Marín, 2003; González Aguilar, 2004), se ubicaran en diferentes zonas dentro del espectro del valor de mercado⁴, con el propósito de establecer una distinción entre aquellas con valores más altos y otras con valores más bajos, lo cual, según los supuestos establecidos, debería ser un factor que incidiese en la actitud hacia el propio sistema que configura ese valor de mercado. Siguiendo esa lógica, además, se determinó pertinente contar con carreras de diferentes áreas de estudio: ciencias de la salud, ingenierías, ciencias sociales y humanidades, con el objetivo de indagar sobre cómo tales áreas de estudio pueden influir en la cuestión del reconocimiento social, teniendo en cuenta que no todas las carreras son apreciadas igualmente en el imaginario popular y ello podría contribuir a desarrollar actitudes hacia esa dinámica que les confiere a unas más valor social que a otras.

Para la regresión logística, se tomó como variable dependiente la actitud hacia la meritocracia, siendo dicotomizada con el valor de “1” para actitudes favorables, y con “0” para actitudes no favorables. Estos valores fueron asignados en función de las respuestas de cada estudiante a interrogantes relacionadas con los axiomas de la meritocracia, como

⁴ La noción de valor de mercado tiene que ver con la demanda que las carreras tienen para los aspirantes a ingresar a una institución de educación superior, así como a los salarios que cada profesionista de esas carreras percibe, en promedio, durante el ejercicio de su profesión. Es decir, el hecho de cursar una de estas carreras puede ser percibido por sus estudiantes como una acción meritoria en sí, dada la complejidad y alta competencia que conlleva lograr ingresar y concluir los estudios, lo cual podría incidir sobre su percepción del mérito y el propio valor que le confieren a su carrera, y, con ello, al sistema que les otorga ese reconocimiento. Este criterio es pertinente para la investigación, porque, de acuerdo con autores como Hayeck (2011), el reconocimiento y recompensas que reciben los profesionistas de las carreras mejor remuneradas no tienen que ver con sus méritos individuales, sino con el valor de mercado de sus carreras, es decir, con la utilidad que tengan para la sociedad. Se trata de una cuestión relevante para este estudio, tomando en consideración que se está analizando la cuestión del esfuerzo y el mérito individual como medidas del éxito percibido socialmente.



la competitividad, el individualismo, la búsqueda constante de productividad y ascenso social y otros factores similares, incluyendo una pregunta directa acerca de si les gustaría vivir en una sociedad que pondere el mérito individual como medida del éxito y el reconocimiento.

En lo que respecta a las variables explicativas, se definieron seis: sexo (variable de control), promedio de bachillerato, presencia de depresión, significado de los estudios, estrato socioeconómico y preferencia por la competencia. El sexo se incluyó porque, según la literatura (Mingu, 2007; Howarth, 2010), para las estudiantes mujeres resulta más meritório estudiar y concluir satisfactoriamente una carrera profesional, debido a cuestiones relacionadas con estructuras culturales vinculadas con visiones machistas de las sociedades tradicionales, especialmente en carreras históricamente relacionadas con los hombres, como las ingenierías.

El promedio de bachillerato se empleó como un indicador de la trayectoria académica de los estudiantes, para relacionarla con la importancia que ellos le conceden a las calificaciones, al esfuerzo individual y a la competencia con sus pares. La presencia de depresión, que fue determinada a partir de la aplicación del inventario de depresión de Beck⁵, se tomó en consideración para el análisis, porque la cuestión emocional es de gran relevancia en ambientes competitivos, ya que, de acuerdo con la literatura (Collins, 2016), las personas que, al enfrentarse a una situación que requiera competir, tengan un estado emocional óptimo y de confianza en sí mismas, tendrán más posibilidades de resultar triunfadoras.

En esa misma línea, la depresión puede llegar a presentarse como un impedimento para el desempeño adecuado de las labores de alguien, pues puede alterar de manera significativa la conducta habitual e impedir que tales funciones se lleven a cabo en un buen nivel, además del hecho de que una de las características de ese padecimiento es el desarrollo de una visión negativa de uno mismo, de las cosas y del futuro.

⁵ El inventario de depresión de Beck es un instrumento estandarizado que ha sido validado para la población mexicana (Jurado, Villegas, Méndez, Rodríguez, Loperana u Varela, 1998), que consiste en un conjunto de 21 preguntas cuyas respuestas de tipo Lickert tienen asignado un valor de 0 a 3, de tal manera que, conforme mayor sea la suma de puntos de todas las preguntas, mayor será el nivel de depresión de quien responde. Las categorías incluyen la ausencia (puntajes entre 0 y 13); depresión leve (puntajes entre 14 y 19); depresión moderada (puntajes entre 20 y 28), y depresión severa (puntaje entre 29 y 63) (Riveros, Hernández y Rivera, 2007; Flores Ocampo, Jiménez Escobar, Pérez Hernández, Ramírez Serrano y Vega Valero, 2007).



Así, los estudiantes que presenten niveles de depresión más altos verían mermado su desempeño en un ambiente tan competitivo como lo es una carrera profesional, lo que podría llevarles a desarrollar representaciones sociales negativas de la competencia y de un sistema basado en el mérito individual, dado que, emocionalmente, no se encuentran en un punto en el que estén dispuestos a competir y esforzarse como lo harían si estuviesen emocionalmente libres de negatividad y pesimismo (Flores Ocampo, Jiménez Escobar, Pérez Hernández, Ramírez Serrano y Vega Valero, 2007).

El significado de los estudios fue definido en tres categorías, extraídas de la literatura consultada (Chávez González, 2007), en la que se identificó que son tres las principales motivaciones que tienen los estudiantes que participaron en esa investigación, para concluir una carrera profesional: ser profesionistas exitosos, autorrealizarse y ser solidarios con la comunidad. En sintonía con esos hallazgos, las tres motivaciones fueron tomadas como categorías de la variable “significado de los estudios”; asignándoles los valores de 1, 2 y 3, respectivamente, para operacionalizar⁶.

La inclusión de esta variable se debió a que, como parte del análisis comparativo que se planeó llevar a cabo, se tomó en consideración que no todos los estudiantes podrían tener la misma percepción sobre el significado que tiene para ellos estudiar una carrera, y que esta diferenciación podría estar relacionada con la representación que hagan de la meritocracia, en el sentido de que, aquellos que pudiesen manifestar actitudes desfavorables hacia ella, podrían expresar significados de sus estudios desde perspectivas más cercanas a reconocimientos simbólicos o vinculados con la colectividad, en contraste con aquellos cuyas perspectivas del éxito personal pudiesen estar más cercanas a la competitividad y el mérito individual (Guzmán Gómez, 2017).

⁶ Por supuesto, es posible que esas categorías no sean mutuamente excluyentes, pero se consideró a las mismas como tipos ideales para propósitos didácticos dentro de esta investigación, pues si bien las tres categorías son relevantes, se deseaba destacar una de ellas para establecer vinculaciones con las otras variables, de tal manera que pudiese realizarse una narrativa analítica coherente que permita avanzar en la investigación (Sánchez de Puerta Trujillo, 2006).



El estrato socioeconómico fue operacionalizado a partir de un instrumento multidimensional que consideró varios factores además del ingreso, como el nivel de escolaridad de los padres, las condiciones de la vivienda, la seguridad social o contar con ciertos dispositivos electrodomésticos. A partir de esa información, se construyó un índice que permitió ubicar a los estudiantes en una categoría (bajo, medio o alto) de un modo integral que permitiera abordar con mayor profundidad esta variable.

La razón de incluirla en la regresión logística obedeció a que, de acuerdo con la literatura, el estrato socioeconómico es un factor que puede incidir en la percepción del mérito, en el sentido de que, las personas de estratos bajos que alcancen buenas posiciones en la escala social a través de empleos bien remunerados, pueden haber realizado acciones más meritorias que aquellas que tuvieron mejores condiciones económicas, y, por lo tanto, se consideró pertinente indagar al respecto en las percepciones de los estudiantes (De Vries y Navarro, 2011).

Finalmente, la preferencia por la competitividad se operacionalizó dicotómicamente con valores de 0 y 1, para quienes se sienten cómodos compitiendo y quienes no, respectivamente. Esta variable se incluyó porque, al tratarse la meritocracia de un sistema con características que fomentan la competitividad, resulta pertinente evaluar si aquellos estudiantes que se sienten cómodos con una dinámica de competencia tienen también una actitud favorable hacia la meritocracia.

En cuanto a la dimensión cualitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas acerca de 10 categorías de análisis (serán presentadas en la sección de resultados) que se consideraron pertinentes para profundizar en las percepciones de los estudiantes con respecto a factores que, en su conjunto, pudiesen incidir en los procesos de construcción de representaciones sociales acerca de la meritocracia, y que, derivado de ello, se presenten como un complemento analítico para explicar los resultados obtenidos en la regresión logística. Los testimonios de los estudiantes fueron analizados con la técnica de análisis de contenido.

Resultados

Para propósitos didácticos, los resultados se presentarán en dos partes: por un lado, se mostrarán los resultados de la regresión logística, incluyendo los parámetros que validan el modelo y que permitieron determinar la significancia de las variables correspondientes. Por otro lado, se presentará en una tabla integral, el resumen de las percepciones de los estudiantes con respecto a las 10 categorías de análisis que se utilizaron para la dimensión cualitativa. Al respecto, se presentará



en cada categoría la percepción que predominó en los testimonios, tomando en consideración que no todos los estudiantes opinaron de la misma manera, por lo que se exponen aquellas que representan la percepción más mencionada, a manera de común denominador para tratar analíticamente a cada grupo de la manera más homogénea posible para realizar las comparaciones.

Tabla 2.
Resultados de la regresión logística.

Number of obs = 36
LR chi2(6) = 22.62
Prob > chi2 = 0.0009
Log likelihood = -10.847349 Pseudo R2 = 0.5105

Actitud hacia la meritocracia	Odds Ratio	Std. Err.	z	P> z	95% [Conf. Interval]
Sexo	12.83091	23.00477	1.42	0.155	.3820525 430.9153
Promedio de bachillerato	5.287939	6.759934	1.30	0.193	.4316582 64.77903
Nivel de depresión	.03808	.063163	-1.97	0.049	.0014751 .9830609
Significado de los estudios	.1186498	.1198667	-2.11	0.035	.0163808 .8594066
Estrato socioeconómico	.0986464	.1422657	-1.61	0.108	.0058411 1.665964
Competencia	.0300266	.0496893	-2.12	0.034	.0011719 .7693275
_cons	.0045901	.0477849	-0.52	0.605	6.32e-12 3335738

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados obtenidos por medio del programa informático Stata



Tabla 2.
Matriz analítica de percepciones por categoría.

Categoría	Percepciones por institución					
	UNAM		UAM		IPN	
	Arquitectura	Medicina	Diseño	Admón.	Ingeniería	Contaduría
Competencia	Nociva para los estudiantes y la sociedad	Necesaria y esencial para la sociedad	Fomenta el egoísmo y los conflictos	Buena, pero puede producir efectos nocivos	Es útil cuando se ofrecen buenas recompensas	Es parte de la vida laboral
Individualismo / Colectivismo	Prefieren el trabajo colectivo porque es necesario contar con apoyo para triunfar	Es necesario ser individualista para triunfar en la carrera	Es necesario trabajar en colectivo para beneficiar a todos	El trabajo en colectivo produce mejores resultados	Prefieren el trabajo de manera individual porque así no se depende de otros	Es mejor trabajar de manera individual porque se tiene más control
Reconocimiento social de las carreras	Todas las carreras deberían ser reconocidas igualmente	Las carreras de la salud merecen ser más reconocidas que otras	Las carreras relacionadas con las artes son las menos reconocidas en el país	Todas las carreras deberían poder ser bien reconocidas	Las carreras con más utilidad para la sociedad merecen percibir más ingresos	Algunas carreras son más útiles que otras
Importancia de las calificaciones	Es más importante lo que se aprende	Demasiada. De ellas dependen muchas cosas dentro de la carrera	Nada importantes. Importa más aprender	No son tan importantes. Es más importante desarrollar habilidades	Son importantes porque son una medida del esfuerzo	Son muy importantes. Reflejan qué tanto se ha aprendido
Significado de los estudios	Solidaridad con la comunidad	Profesionista exitoso	Auto realización	Auto realización	Auto realización	Profesionista exitoso
Noción de mérito	Realizar una acción que produzca un reconocimiento	Obtener una recompensa después de realizar una acción	Hacer bien las cosas para obtener una recompensa	Recibir algo después de un esfuerzo	Son logros y reconocimientos por haber hecho algo bien	Recibir un reconocimiento por algo que se hizo
Influencia de la clase social	El mérito no depende de la clase social	Aunque alguien sea de clase baja, es su obligación moral esforzarse y ser exitoso	Los recursos económicos no hacen que alguien tenga más o menos mérito	Los recursos económicos son menos importantes que la voluntad y el esfuerzo	Tiene más mérito un estudiante que tiene un buen desempeño académico con menos recursos	Los estudiantes con menos recursos que se esfuerzan más hacen más méritos



Categoría	Percepciones por institución					
	UNAM		UAM		IPN	
	Arquitectura	Medicina	Diseño	Admón.	Ingeniería	Contaduría
Talento / Habilidad	Habilidad	Habilidad	Habilidad	Habilidad	Habilidad	Habilidad
Sexo y mérito	No hay distinción	No hay distinción	No hay distinción	No hay distinción	No hay distinción	No hay distinción
Meritocracia en México	No prevalece	No prevalece	No prevalece	No prevalece	No prevalece	No prevalece

Fuente: elaboración propia.

Análisis de resultados

De la regresión logística puede apreciarse que el modelo es adecuado, puesto que, según lo reportado en la literatura sobre el tema (Reyes, Escobar, Duarte y Ramírez, 2007), uno de los criterios para que pueda ser considerado como tal, es que el valor de χ^2 sea menor a 0.05, y como puede observarse en la tabla 1, dicho valor corresponde a 0.0009 para el modelo aplicado, por lo que este criterio queda satisfecho. Otro de los criterios tiene que ver con el valor del coeficiente de determinación R^2 , el cual debe estar alejado lo más posible de 0.0, y, dicho valor resultó de 0.5105, lo cual se considera adecuado, pues la misma literatura reporta que valores superiores a 0.20 son adecuados, de modo que queda satisfecho también ese criterio.

El siguiente criterio es de suma importancia, pues tiene que ver con la significancia de las variables, y establece que, para que éstas puedan ser significativas, sus respectivos valores de $p > |z|$ deben ser menores a 0.05, lo cual se cumple para tres de las variables del modelo: preferencia por la competencia, presencia de depresión y significado de los estudios- Esto implica que las otras tres variables (sexo, promedio de bachillerato y estrato socioeconómico) no son significativas, lo cual representa un hallazgo, porque de acuerdo con literatura consultada (Howarth, 2010; Dubet, 2011), el sexo y el estrato socioeconómico sí tienen incidencia sobre la percepción de la meritocracia.

Siguiendo con los criterios de adecuación, se ha establecido (Reyes, Escobar, Duarte y Ramírez, 2007) que los valores de los Odds Ratio o momios, deben estar alejados de 1 para que la variable correspondiente sea de utilidad para el análisis, lo cual se cumple para las tres variables que resultaron significativas. Finalmente, se tiene el criterio de que el intervalo de confianza de las variables no debe incluir al valor de 0, lo que no sucede para



ninguna de las variables del modelo, por lo que este último criterio queda también satisfecho, de modo que se concluye que el modelo es adecuado para su interpretación y análisis.

Ahora bien, para la interpretación de los valores de los momios es necesario recordar que los valores de los momios representan las probabilidades de que el evento considerado como variable dependiente ocurra. En este caso, el evento es que los estudiantes expresen una actitud favorable hacia la meritocracia, pues, como se recordará, esa variable fue operacionalizada con el valor de “1” para actitudes favorables y “0” para actitudes no favorables. Así, valores de momios superiores a 1 indican una correlación positiva, lo que implica que, mientras más alto sea el valor, mayor será la probabilidad de que el evento ocurra (Reyes, Escobar, Duarte y Ramírez, 2007).

Sin embargo, cuando los valores de los momios son menores a 1, se produce una correlación inversa, es decir, que la variable en cuestión incrementa las probabilidades de que el evento ocurra, conforme la variable tiende a crecer. En esos casos, para realizar el cálculo matemático, se requiere obtener los valores inversos de los momios, e interpretar en el sentido anterior, o sea, mientras más alto sea el valor obtenido de la inversión, menores serán las probabilidades de que el evento ocurra (Reyes, Escobar, Duarte y Ramírez, 2007).

Para el caso del modelo de esta investigación, los valores de los momios de las tres variables que resultaron significativas fueron menores a 1, lo que implica que es necesario obtener sus valores inversos para hacer la interpretación. Así, quedan como sigue:

Tabla 3.
Valores inversos de los momios.

Variable	Inverso de los momios
Presencia de depresión	26.26
Significado de los estudios	8.42
Preferencia por la competencia	33.30

Fuente: elaboración propia.



Estos resultados pueden interpretarse como que, mientras mayor sea el grado de depresión del estudiante, mayores serán las probabilidades (26 a 1) de que no manifieste una actitud favorable hacia la meritocracia (hay que recordar que debe interpretarse en sentido inverso). En cuanto al significado de los estudios, es necesario recordar que se operacionalizó con el valor de “1” para la categoría de “profesionista exitoso”, “2” para “autorrealizarse”, y “3” para “ser solidario con la comunidad”, lo que significa que, aquellos estudiantes cuyo significado de sus estudios esté relacionado con ser solidarios con la comunidad, son lo que tienen mayores probabilidades (8 a 1) de no presentar una actitud favorable hacia la meritocracia. Finalmente, aquellos estudiantes que no tienen preferencia por la competencia (hay que recordar que esta variable se operacionalizó con el valor de “1” para los que no tienen preferencia por competir), tienen mayores probabilidades (33 a 1) de no presentar una actitud favorable hacia la meritocracia.

Al integrar estos resultados con los obtenidos en la dimensión cualitativa, es posible encontrar coherencia entre ellos, pues, como se anticipó, aquellas posturas relacionadas con actitudes favorables hacia la meritocracia provinieron en mayor medida de los estudiantes que se encuentran cursando carreras con mayor valor de mercado, como medicina, ingeniería en sistemas y contaduría, lo cual puede notarse en la importancia que le confieren a las calificaciones más altas. Una notable excepción fueron los estudiantes de arquitectura, cuya carrera tiene un alto valor de mercado, pero ellos expresaron, en su mayoría, una actitud no favorable hacia la meritocracia.

Es de destacar el caso de los estudiantes de administración, que podrían ser ubicados en una posición intermedia, pues, como lo demuestran los resultados de la tabla 2, no expresaron un rechazo completo a competir ni a buscar reconocimiento, siempre y cuando se haga desde una postura colectiva que favorezca el crecimiento y progreso de todos. Es decir, en oposición a los estudiantes de medicina, ingeniería y contaduría, quienes sí expresaron con vehemencia que desean competir para obtener beneficios individuales, los de administración pensaron más en términos de compromiso con la comunidad.

En el otro extremo se ubican los estudiantes de diseño, quienes sí expresaron un rechazo claro a competir y a desenvolverse dentro de un sistema que privilegia el mérito individual y el reconocimiento material como medida del éxito, así como a la poca importancia que le confieren a las calificaciones. En ese sentido, tienen puntos en común con los estudiantes de arquitectura, quizá, por la cercanía a la visión artística de sus carreras, que se distancia de aquella de corte más utilitarista y productivista, como sí la tienen los estudiantes de ingeniería en sistemas y contaduría.



Ahora bien, la cuestión del padecimiento de depresión puede explicarse a partir de lo que Collins (2016) expresa con respecto a que, durante una competencia, el factor emocional es decisivo, puesto que, una persona con un estado afectivo óptimo, que brinde confianza y seguridad a uno mismo, se convertirá en una ventaja para poder dominar la situación y resultar victorioso. Siguiendo esa lógica, aquellos estudiantes con mayores niveles de depresión no estarán en las mejores condiciones para tener desempeños óptimos en ambientes tan competitivos como lo son los de una carrera profesional, pues demandan grandes esfuerzos e inversiones de energía emocional.

A ello debe sumarse que la depresión suele ocasionar distorsiones de la realidad en las personas que la padecen, en el sentido de crear escenarios y coyunturas pesimistas que propicien que la persona pierda la confianza en sí misma y no se considere capaz de realizar una tarea o alcanzar un objetivo. Debido a ello, es plausible comprender que, aquellos estudiantes que presenten grados más altos de depresión prefieran desenvolverse en ambientes no competitivos, pues no se sienten con la seguridad de poder lograr los objetivos. Asimismo, a esa sensación de desconfianza se añade el hecho de que, los individuos que conviven con otros que son exitosos en la misma función, pueden llegar a sentir más mermada aún su auto estima, al compararse con ellos y creer que no son lo suficientemente bueno y que se quedarán rezagados o no alcanzarán sus metas (Ramírez – Bermúdez, 2020).

Por lo tanto, estudiantes con depresión que atestigüen cómo otros de sus compañeros sí obtienen buenas calificaciones o el reconocimiento de profesores y compañeros, podrían llegar a sentirse peor consigo mismos. En este orden de ideas, resulta plausible afirmar que, los estudiantes que padezcan de algún grado de depresión, eviten los ambientes competitivos para no tener que enfrentarse a situaciones desagradables, además de que, en concordancia con los resultados de la tabla 2, se sientan más cómodos trabajando dentro de un colectivo que individualmente, pues al integrarse a un grupo, es posible que la sensación de pertenencia y membresía, mitigue los efectos de la depresión, al sentirse aceptado y apreciado por otros que sienten lo mismo.

En cuanto al significado de los estudios, es posible explicar la tendencia a disminuir las probabilidades de expresar actitudes favorables hacia la meritocracia a partir del entendimiento de que las categorías de autorrealización y ser solidario con la comunidad pueden no significar necesariamente, en el caso de la primera, un éxito material, sino que puede estar constituido por representaciones simbólicas vinculadas con recompensas emocionales, mientras que, la segunda, tiene que ver



claramente con un distanciamiento del individualismo que implica un sistema meritocrático, lo que coincide con los resultados de la tabla 2, en lo que respecta a los estudiantes de las carreras que eligieron ese significado, pues, como puede verse ahí, manifestaron un rechazo a competir, al individualismo, y a la jerarquización del reconocimiento entre las diferentes carreras (De Garay, Miller y Montoya, 2016).

Finalmente, resulta claro que el rechazo a competir tiene una correlación directa con las actitudes no favorables hacia la meritocracia, puesto que, al tratarse ésta de un sistema basado en la competencia, si a los estudiantes no les agrada competir, tampoco les agrada la meritocracia. Esta variable, de hecho, fue la que resultó con los momios inversos más altos, lo que puede implicar que es la que presenta una correlación más fuerte con la actitud hacia la meritocracia.

Ahora bien, de entre las variables que no resultaron significativas, es interesante analizar las posibles causas. Empezando por la cuestión del sexo, es importante mencionar que lo que se había presupuestado tenía que ver con que, al predominar en la sociedad estructuras patriarcales tendientes a minimizar el papel que las mujeres desempeñan en las diferentes esferas, incluyendo la educación y el trabajo, se esperaba que los estudiantes entrevistados percibieran esta condición, en el sentido de considerar o percibir que, para recibir el mismo reconocimiento por su desempeño, las mujeres tienen que hacer un mayor esfuerzo que los hombres, lo cual conduciría a que sus calificaciones fueran el resultado de acciones más meritorias que las de sus compañeros, dado que tienen que enfrentarse a obstáculos y situaciones que ellos no (Mingu, 2007).

En esa misma línea, se esperaba encontrar que, en la carrera de ingeniería en sistemas, en particular, prevaleciera una percepción de que las mujeres reciben un trato diferente a los hombres, en el sentido de subestimarlas, ser condescendiente con ellas o tener que hacer labores extra para reconocer su esfuerzo. En suma, que ellas hacen más méritos como estudiantes que sus pares varones. En este caso, esta percepción sí se encontró para esta carrera, pues la respuesta común estuvo orientada por ese marco, pero no sucedió lo mismo con las otras carreras, lo cual corrobora que, la pertenencia a un grupo social determinado, puede influir en la manera en que sus miembros representan el mundo y los objetos en función de los valores y prácticas que se promueven dentro del grupo.

No obstante, es necesario intentar explicar por qué sucedió así, y al respecto, se consideraron dos posibilidades: la primera, que los esfuerzos sociales y de políticas públicas y transformación de la cultura que se



han hecho en materia de reivindicación de la labor de las mujeres en las sociedades, han producido finalmente los frutos suficientes para que su participación en todas las esferas de la vida social sea tan apreciada como la de los hombres y que, derivado de ello, los estudiantes de las otras carreras no hayan percibido un gradiente de desempeño tal que ellas se vean obligadas a esforzarse más por obtener el mismo reconocimiento, sino que se ha hecho en condiciones de igualdad sustantiva.

Por otro lado, se planteó la posibilidad de que la universidad desempeñara una especie de función amortiguadora de la realidad, en el sentido de actuar como una cubierta que separa el ambiente estudiantil de las problemáticas sociales del exterior, lo que podría propiciar que los estudiantes percibieran que la igualdad en el trato a las mujeres que experimentan en sus instituciones escolares se presenta también en el mundo de afuera, llegando a ser un velo que mitiga la visibilidad de situaciones y condiciones que no se presentan al interior de esas instituciones, o al menos no tan dramáticamente como en el exterior.

En lo que respecta a la no significancia del promedio de bachillerato, es posible que se deba a que los estudiantes consideran que el nivel de esfuerzo que demanda una carrera es muy superior al que enfrentaron en el nivel anterior y, por lo tanto, no es una medida adecuada para evaluar el mérito. Es decir, la propia condición etaria podría representar un factor de madurez que haya propiciado que no tomen en cuenta el grado de trabajo que demandaba el bachillerato en comparación con sus carreras actuales.

Finalmente, la cuestión del estrato socioeconómico fue considerada como una variable que podría incidir en la percepción del mérito en función de contar con menos recursos y, a pesar de ello, obtener buenos resultados. Es decir, se esperaba encontrar que los estudiantes percibieran que aquellos compañeros de estratos más bajos que obtuvieran las mejores calificaciones tendrían más mérito por tener que enfrentar situaciones más difíciles que aquellos provenientes de familias más acomodadas. No obstante, la no significancia de esta variable vino a demostrar que, como lo expresaron en las entrevistas, los estudiantes no creen que tener más recursos materiales no es garantía de éxito ni de buen desempeño, puesto que consideran que la carrera, de alguna forma, representa el mismo desafío para todos, porque, sin importar los recursos, todos los estudiantes deben entregar la misma tarea, hacer el mismo examen, y responder a desafíos semejantes (Markovits, 2019).

Esa percepción es consistente con aquella visión relacionada con que la universidad es un espacio en el que se igualan las condiciones de los



estudiantes, independientemente de sus orígenes socioeconómicos, y es el esfuerzo de cada uno lo que determina su desempeño. Sin embargo, igual que con el caso del sexo, existe una posibilidad de que se trate de un velo que temporalmente impide a los estudiantes observar la influencia sustantiva de la desigualdad socioeconómica.

Conclusiones

La teoría de las representaciones sociales establece que la pertenencia a un grupo puede influir sobre la manera en que objetos comunes se representan, puesto que los valores, cosmovisiones e identidades que se promueven en cada grupo propician que los objetos sean percibidos de diferente manera. Aunque tales objetos puedan ejercer más o menos la misma influencia sobre las personas, al tratarse de estructuras sistémicas de gran trascendencia, el modo en que éstos son representados varía de grupo en grupo.

Esto fue comprobado para el caso de estudiantes de educación superior, pues, como pudo verse, cada grupo representó diferencialmente a la meritocracia, a partir de los principios que son fomentados en cada carrera y cada institución. Como era de esperarse, los estudiantes de carreras que tradicionalmente han tenido una imagen en la cultura popular del país relacionada con la competitividad y el mayor reconocimiento social fueron los que expresaron actitudes más favorables hacia un sistema meritocrático, en comparación con aquellos cuyas carreras no tienen tanto reconocimiento social.

No obstante, uno de los hallazgos fue que, en realidad, la cuestión no es tan extremista, sino que se trata de un espectro en el que puede haber posiciones intermedias, como lo evidenció el caso de los estudiantes de Administración, lo cual podría explicarse a partir del hecho de que la institución en la que estudian, es decir, la UAM unidad Xochimilco, tiene un sistema peculiar en el que se fomenta el trabajo cooperativo a través de módulos en los que conviven estudiantes de diferentes áreas de conocimiento y carreras, lo que puede propiciar que la visión de los jóvenes esté orientada por estrategias de trabajo vinculadas al trabajo colectivo.

Esta diferenciación en las representaciones de la meritocracia puede influir en las críticas que se hacen a este programa, especialmente en países como México, donde sus principios parecen no operar sustantivamente, debido a vicios sistémicos y culturales como la corrupción, el nepotismo o el tráfico de influencias. No obstante, es necesario comprender que esos vicios no provienen del programa meritocrático en sí,



sino de estructuras sociopolíticas arraigadas en el país. La meritocracia es, en realidad, un sistema justo y eficiente para administrar las posiciones sociales, si se ejerce de forma sustantiva, pues propicia el mejoramiento colectivo.

Una de las enseñanzas que se obtuvo de esta investigación, es que ese mejoramiento colectivo puede hacerse en los términos narrados por los estudiantes de la UAM, dado que su visión es que puedes competir y mejorar, sin que eso tenga que representar dejar de lado o rezagados a otros, sino que, por el contrario, la competencia permita aprender mutuamente y ayudar a todos a crecer. Esta visión se opone a la representación más radical de que hay que competir en todo momento y buscar solo el logro individual.

Es de destacar también lo concerniente a las variables que no resultaron significativas, especialmente el sexo y el estrato socioeconómico, porque ello implica que los jóvenes tienen una visión más cercana a la equidad que generaciones anteriores, lo que es, sin duda, un gran avance social y cultural, aunque también, como se explicó en su momento, es necesario considerar la influencia del velo que conlleva estar dentro de un ambiente en el que esos valores se fomentan sistemáticamente, independientemente de lo que ocurra en el exterior.

Una cuestión que sería de gran relevancia para estudios posteriores tiene que ver con la situación en instituciones privadas, pues sería de mucha importancia indagar sobre las representaciones de jóvenes que viven otras realidades, para así tener una visión más amplia de este fenómeno. Igualmente, interesante sería investigar con instituciones de otras entidades de la República, para conocer cómo los contextos y, por lo tanto, la membresía a otros grupos sociales, puede influir sobre las representaciones que los estudiantes hagan.



Referencias

- Chávez González, Guadalupe (2007). Estudiantes universitarios, valores e identidad profesional, en Araceli Mingo (coord.), *Estudiantes universitarios: cinco acercamientos* (pp. 131 – 163). UNAM. IISUE.
- Collins, Randall (2016). Micro – sociology of sport: interaction rituals of solidarity, emotional energy and emotional domination. *European Journal for Sport and Society*, 13(3), 197 – 207.
- Cuevas, Yazmín (2017). Estrategias para el análisis de las representaciones sociales en investigación educativa: una aproximación cualitativa, en Ángel Díaz – Barriga y Carolina Domínguez Castillo (coord.), *La interpretación: un reto en la investigación educativa* (pp. 167 – 196). Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Curtis, Sarah, Wil Gesler, Glenn Smith y Sarah Washburn (2000). Approaches to sampling and case selection in qualitative research: examples in the geography of health. *Social Science and Medicine*, 50, 1001 – 1014.
- Da Neckir, Nicola (2011). *Contro la meritocrazia. Per un'Università delle capacità, dei talenti, delle differenze, delle relazioni, della cura (e dei meriti)*. La Meridiana.
- De Garay Sánchez, Adrián (2008) Los jóvenes universitarios mexicanos: ¿son todos iguales?, en UNAM, *Jóvenes universitarios hoy* (pp. 205 – 222). UNAM.
- De Garay, Adrián, Dinorah Miller e Iván Montoya (2016). Una misma institución, estudiantes diferentes. Los estudiantes de nuevo ingreso de las unidades Azcapotzalco y Cuajimalpa de la UAM. *Sociológica*, 31(88), 95 – 140.
- De Vries, Wietse y Yadira Navarro (2011). ¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México. *Universia*, 2(4), 3 – 27.
- Dubar, Claude (1998). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Dubet, François y Danilo Martuccelli (1998). En la escuela. *Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Dubet, François (2011). *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI.
- Duru-Bellat, Marie (2019). *Le mérite contre la justice*. Les Presses de Sciences Po.
- Faust, Michael (2015). *The case for meritocracy*. Hyperreality Books.
- Flores Ocampo, Roberto, Stephany Daniela Jiménez Escobar, Sofía Pérez Hernández, Paula Berenice Ramírez Serrano y Cynthia Zaira Vega Valero (2007). Depresión y ansiedad en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 10(2), 94 – 105.
- Fukushi, Kiyoshi (2010). El nuevo alumno y el desafío de la meritocracia: análisis del cambio cultural en la educación superior chilena. *Calidad de la Educación*, 33, 303 – 316.
- García Cívico, Jesús (2006). *La tensión entre mérito e igualdad: el mérito como factor de exclusión*. Universidad de Valencia.
- González – Aguilar, Fernando (2004). Globalización en la educación. Representaciones sociales de estudiantes de la UNAM (FES – Z), en Juan Manuel Piña Osorio (coord.), *La subjetividad de los actores de la educación* (pp. 138 – 172). UNAM, CESU.
- Guzmán Gómez, Carlota (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la educación superior*, 46(182), 71 – 87.
- Hayek, Friedrich Von (2011). *The constitution of Liberty*. University of Chicago Press.



- Howarth, Caroline (2010). Revisiting Gender identities and Education: Notes for a Social Psychology of resistant identities in modern cultures. *Papers on Social Representations*, 19, 1 – 17.
- Jin, Jin y Stephen Ball (2019). Meritocracy, social mobility and a new form of class domination. *British Journal of Sociology of Education*, 41(1), 64 – 79.
- Jodelet, Denise (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría, en Serge Moscovici (ed.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social* (pp. 469 – 493). Paidós Ibérica.
- Jurado, S., Villegas, M. E., Méndez, L., Rodríguez, F., Loperena, V., & Varela, R. (1998). La estandarización del Inventario de Depresión Beck para los residentes de la Ciudad de México. *Salud Mental*, 3(21), 26-31.
- Littler, Jo (2018). *Against meritocracy. Culture, power and myths of mobility*. Routledge.
- Marín, Dora (2003). Identidad profesional y representaciones sociales en estudiantes universitarios, en Edith Chehaybar y Kuri Amador (coord.), *Procesos y prácticas de la formación universitaria* (pp. 125 – 146). UNAM. CESU.
- Markovits, Daniel (2019). *The meritocracy trap. How America's foundational myth feeds inequality, dismantles the middle class, and devours the elite*. Penguin Press.
- Mingu, Araceli (2007). La conclusión de los estudios universitarios y su relación con el sexo y el origen social del alumnado, en Araceli Mingu, (coord.), *Estudiantes universitarios: cinco acercamientos* (pp. 209 – 277). UNAM. IISUE.
- Moreno Yáñez, Kintia (2013). Efectos de la meritocracia en el acceso a educación universitaria ecuatoriana. *Ecuador Debate*, (90), 103 – 126.
- Moscovici, Serge (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós
- Nozick, Robert (1998). Why do intellectuals oppose capitalism? *CATO Policy Report*. 22(1), 1- 16.
- Ramírez -Bermúdez (2020). *Depresión. La noche más oscura. Una mirada científica*. Debate.
- Reyes, Jimmy, Carlos Escobar, Juan Duarte y Pedro Ramírez (2007). Una aplicación del modelo de regresión logística en la predicción del rendimiento estudiantil. *Estudios Pedagógicos*, 23(2), 101 – 120.
- Sandel, Michael (2020). *La tiranía del mérito*. Debate.
- Santambrogio, Marco (2021). *Il complotto contro il merito*. Roma: Laterza.
- Small, Mario Luis (2011). How to conduct a mixed methods study: recent trends in a rapidly growing literatura. *Annual Review of Sociology*, 37, 57 – 86.
- Teddlie, Charles, and Abbas Tashakkori (2009) *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches In The Social And Behavioral Sciences*. Sage.
- Wooldridge, Adrian (2021). *The aristocracy of talent. How meritocracy made the modern world*. Penguin.
- Young, Michael (2008). *The rise of the meritocracy*. Transaction Publishers.





SIN FRONTERAS

El maestro de Escritura Creativa en el contexto de la academia literaria en México

The Creative Writing teacher in the context of the literary academy in Mexico

Marco Aurelio Ángel Lara *

Fecha de recepción: 20 de julio de 2024
Fecha de aceptación: 15 de noviembre de 2024

RESUMEN

Según Durkheim, la educación responde a necesidades sociales y tiene como objetivo desarrollar en los individuos estados físicos, intelectuales y morales requeridos por la sociedad y el entorno específico al que pertenecen. «Esta socialización metódica» permite al individuo adquirir ideas, sentimientos y hábitos que reflejan las creencias y prácticas del grupo al que pertenece. En el contexto de la escritura creativa a nivel profesional, se puede identificar al «esencialismo pop», una ideología en la que los individuos se ven a sí mismos como escritores creativos por naturaleza, influidos por prejuicios de corte Romántico y los medios de comunicación masiva. El «creativo pop» se valida en entornos específicos que no necesariamente reflejan competencia profesional, y a menudo se opone a la academia literaria tradicional. Esta figura confunde la creatividad con la espontaneidad y la originalidad sin criterio de valor, rechazando la disciplina necesaria para el desarrollo literario. En un entorno académico, este tipo de pensamiento puede llevar a una enseñanza centrada en la personalidad del profesor en lugar del desarrollo de habilidades escriturales de los estudiantes, perpetuando la simulación en lugar del aprendizaje real. Para contrarrestar esto, es crucial establecer objetivos claros y estándares rigurosos en la educación de escritura creativa.

Palabras clave:

Escritura Creativa, habilidades estructurales, academia literaria, desarrollo literario, creatividad.

ABSTRACT

According to Durkheim, education responds to social needs and aims for developing in individuals the physical, intellectual, and moral states required by society and the specific environment to which they belong. This "methodical socialization" allows individuals to acquire ideas, feelings, and habits that reflect the beliefs and practices of the group to which they belong. In the context of professional creative writing, "pop essentialism" can be identified, an ideology in which individuals see themselves as naturally creative writers, influenced by Romantic prejudices and mass media. The "pop creative" validates themselves in specific environments that do not necessarily reflect professional competence and often opposes traditional literary academia. This figure confuses creativity with spontaneity and originality without criteria of value, rejecting the discipline necessary for literary development. In an academic setting, this type of thinking can lead to teaching focused on the personality of the instructor rather than on developing students' writing skills, perpetuating simulation instead of real learning. To counteract this, it is crucial to establish clear objectives and rigorous standards in creative writing education.

Keywords:

Creative Writing, structural skills, literary academy, literary development, creativity.

* Universidad Autónoma de Querétaro, México.

Roman Jakobson se opuso a que la Universidad de Harvard ofreciera a Vladimir Nabokov una cátedra de literatura: «¿Y ahora qué? ¿Contrataremos elefantes para enseñar zoología? —espetó— esta ocurrencia se ha hecho famosa al interior de los departamentos de Escritura Creativa» (Myers, 2006).

La anécdota ilustra una creencia del *establishment* académico de aquel entonces: que el escritor no es competente para enseñar literatura. Sin embargo, no es el aspecto histórico el que llama mi atención, sino el hecho de que aún tiene vigencia significativa en México. ¿Qué significa la renuencia a aceptar escritores como maestros de literatura? Veamos.

El inicio de la *Licenciatura en Creación Literaria*¹ de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), en 2003, marca un hito: fue la primera de su tipo en Iberoamérica. Una de sus fundadoras, la Profesora Tere Dey, cuenta que el naciente programa fue recibido con incredulidad general por parte del contexto académico². La desaprobación con que, en específico, se acogió el perfil del profesorado hizo barritar antiguos ecos, pues se recurrió a escritores para impartir las clases de escritura — agrupadas actualmente en la categoría de *inventiva y producción de textos*—. Casi 20 años después, el perfil laboral de este profesorado está establecido en los programas, por ejemplo:

Poesía I: Perfil deseable del profesor: Poeta con obra publicada, con experiencia en la coordinación de talleres literarios.

Novela I: Perfil deseable del profesor: Novelista con obra publicada que haya impartido talleres de creación literaria.

Cuento I: Perfil deseable del profesor: Cuentista con obra publicada que haya tomado e impartido talleres literarios.

Dramaturgia I: Perfil deseable del profesor: Escritor con estudios universitarios, que haya publicado o montado, por lo menos, una obra de teatro; tener conocimientos generales de teoría literaria, y experiencia docente en talleres literarios.

Ensayo Literario: Perfil deseable del profesor: Escritor con amplia experiencia en la redacción de ensayos sobre los más diversos temas y afición a la lectura de los grandes ensayistas³.

¹ Para el argumento, en este ensayo tomaré como sinónimos el concepto «Creación literaria» y el concepto «Escritura creativa» (E. C.), dejando para otro lugar la revisión de esta falsa equivalencia.

² Esta información me ha sido comunicada en charlas diversas con la profesora Dey, y algunos datos pueden cotejarse consultando: *Licenciatura en Creación Literaria*, en la UACM: La mirada y la palabra. Rompeviento TV 27/6/13 <https://www.youtube.com/watch?v=BFS6cL7rOwo> (visitado el 11 de septiembre de 2020).

³ Los datos son tomados de la página de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. <https://www.uacm.edu.mx/OfertaAcademica/CHyCS/CreacionLiteraria> (visitado el 11 de septiembre de 2020).



En síntesis: el perfil deseable es cuentista, novelista, poeta o escritor (literario). En tres de cinco ocasiones, el escritor ha de tener experiencia en impartición o docencia de talleres, (cabe señalar que: uno de los ejemplos mostrados solicita experiencia en *coordinación de talleres* y que ésta es gestión administrativa –no solicita *impartición de taller* que implica experiencia docente–; esta petición de experiencia de gestión para un puesto docente puede ser un error, pero esta falta de precisión conceptual es significativa en el contexto de la presente discusión). Asimismo, el profesor no requiere tener experiencia docente de ningún tipo para impartir el programa de Ensayo Literario. Sólo uno de los cinco programas solicita estudios universitarios, pero no se establece explícitamente que sean completos.

La descripción de estos programas no es enfática con respecto a las competencias docentes necesarias para transmitir conocimientos y habilidades escriturales, pero sí lo es con respecto a la calificación de “escritor”; aunque no se especifica cuáles son los parámetros para certificar dicha calificación. Algunos alumnos y profesores casualmente me informaron que bastaba con un palmarés de dos libros publicados en cualquier editorial para cumplir el requisito, pero que no hay algo establecido por escrito.

A pesar del caso anterior, en el medio académico mexicano actual, el perfil de escritor para impartir las materias de escritura creativa no es considerado imprescindible. Por ejemplo, la Licenciatura en Escritura Creativa (establecida en 2018) de la Universidad de Guadalajara no especifica explícitamente que los profesores de la carrera tengan que ser escritores –esto, por supuesto, no obsta para que en la práctica posiblemente se de preferencia al perfil; sin embargo, permite una toma de posición sobre la cuestión, que podría extrapolarse hacia el extremo de Jakobson-. No es mi interés confrontar una solución contra la otra, sino revisar algunos aspectos relativos a la impartición de la escritura creativa en nuestras aulas.

El establecimiento de programas universitarios de escritura creativa en el país genera un déficit de recursos humanos, que implica toma de decisiones difíciles respecto a la cuestión y ninguna de las opciones parece ser totalmente satisfactoria. Entre los que apoyan la medida de recurrir a escritores para enseñar escritura, algunos pensarán que ésta es la única medida lógica, otros que es un arriesgue necesario. Una solución más tradicional, como la de recurrir a egresados universitarios de literatura para impartir escritura creativa sin enfatizar ni especificar su perfil creativo, abre la puerta a la activación de un prejuicio vigente en nuestra academia literaria actual: que el estudio académico de una



tradición textual implica el aprendizaje de las técnicas escriturales que permitieron su producción, en este escenario los métodos tradicionales de la academia se pueden proponer ingenuamente como los métodos de la escritura creativa.

Hay que tomar en cuenta que, a diferencia de la Harvard de Jakobson y Nabokov, el problema actual en el México no es contratar escritores para fungir como profesores de teoría, crítica literaria, filología, etc., sino para impartir materias de escritura creativa a nivel universitario. De ahí que, aunque un perfil académico tradicional puede parecer inapropiado, el hecho es que entre los escritores no se ha formado con antelación una clase profesoral que pueda satisfacer la demanda del establecimiento de los programas, por lo que se confía en que los “especialistas” de la enseñanza de la escritura a nivel universitario se irán haciendo a sí mismos en el camino. Sin embargo, lo que se espera respecto a labores de investigación y de docencia para este nuevo gremio universitario no está claro, y el nivel de vaguedad que se usa para definirlos en el perfil laboral permite inferir la dificultad del asunto que nos ocupa.

En nuestro país hay bastantes escritores y hay muchos graduados de literatura, pero no hay profesores de escritura creativa. De manera que, por una parte, la formación en investigación y docencia de narradores, ensayistas o poetas habrá de completarse cuando ellos mismos estén formando estudiantes y, por otra parte, los egresados de la literatura sin perfil o práctica creativa habrán de pergeñar como puedan el conocimiento de los contenidos epistémicos de la materia. El ensayo y error, la improvisación sin marcos de referencia conocidos, o la “importación” infructuosa de prácticas y hábitos más propios de otras áreas han sido, y serán por un tiempo, algo frecuente. Con suerte, este panorama generará la conciencia de lo que la corrección política llama “áreas de oportunidad”, permitiendo trabajar más a fondo sobre el déficit de la formación docente, de investigación o de práctica creativa que necesitamos resolver en nuestra área disciplinar.

Desde la dicotomía académico vs escritor, puede pensarse que el rechazo de Jakobson a Nabokov es el rechazo del *establishment* de estudiosos de los textos literarios a uno de los creadores de dichos textos. Esto sería tanto como que una academia de filosofía se opusiera a que Sócrates o Epicuro enseñaran filosofía por no haberse graduado en una facultad de filosofía y ser solamente, de hecho, filósofos. Aquí el absurdo es palmario, porque el estatus del profesor universitario moderno no es suficiente como para convertirlo en la única especie legítima de filósofo que pueda dar cuenta y razón de la episteme filosófica. Al interior de las facultades de filosofía, el estatus del estudioso académico de la materia



no es superior al estatus del filósofo en cuanto creador de la misma. Al menos en teoría, tendemos a creer que la falta de una certificación no sería suficiente para impedir la entrada de los grandes filósofos de la Antigüedad a una escuela de élite -vienen a la mente, las historias sobre la contratación de Ludwig Wittgenstein que hizo la Universidad de Cambridge, por intermedio de Moore y Russell-. Esto contrasta bastante con lo que pasa en algunas facultades de literatura en nuestro país, en donde la figura del creador literario brilla por su ausencia.

Desde la mera dicotomía se podría creer que la anécdota significa que la academia literaria tradicional objeta la competencia del profesorado de escritura creativa conformado por escritores. En este sentido, los profesores de escritura creativa que se sientan ofendidos por el rechazo de Jakobson a Nabokov estarían asumiendo ciertas premisas:

- a) una identidad de grupo,
- b) que Jakobson, en cuanto representación de la academia literaria, rechaza a los escritores literarios representados por Nabokov (quizá Jakobson sólo rechazaba a Nabokov -por quien sentía antipatía-, a escritores sin formación docente, o alguna otra opción posible),
- c) considerarse (¿cómo no?) en la misma categoría en la que está Nabokov,
- d) hacer caso omiso de la existencia de una categoría de profesor de estudios literarios distinta a la de Nabokov, la de aquel formado en la disciplina de la escritura creativa.

Por supuesto que la actitud de Jakobson no implicaba un rechazo contra el profesor de escritura creativa, porque la disciplina aún no existía en cuanto tal. En contraste, en nuestra época y país, una actitud similar implica una ignorancia del mundo académico internacional o, quizás, el conocimiento de algunos fracasos garrafales perpetrados en cierta enseñanza de la escritura creativa.

La anécdota de Jakobson y Nabokov frecuentemente se interpreta como el conflicto entre dos acercamientos a la literatura: el del académico y del escritor. A la luz de los párrafos anteriores, se puede introducir una categoría más, que permite evitar la exclusión mutua de los opuestos aparentes y que propone un enriquecimiento y una complementariedad en métodos de trabajo en el cultivo de la literatura. Además del escritor creativo y del profesor-investigador de literatura, en el mundo de hoy también existe el profesor-investigador de escritura creativa. Desde la dicotomía escritor vs académico, la anécdota Jakobson-Nabokov puede representar la oposición del académico de la literatura contra el creador de la misma; en cambio, desde un punto de vista que considera la existencia de, al menos tres categorías -el escritor, el profesor de literatura y el profesor de escritura creativa-, la cuestión es un poco más compleja.



La escritura creativa, en tanto disciplina universitaria, es un área de estudio e investigación que produce conocimientos y aplicaciones del mismo, e entiende métodos de trabajo y enseñanza. La existencia de un área disciplinar universitaria implica, en principio, una episteme propia de la misma. En ella se forman profesionales con un perfil distinto al que produce la academia literaria en nuestro país y otro tanto ocurre con respecto al perfil del escritor que -sin la formación disciplinar de la escritura creativa, puede entretener ideas de una época previa al establecimiento de la disciplina que imparte-.

Puesto de otra manera: para impartir escritura creativa en la universidad más que o escritores o académicos, se necesitan profesores (sean académicos o escritores) formados para enseñar escritura creativa a ese nivel. Pocos distinguen el conocimiento de una materia y el conocimiento que es necesario para enseñar esa materia. Esa confusión común en todas las disciplinas ocurre de una manera peculiar en el terreno de la enseñanza de la escritura creativa de corte literario. Establezcamos lo obvio: por sí mismo, el dominio del oficio de escritor no implica el conocimiento de una pedagogía y una didáctica apropiadas para enseñar el oficio escritural.

En nuestro país, la etapa del proceso de formación de recursos humanos en la que estamos implica problemas de diversa índole; por el momento me interesa revisar ciertos vicios propios de un tipo de docente de escritura creativa que, en principio, se asume como escritor y no como académico. Para ello será útil hacer un pequeño excursus histórico y jugar al abogado del diablo, afinando en cierta medida la objeción de Jakobson, para identificar algunas características problemáticas de cierta ideología sobre la creatividad y la escritura implementada en la enseñanza actual de la E.C.

En el libro *The Elephants Teach*, Myers (2006) describe el cambio de enfoque en los estudios literarios que propone la Escritura Creativa en cuanto área de estudio universitario, a finales del siglo XIX y principios del XX, como un cambio de énfasis del texto a la audiencia⁴. Esto, no en el sentido de un regreso al estudio de la retórica, sino en el de asociar la excelencia en la disciplina con la habilidad del autor para generar un efecto deseable en el lector a través de la escritura. Ha de notarse

⁴ Véase especialmente p. 35-55.



que el cambio de enfoque, de las características del texto al escritor y su relación con su audiencia, ocurre en un contexto en el que la teoría filosófica y literaria del XIX y su ponderación del concepto “autor” es vigente o, al menos, reciente. En aquella época, pasar del estudio de materiales de curso a lo que se puede hacer con ellos es un movimiento interesante y propositivo que tiene ecos en diversas partes del mundo:

porque el fin de la creación literaria no es provocar la exégesis, sino iluminar el corazón de los hombres, de todos los hombres en lo que tienen de meramente humanos, y no en lo que tienen de especialistas en esta o la otra disciplina (Reyes, 1997, p. 109).

Sin embargo, este “giro romántico” puede sufrir diversos vicios o perversiones, entre los cuales me interesa destacar uno muy común, consistente en enfatizar la importancia del “autor” en lugar de su competencia escritural. Enfatizar las características del sujeto en lugar de sus acciones nos aleja de revisar la efectividad de las mismas.

La incidencia de casos que ejemplifican el vicio señalado en la enseñanza de la E. C. en México, hace necesario reflexionar sobre el punto. El panorama educativo ofrece al menos dos elementos para la revisión: la figura del maestro y la del estudiante. ¿Cómo se concreta la perversión de ese giro romántico en ambas figuras? En otras palabras, revisaremos con cierto detalle cómo se enfatiza al autor en lugar de la efectividad de sus acciones tanto en la figura del maestro como en la figura del alumno.

En la *I Jornadas transatlánticas sobre aforismo en español*, que organizó la Universidad de Granada en 2021, uno de los ponentes ponderaba el “Boom” hispanoamericano del género aforístico -en contraste con el escaso cultivo del mismo en otras lenguas- explicándolo como un efecto del carácter esencial de nuestra cultura. Algo así como un espíritu, o una esencia, de los pueblos latinos que los hace proclives a la meditación reflexiva y, ergo, al cultivo del aforismo. Mientras mi colega discursaba, una voz dentro de mi cabeza repetía el mantra de la campaña de Bill Clinton:

- It's the economy, stupid!

En mi opinión, muchos conceptos mistificadores -tales como “carácter esencial de los pueblos”- se pueden evitar fácilmente aludiendo a la grosera obviedad de ciertas evidencias, en este caso las diferencias del mercado editorial en distintas latitudes geográficas. Veamos.



En los países anglosajones, el anhelo de vivir de la escritura no es irrealizable; la vocación de escritor es, en general, un hándicap laboral, pero aún conserva un aspecto profesional y, por tanto, la escritura tiene funciones con valor de uso y valor de cambio para el mercado. En contraste, en México y en la mayor parte de América hispana dedicarse a la escritura como medio de sustento es poco menos que suicidarse de hambre; por lo que, si uno quiere escribir, entonces ha de conseguir algún otro trabajo que pague las cuentas. Este dato es importante, pues eliminar en embrión la función laboral de la escritura cambia el juego en el que se desempeñan los actores del mismo: puesto que no se vivirá de la escritura, hay que ser un *kamikaze* y, desde esa perspectiva, hace el mismo sentido económico dedicarse a un género como la poesía o el aforismo que, a la novela, pues en un país de no lectores ningún género vende suficientes libros como para mantener al escritor promedio. El poeta escocés Don Paterson, aforista excelente, me contó que su editor no quería publicar otro libro suyo de breverías debido a los números rojos que tenían los previos, que sería mejor que lo siguiente fuera un poemario. Esta sugerencia editorial es a la vez tan ordinaria como significativa –y aquel que guste de mistificaciones puede considerarla una manifestación concreta de la mano invisible del mercado editorial regulando la producción de aforismos.

En los países como el nuestro, en los que el mercado editorial y sus lectores son entidades casi tan fantásticas como las esencias invisibles, la promesa de una profesionalización de estudiantes universitarios de cara a un mercado de publicaciones no es creíble. Es necesario señalar que la relación de la escritura creativa con el mercado académico o docente, como los objetivos de los cursos informales de escritura creativa, son otro tema de conversación –por ejemplo, estos cursos no suelen comprometer la profesionalización de los asistentes-. En otras palabras, la virtual ausencia del mercado editorial determina la falta de uno de los criterios para cotejar el cumplimiento de los objetivos educativos, cuya importancia es –puede suponerse- fundamental para evaluar el éxito de la enseñanza de la escritura creativa, sus objetivos y promesas, a nivel universitario. En lo subsiguiente me interesa reflexionar sobre algunos aspectos concretos de la implementación de la escritura creativa en este contexto particular de formación profesional.

Según Durkheim “la educación, responde antes que nada a necesidades sociales” (2016, p. 50)⁵ y tiene por objeto suscitar y desarrollar estados físicos, intelectuales y morales que la sociedad y el medio específico

⁵ Véase también p. 47 y ss.



al que está destinado exigen del alumno. Gracias a esa “socialización metódica”, el individuo adquiere un sistema de ideas, de sentimientos y de hábitos que no expresan su personalidad en sí, sino las creencias, prácticas, tradiciones y opiniones colectivas del grupo o los grupos a los que pertenece. Y “cada profesión, en efecto, constituye un medio sui generis que reclama aptitudes particulares y conocimientos especiales, en las que predominan ciertas ideas, ciertas costumbres, ciertas maneras de ver las cosas” (Durkheim, 2016 p.45).

A la luz de lo anterior cabe preguntarse: ¿cómo son algunas de las creencias, prácticas, tradiciones y opiniones colectivas en la escritura creativa a nivel profesional de licenciatura, si el medio específico al que el individuo está destinado con inmensa probabilidad no le permitirá vivir de la profesionalización de la escritura?

La combinación de la perversión del giro romántico en la escritura creativa con la virtual inexistencia del mercado editorial se expresa en un conjunto de ideas, sentimientos y hábitos que, para los fines de esta conversación, llamaré “esencialismo pop”, y al miembro de algún grupo relacionado con la escritura creativa que mantiene esa ideología lo identificaré como “creativo pop”.

El “creativo pop” tiene una idea de lo que “es” un escritor, de su personalidad y sus comportamientos, una idea ser alimentada por los contenidos de los medios de comunicación masiva. El creativo pop ejerce como tal en ambientes específicos que suelen validarlo personalmente, pero cuya validación no necesariamente es efectiva en otros ambientes. Los corros de amigos, las celebraciones y reuniones locales, las publicaciones digitales y de autor, sirven para que el individuo se sienta respaldado en cuanto lo que cree ser esencialmente, mas no son evidencia suficiente de su competencia profesional. Sobre esto volveré en otra ocasión, pues merece un texto por sí mismo.

En tanto marca de pertenencia a un grupo social, ese esencialismo pop no solamente existe en relación con el grupo mismo, sino también con respecto al medio universitario con el que se tiene el contacto más cercano -i.e., la academia literaria. Esto es, el creativo pop se afirma contra su idea -correcta o no- de lo que es el crítico, de lo que es el académico y de todo el que no es “creativo” como él. Hagamos una síntesis un tanto caricaturesca de la academia literaria tradicional, para desde ahí poder entender el estereotipo que usa el creativo pop: la academia transforma lo que originalmente solía ser una apasionada curiosidad o mero gozo lector en estudio “serio” del texto literario, el mejor producto humano de esta escuela es el profesional de la glosa erudita. Para este comentarista de las palabras escritas por otros, un texto es como un contenedor



de significado y el lector atento ha de devenir intérprete, comentador y custodio del sentido. En el extremo de esta tendencia, un texto puede tornarse en un sarcófago del sentido, un emisario último, y dejar de ser parte de una conversación cultural viva.

Si la aproximación a la literatura se convierte en una mera reverencia de reliquias, ciertamente se menoscaba el impulso creador que la epifanía estética –o la presencia de lo sagrado– produce en algunos. De alguna manera, la propuesta de la escritura creativa en cuanto método de estudio literario se puede entender como una reacción contra esta posibilidad:

una vía entre la literatura como mero conocimiento (información) y otra como mera práctica. La literatura como una fusión del conocimiento y la práctica; algo que ha de ser vivido. Esta es la concepción que se formalizó en las universidades norteamericanas con el nombre de escritura creativa. [...] La escritura creativa es la representación concreta de una idea sobre la mejor manera de enseñar literatura. Aunque la idea es vieja, la representación es nueva (Myers, 2006, p. 12).

Sin embargo, también se puede extrapolar la reacción hasta construir un estereotipo en el que la academia tradicional es como una receta grotesca contra la creatividad, y construir un objetivo contra el que fácilmente se puede protestar o rebelarse. Hay que decir al paso que, si bien siempre hay que mirar con suspicacia a los estereotipos y, mientras lo hagamos, cabe recordar el refrán burlesco que señala que “lo peor de los estereotipos es que son ciertos”, pues la negación de un estereotipo por medio de conductas concretas ofrece una mezcla singular de la creencia y el comportamiento del grupo creativo pop que nos ocupa.

En una época en que la gratificación instantánea de los deseos es anhelo y afán de mayorías, los acartonados rasgos de un estereotipo académico ofrecen un hombre de paja para la afirmación existencial de quien cree poseer un don con estatus cuasi divino y, juzgando por la aparición y mala gestión de las nuevas carreras, ahora con certificación profesional. A esta luz pueden iluminarse algunos rasgos que se observan en el creativo pop, por ejemplo: el desinterés en comentar las obras de otros es efecto natural de quien sólo se interesa en sus propias palabras, y la falta de rigor en el desentrañamiento del sentido permite el farfuleo que intenta aparentar misterio. Aquí no puedo dejar de agregar una excusa que parece parodia, pero que profesores de varias universidades me han contado de alumnos que la utilizan para explicar su conducta en el mundillo académico: negarse al estudio serio de los textos –o a su mera lectura– para “no contaminarse”.



El creativo pop se opone al estereotipo de la academia desde su propio estereotipo de la creatividad escritural, en el que se confunde a la creatividad con la espontaneidad o la ocurrencia o, en el mejor de los casos, con la mera originalidad -sin criterio de valor o utilidad-. Esto le permite identificar a “su creatividad esencial” como la víctima propiciatoria de la disciplina universitaria. Sin embargo, la oposición es falsa porque es precisamente la disciplina en el estudio y la práctica de la expresión escrita la que permite la libertad creadora⁶ -y, de ser el caso, la originalidad literaria. La diferencia del escritor profesional con respecto del buen académico tradicional existe más en los fines que dan sentido y eficacia al trabajo, que en el trabajo metódico en sí.

En 2006, mientras veíamos un partido de la selección mexicana en un pub en Inglaterra, el multipremiado escritor Ignacio Padilla decía estar encantado por el programa de Creative Writing de UEA, en el que yo cursaba el doctorado y el cual lo había invitado a participar en un encuentro internacional de escritores. Conversamos un buen rato, le interesaba mi perspectiva intramuros sobre las dinámicas de trabajo, los programas, los temas de investigación, el ambiente de trabajo. Años después, en México, me enteré que, en la Universidad Iberoamericana, él prefería impartir cursos de literatura y que rechazaba categóricamente los de escritura creativa que con frecuencia le ofrecían. Nacho tenía un doctorado en literatura por la Universidad de Salamanca y su entrenamiento profesional le facilitaba la impartición de unos cursos por sobre otros, pero esta no era la razón de su preferencia, sino que detestaba el esnobismo atroz de no pocos estudiantes de escritura creativa y el difícil manejo de esos grupos -en contraste con la disciplina estudiosa de los estudiantes de literatura-. Las conductas que tanto desagradaban a Nacho seguramente eran una manifestación del esencialismo pop que se encuentra entre algunos estudiantes de E. C., una ideología prevalente en el imaginario popular y que, por desgracia, comparten con no pocos maestros de E. C. ¿A qué me refiero con esto?

En términos generales, el esencialismo presupone que las cosas y los seres tienen esencia(s) y que la esencia de algo precede a su existencia. Desde estos supuestos se puede sostener que hay cualidades esenciales que son las cualidades reales, que la naturaleza esencial no está determinada por el comportamiento, el alma no es el cuerpo, que el ser

⁶ Véase: José Antonio Marina. Teoría de la inteligencia creadora. Anagrama, Barcelona, 1993.



esencial no es sus accidentes, etc. Esta manera de pensar aún es común en la cultura pop y, por ejemplo, de la misma manera en que para ciertos personajes de la zaga, el niño Harry Potter es esencialmente un mago aún antes de ser entrenado como tal, para ciertas personas se puede ser esencialmente escritor aún antes de haber escrito nada en absoluto.

Un esencialista pop que se cree escritor creativo con frecuencia es un creativo pop. Puesto que el creativo pop, en cuanto esencialista, asume no estar determinado por su comportamiento, entonces no acepta la necesidad de disciplinarse en el estudio de la literatura ni en la práctica de la escritura para asumir su identidad esencial. En los peores casos, en estos presupuestos se halla una promesa de liberación respecto de la disciplina o del método de trabajo en aras de la mera espontaneidad expresiva; es decir, un buen disfraz para la pereza. Por supuesto, que nada es más contraproducente para el desarrollo de un joven escritor y, asimismo, pocas cosas son más difíciles de manejar para un instructor de E. C.

Dado que entre los prejuicios vigentes sobre la creatividad aún se acepta que ésta es privilegio o don de algunos cuantos, el creativo pop cree que su posesión le confiere un estatus especial. Con cierta regularidad, ese estatus se manifiesta en conductas arrogantes, excéntricas, perezosas, autocomplacientes, poco colaborativas, de manera que el salón de clases puede tornarse en el escenario para llevar a cabo el guión de este tipo de personaje. En mi experiencia como profesor de E. C. he conocido estudiantes que intentaron evitar los ejercicios de escritura con excusas, algunos arguyendo que instrucciones, disciplinas y hábitos de trabajo eran apropiados sólo para los alumnos que no eran escritores y otros que no estaban de vena para escribir nada. Esos alumnos morosos suelen no leer los programas de curso, en los que está establecido que tales excusas deben entregarse por escrito en un número de palabras que dobla el límite máximo de las del ejercicio que no se ha entregado. Una vez que se les señala la regla, en la mayoría de los casos los resultados mejoran, se terminan las excusas y, a la postre, los estudiantes quedan más satisfechos consigo mismos. Sin embargo, siempre hay los irreductibles, que creen que un método que pondera la escritura como un proceso de trabajo con bucles de corrección y autocorrección atenta contra su naturaleza creadora.

En la cultura popular, el escritor es un personaje abundante en rasgos y conductas poco comunes, incluso extravagantes. Para cierto público adolescente o deseoso de afirmaciones identitarias, esta es una imagen atractiva como modelo de emulación. En las películas el escritor es un ser cuya producción depende del ocio, de experiencias límite y sobre todo de su “don creativo” personal, innato. En una época consumista



de gratificación instantánea, una propuesta educativa de desarrollo de habilidades escriturales por medio de la disciplina de trabajo, por supuesto que no es tan atractiva como la promesa de una identidad, un reconocimiento, una certificación profesional sin necesidad de esfuerzo ni método: tenemos una credulidad entrenada por anuncios comerciales, teorías conspirativas y *fake news*. Dadas esas circunstancias, todas las excentricidades, la pereza y la apatía caprichosas, la estimulación recreativa, la falta de disciplina, la fiesta de la bohemia permanente, se creerán justificadas de antemano. Nada mejor que profesionalizarse por medio del sexo, las drogas y el rocanrol.

Esta forma de pensar no es poco frecuente y, desgraciadamente, a veces es exacerbada por la complacencia de algunos profesores, de manera que un creativo pop puede llegar a considerar a la crítica de taller como un atentado contra su identidad verdadera, esencial -atentado cuya gravedad depende de la inversión emocional que el creativo pop haya puesto en sus textos y no de la crítica en sí-. Ignacio Padilla encontraba intolerables este tipo de situaciones, no lo culpo.

En mi opinión, la propuesta pedagógica y didáctica de la Escritura Creativa mantiene -e incluso incrementa- su potencial como parte del instrumental educativo y docente de los estudiosos de literatura; asimismo, el área ofrece un territorio sumamente prometedor para la investigación. Sin embargo, debido a la reciente aparición de la disciplina en nuestro país y a los rasgos señalados del entorno económico y cultural contemporáneo, la E. C. en nuestra universidad también puede prestarse -en el peor de los casos- para una simulación contra la que nos debemos de guarecer.

Revisaré brevemente la perversión del giro romántico en el contexto contemporáneo de la E. C. en nuestro país. Estableciendo con Durkheim que “para que haya educación, es necesario que estén en presencia una generación de adultos y una generación de jóvenes, y una acción ejercida por los primeros sobre los segundos” (2016. p.44). El examen habría de organizarse en torno a las dos figuras señeras del salón de clases, la del maestro y la del alumno; sin embargo, dadas las limitaciones de espacio, terminaré este ensayo con algunas notas sobre la primera, dejando para una siguiente ocasión la revisión de la segunda. Debo aclarar que en lo que sigue, por supuesto que no estoy sugiriendo que todos los maestros (y todos los estudiantes) caigan en la categoría de creativo pop; sin embargo, esos creativos pop, en su papel de maestros o en su papel de alumnos, no son tan escasos como para no echar a perder el buen establecimiento de nuestra disciplina en la universidad. Es por esto que hay que hacer consciencia sobre algunos de sus rasgos para encontrar remedios a estos vicios de nuestro gremio.



Las siguientes son expresiones que he escuchado a algunos maestros y talleristas de E. C. en conferencias o coloquios, al referirse al perfil de los miembros de la comunidad de su gremio: “el que lo trae, lo trae” (el don de la escritura), “todos ustedes son almas creativas y sólo necesitan fluir”, “uno ya es así, sólo hay que encontrar el momento de inspiración para expresarse”, “salgan a vivir, porque a escribir no se aprende en un salón de clases”. En estos clichés y lugares comunes se encuentran expresadas algunas creencias significativas respecto a una práctica docente: el resultado deseable de la enseñanza es previo a la enseñanza (el que lo trae lo trae), la causa y origen de dichos resultados se presupone a la evidencia (el alma creativa) y la escritura creativa requiere momentos (de inspiración) -más que un proceso de trabajo y práctica cotidianos- y, asimismo, experiencias existenciales -más que el estudio o el esfuerzo lector o académico-. Creencias como estas pueden ser la base para un escepticismo pedagógico que permitiría “justificar” casi cualquier práctica docente, pues si algo se trae de antemano, entonces no se tiene que enseñar -solo dejar salir, expresar-, de manera que cualquier método es tan bueno como cualquier otro.

Si la perversión del giro romántico del texto al autor de la E. C. determina que no se trabaje en la construcción de habilidades del alumno, sino en la ponderación de sus cualidades innatas y especiales, entonces una enseñanza de calidad no es necesaria, sino que basta con preparar el ambiente para el reconocimiento del individuo creativo. De esta manera, el sujeto pasa al centro del escenario y el método de trabajo puede dejarse de lado; de esa manera, el culto a la personalidad puede dejar de ser un vicio y volverse un medio para alcanzar el objetivo que el creativo pop intenta alcanzar en sí: emular la idea estereotípica del escritor en la que cree. El creativo pop en su calidad de profesor ejercerá una práctica centrada en revisar y reconocer la figura del escritor y no en mejorar las habilidades escriturales de los asistentes.

Si el vicio del profesor tradicional de la academia de literatura es venerar al texto como una reliquia, el del creativo pop es proponer el culto a la personalidad del creador, sin que ello implique el cultivo de la actividad creativa. La práctica diaria de la escritura, en tanto método de trabajo, no es considerada central, y se espera que la naturaleza esencial de los que se asumen como escritores se desarrolle con la espontaneidad con la que quizás se manifestó en el maestro. Para esto, cierto creativo pop tiende a ofrecerse a sí mismo como modelo o referencia central de su práctica docente.

Ésta es una práctica que no solamente pertenece a la desacreditada categoría de la enseñanza centrada en el maestro, sino que de alguna manera establece que sus contenidos programáticos son la personalidad del maestro. Y aunque modelar una personalidad podría ser una



manera de contribuir a la formación de una actitud hacia el conocimiento literario, las noticias y testimonios que tengo de parte de alumnos y maestros de cursos de E. C. no van en esa dirección: sin ayudar a establecer una práctica monitoreada, algunos docentes hablan de su escritura personal de una manera chabacana o esnob, sin aparato crítico ni disciplina de investigación, sin plantear la resolución creativa de problemas de tipo literario escritural como asunto central del aprendizaje. Esta es una estratagema para gastar el tiempo de las clases que puede ser exitosa temporalmente, cuando se combina con el deseo de reconocimiento y la credulidad que acepta al estereotipo romántico del escritor proyectado por el imaginario popular como espejo y modelo de la propia personalidad.

Lo anterior, por supuesto, no corresponde a la propuesta educativa planteada por la inserción de la E. C. en el entorno de los Estudios Literarios, y sin mejorar la producción escritural de los estudiantes, suele implicar el agravante de una relajación de los estándares de evaluación y enseñanza de la academia. Ese modelaje y su imitación sólo son posibles en un medioambiente protegido contra el principio de realidad constituido por el mercado de publicaciones. Sin un mercado editorial que exija resultados del aprendizaje escritural en cuanto entrenamiento profesional, algunos maestros se conceden más “libertad” para implementar estrategias en el periodo que dura la licenciatura. En otras palabras, durante ese tiempo se puede posar de escritor sin riesgo, porque de todos modos se le puede considerar una inversión a fondo perdido: porque no hay mañana laboral y porque el reconocimiento -y hasta la “certificación” que implica la calificación otorgada- serán provistos por el maestro creativo pop.

De esta manera se deja puesta la mesa para la simulación en la que unos hacen como que trabajan y otros hacen como que les pagan. La autocomplacencia sistemática y certificable con calificaciones y documentos (una versión pop del arte por el arte) es parte del cuadro. Y dado que un examen cuidadoso y honesto de estas estrategias permitiría evidenciar sus fallas, entonces hasta el pensamiento crítico deviene problemático, y una época como la nuestra -en la que se toma ofensa por cualquier cosa- es un caldo de cultivo excelente para arrumbar la autocritica. Cabe anotar que tengo conocimiento sobre unos estudiantes de E. C. que acudieron a Derechos Humanos para dejar un documento firmado, en el que acusaban de “crueldad académica” a un profesor, porque los había reprobado en un curso de Escritura Creativa. Significativamente, no se le dio seguimiento a la queja, porque el escrito de los estudiantes era ininteligible para la Comisión asignada para la revisión del caso. La anécdota tiene una coda: la facultad en cuestión hizo un grupo para alumnos especiales que no podían aprobar



los cursos de ese profesor, asignándoles específicamente a otro maestro que ellos solicitaron para el caso.

Desde el esencialismo pop se podría alegar: “cada quien trabaja como puede y hay quienes funcionan mejor de esa manera”. A lo que se ha de contestar que quienes funcionan en virtud de dones intrínsecos, intransferibles, no necesitan recibir enseñanza y cuando, a su vez, les corresponda enseñar habilidades transferibles, tampoco podrán cumplir con su labor docente. Sin embargo, ahora que la E. C. está estableciéndose en el medio universitario nacional como otra disciplina académica, si no se establecen con cierta claridad los objetivos curriculares y de aprendizaje y los procedimientos, las normas y los estándares a los que deben tender sus métodos y principios, entonces habrá ideas espurias o simplemente estúpidas sobre lo que se debe hacer al interior de los recintos universitarios.

No hay, pues, cabida para un nihilismo pop, al estilo “si no existe el mercado editorial, entonces todo está permitido”. Esa no debe ser la opción ante la ruda realidad. No hay que rebajar la ética profesional para ponerse al nivel de la crueldad laboral; sino que el motto de M. Obama debe iluminar el camino: cuando ellos se abajan, nosotros tiramos para arriba. Sin la existencia de una esfera cultural económicamente robusta a la que los alumnos se puedan incorporar, los profesores de E. C. debemos plantear los objetivos de enseñanza de una manera ética, considerando un reto más complejo: hay que contribuir a formar profesionales que puedan participar en la construcción del circuito cultural, el mercado editorial, laboral, la escritura creativa en cuanto disciplina universitaria y educativa, que puedan hacer con gran calidad la docencia, la crítica, los estudios, la investigación, y la academia de la escritura creativa. La tarea no es sencilla y por eso, por supuesto, es más interesante.



Referencias

- Durkheim, É. (2016). *Educación y sociología*. México D.F.: Editorial Colofón.
- Myers, D. (2006). *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Reyes, A. (1997). *La experiencia literaria en Obras Completas XIV*. México: FCE.
- Universidad Autónoma de la Ciudad de México. <https://www.uacm.edu.mx/OfertaAcademica/CHyCS/CreacionLiteraria> (visitado el 11 de septiembre de 2020).





Reflexiones sobre una propuesta de divulgación interdisciplinaria de la ciencia y el arte

Reflections on a proposal for interdisciplinary dissemination of science and art

Mirna Casas Castillo *

Fecha de recepción: 29 de julio de 2024
Fecha de aceptación: 15 de octubre de 2024

RESUMEN

Palabras clave:

Con el objetivo de sentar las bases para el desarrollo de un proyecto de divulgación interdisciplinaria de artes visuales y ciencia, se cuestiona la percepción común de que el arte se limita a trabajar en la expresión de contenidos subjetivos. Se propone en este ensayo que ambos campos disciplinares, arte y ciencia, además de tener múltiples diferencias, comparten el tener la capacidad de generar una perspectiva de los fenómenos del universo que se puede complementar y enriquecer mutuamente. Se argumenta que el arte genera saber porque tiene contenidos intelectuales, mientras que el conocimiento científico puede originar experiencias estéticas. Se concluye que es esencial que, al hacer divulgación interdisciplinaria, se destaquen el carácter intelectual del saber del arte y el carácter estético presente en el conocimiento científico. Este enfoque respalda los principios de responsabilidad social que impulsan la divulgación de ambos campos.

Divulgación del arte, divulgación científica, artes visuales, arte, interdisciplina.

ABSTRACT

Keywords:

With the aim of laying the groundwork for the development of an interdisciplinary divulgation project in art and science, the common perception that art is limited to subjective content to express only sensitive and emotional aspects is questioned. This essay proposes that both disciplinary fields, art and science, besides having multiple differences, share the capacity to generate a perspective on the phenomena of the universe, which can complement and enrich each other. It argues that art generates knowledge because it has intellectual content and is not restricted to the sensitive and emotional, while scientific knowledge can originate aesthetic experiences. It concludes that it is essential, when carrying out interdisciplinary divulgation, to highlight both the intellectual nature of art knowledge and the aesthetic nature present in scientific knowledge. This comprehensive approach supports the principles of social responsibility that drive the dissemination of both fields, promoting a more enriching understanding of the world.

Dissemination of art, scientific dissemination, visual arts, art, interdisciplinary.

* Alumna de la Maestría en Docencia en Artes y Diseño del Posgrado en Artes y Diseño de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Introducción

Fuera del campo profesional de las artes visuales, existe una idea generalizada de que este se limita a trabajar y expresar aspectos emotivos y sensibles, resultado de los intereses que guían el trabajo del artista y donde esa subjetividad del proceso creativo condiciona una forma de interacción con el público, reducida a estos aspectos. A pesar de esto, es cada vez más explorada la premisa que considera al arte como una disciplina generadora de conocimientos/saberes “simétricos” (Ziman, 2003, p. 16) con respecto a otras formas de conocimiento como el científico.

En el caso de la ciencia, su función principal es generar conocimiento, que entre otras características debe ser objetivo, restringiendo y entrenando la capacidad sensible y perceptiva del científico hacia una observación que excluye la intervención de factores emotivos y valorativos, muy diferente al proceso de observación del artista. No obstante, en la divulgación de la ciencia se han retomado cualidades sensibles, emotivas y estéticas presentes también en los procesos de investigación científica.

Ambos campos disciplinares tienen el potencial de contribuir a los conocimientos y saberes de las personas. Comunicarlos a través de la divulgación, es una forma viable de acercarse a audiencias no especializadas y para quienes el intercambio recíproco de saberes y conocimientos de manera interdisciplinaria permite que puedan complementarse para favorecer la generación de nuevas perspectivas, vivencias, despertar nuevos intereses y oportunidades de desarrollo.

A diferencia de la ciencia, en el arte no existe una forma de divulgación con la tradición y experiencia como la divulgación científica, por lo cual es importante al momento de hablar del arte, mostrarlo como un campo disciplinar que genera saberes/conocimientos desde sus cualidades sensibles, emotivas, cognitivas e intelectuales, que se manifiestan al consumirlo experimentarlo y producirlo.

Con el fin de proponer actividades interdisciplinares de divulgación del arte y la ciencia, surge la pregunta que guía esta propuesta: ¿Qué competencias especializadas del saber del arte y del conocimiento científico son necesarias a considerar en un proceso de divulgación interdisciplinaria que conjunte el arte y la ciencia? A continuación, se presenta un breve análisis de las diferencias y los puntos de encuentro entre el arte y la ciencia, para identificar qué cualidades pueden comunicarse de cada uno de estos campos disciplinares, así como diferenciar sus principios metodológicos y de legitimación que las distingue.



Posteriormente se abordan las razones para generar una divulgación interdisciplinaria, basadas en la responsabilidad social de comunicar el arte y la ciencia. Al finalizar se explora la posibilidad de que no sólo el arte implica procesos intelectuales, sensibles, emotivos y estéticos, estos últimos podrían estar implicados en el conocimiento científico.

Diferencias y puntos de encuentro entre el conocimiento/saber del arte y el conocimiento científico

La ciencia como "institución social" (Ziman, 2003, p. 16) tiene como fin principal generar conocimiento que permita explicar, predecir y controlar fenómenos naturales y sociales. El conocimiento científico tiene características que lo distinguen de otras formas de conocimiento, como en los métodos rigurosos empleados en su obtención y los principios de evaluación y refutación de los hallazgos, producto de las investigaciones científicas.

Otra de las características que distingue al conocimiento científico es la objetividad, esta implica que no haya sesgos o prejuicios por parte del investigador, que puedan influir en el proceso de observación e interpretación de los sucesos que se van a estudiar y que puedan modificar los resultados.

El físico y filósofo de la Ciencia Alan Francis Chalmers en *La ciencia y cómo se elabora* (2000) señala que la objetividad en el enfoque inductivo busca que los datos obtenidos en la observación de eventos particulares puedan llegar a ser generalizables, siempre y cuando resulten de un proceso de observación limitado a la obtención de información a través del uso objetivo de los sentidos y sin que los prejuicios del observador sesguen la información y la conduzcan hacia una opinión subjetiva. Para los inductivistas nos dice Chalmers, sólo así puede considerarse a los hechos como "afirmaciones acerca del mundo que pueden ser verificadas directamente por un uso cuidadoso y desprejuiciado de los sentidos" (Chalmers, 2000, p. 5).

Sin embargo, Chalmers argumenta que es necesario "matizar severamente" (2000, p. 5) estas afirmaciones, ya que los "hechos que son apropiados para la ciencia no son de ninguna manera dados directamente, sino que tienen que ser prácticamente contruidos" (2000, p. 56).

La base de este argumento está en que los hechos no pueden provenir tan solo de la experiencia sensible, en principio porque esa experiencia está sujeta a una observación entrenada y determinada por los conocimientos previos y experiencias que adquieren los científicos en su formación



profesional. "Así pues, el registro de hechos observables requiere algo más que la recepción de estímulos en forma de rayos de luz que inciden en el ojo; requiere el conocimiento del entramado conceptual apropiado y de cómo aplicarlo" Chalmers 2000, p. 14). La cultura y el contexto en el que se desarrollan los científicos y sus investigaciones, impactan en la formación de su capacidad perceptual y aunque la objetividad puede excluir a otras formas de experimentación sensible como la estética, esta puede estar presente en los procesos de aprendizaje y comunicación de los conocimientos científicos.

Al contrario de la ciencia, se tiende a pensar al arte como resultado de un proceso meramente subjetivo, limitado a comunicar los aspectos sensibles, emotivos, hasta "sentimentales" del artista. Esta perspectiva de una subjetividad intrínseca al arte contribuye a la creencia de que encontrarse con piezas artísticas se reduce a interpretar las condiciones emotivas del artista, a partir de la experiencia sensible con las obras, lo que limita y determina la interacción del público con el arte. Esto minimiza la capacidad que tiene el arte, para conglomerar y sintetizar conocimientos y saberes que contribuyen al desarrollo intelectual de la audiencia. La expresión y apreciación artística son eventos complejos que requieren, en muchos casos, de profundizar en las cualidades del arte y en los factores que propiciaron su existencia.

Al respecto de estas creencias, el teórico del arte Juan Luis Moraza, en su artículo *Arte + Saber* (2003) desarrolla la idea de que el arte genera un saber de segundo grado. Saber, por qué diluye la diferencia entre lo sensorial y lo intelectual, esto implica un aspecto sensible y subjetivo, a la vez que cualidades intelectuales, "tanto lo sensorial/motor –del paladar sofisticado, del sabor–, como lo intelecto/categorial –del entendimiento y la sabiduría–" (Moraza, 2003, p. 1).

Para Moraza los saberes de primer grado se refieren a los que resultan de una interacción directa con la realidad sin atribuirle ningún significado "realidades nihilidades, (Naturaleza, Realidad, Espacio, Tiempo, Ser, Nada, Muerte)" (Moraza, 2003, p. 21). Podríamos decir entonces que los saberes de primer grado son aquellos de los que deriva parte del conocimiento de las ciencias naturales.

Así como en la ciencia es problemático hablar de un proceso de observación netamente objetivo, en las artes es restringido pensar que proviene únicamente de la subjetividad. Los artistas, así como los científicos, también pertenecen a un contexto histórico, político, económico, cultural específico y con base en su vivencia, han construido un cuerpo



de conocimientos y saberes que les permite entender una tradición visual y artística, para a partir de ello, generar propuestas innovadoras.

Para Moraza (2003) esto significa que el arte es un saber de segundo grado porque es "reflexivo": considera a la reflexión como un tejido de saberes dados –heredados– ya en ese sujeto, a fin de compararlos, explorar sus límites recíprocos, contrastarlos, coordinarlos entre sí y con respecto a su "experiencia" (p. 21).

De este proceso "re-flexivo" deriva la obra artística, como medio a partir del cual, el artista intermediario, realiza un proceso de mediación entre una audiencia y una perspectiva individual de la realidad, que surge de aspectos sensoriales, emotivos, sociales, culturales, históricos y naturales. En ese sentido, es importante considerar que, para una mediación efectiva, el saber producido por el arte es un mensaje y debe atender las cualidades de la audiencia objetivo. A su vez, el individuo receptor debe ser un participante activo que, con sus conocimientos, experiencias y saberes previos, pueda favorecer la interacción con la obra artística para completar un ciclo de mediación.

Existe una similitud entre el carácter mediador del artista y el potencial mediador del científico. Este último, entre una realidad natural o social y una audiencia. El conocimiento científico es un mensaje que debe atender a los requerimientos metodológicos, teóricos y conceptuales de la disciplina a la que corresponde, para que la mediación sea efectiva. Mientras que la audiencia receptora del mensaje debe contar con un bagaje teórico y conceptual suficiente para poder interpretar efectivamente el mensaje.

En ambos procesos de mediación de arte y ciencia, el individuo receptor, en caso de no estar especializado, podría requerir de un proceso de mediación adicional; y es en este escenario, donde una divulgación del saber del arte como del conocimiento científico, es fundamental.

Con relación a las diferencias entre el conocimiento científico y el saber artístico, se destaca la forma en cómo se legitiman. En la ciencia la legitimación del conocimiento científico se realiza a partir de los principios de comprobación, refutación y falsación, este último propuesto por el filósofo de la ciencia Karl Popper. En la falsación se contrastan las teorías científicas intentando refutarlas, "y se rechazan aquellas teorías que implican una sola consecuencia falsa" (Blanco, 1995, p. 87). No se puede probar la veracidad de las teorías científicas, pero sí su falsedad. Así, el conocimiento científico, los procesos para llegar a él y sus principios legitimantes, es parte de la información que debe comunicarse a la población no especializada. Consecuente con esto, para el



divulgador de la ciencia existe la responsabilidad de ser ético y riguroso con lo que comunica, que la información a divulgar sea conocimiento científico legítimo y que pueda fomentar la curiosidad de la audiencia, para que haya interés en seguir conociendo.

El arte no cuenta con principios similares de legitimación, no porque no pueda valorarse, “sino que la red de variables es excesivamente compleja y las interacciones entre las variables excesivamente numerosas como para ser fijados en un único sistema universal” (Moraza, 2003 p. 45). El arte no busca ser verdadero y sus principios de legitimación corresponden al contexto histórico y social. En ese sentido, la valoración de una pieza artística responde a una opinión desde el juicio sesgado de un individuo, determinado por sus propios principios legitimantes, de gusto y de tradición. Una divulgación del arte que incluya un juicio de gusto propio del divulgador puede homogeneizar la experiencia estética de la audiencia, atenuando la capacidad crítica y creativa que se espera en las audiencias.

Para Moraza “...la educación artística, tanto como la interpretación o la experiencia estética, son otros tantos modos de creación” (2003, p. 20). Y como modos de creación, implican un proceso intelectual y sensible que involucra a la estructura de conocimientos y saberes presentes en el individuo. Por ello es posible afirmar que una divulgación del arte debe propiciar un proceso de intercambio, al retomar el bagaje previo de la audiencia y favorecer una experiencia estética detonada por la creatividad y la crítica, para la formación de un criterio y juicio de gusto propio.

De la responsabilidad de la divulgación del saber del arte y el conocimiento científico

Tanto para la ciencia como para el arte, existe una responsabilidad social de hacer divulgación, para que el saber y conocimiento que generan sea accesible a audiencias no especializadas. Este aspecto social tiene una trascendencia tal, que en la Declaración de los Derechos Humanos se señala, en su Artículo 27: “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten” (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 2023).

La divulgación entonces tiene un fin educativo y democratizante y se guía por principios de responsabilidad, a continuación, se mencionan dos: Una responsabilidad de carácter social y una responsabilidad para la



formación de un individuo. Estos principios se basan en las expectativas e implicaciones que tienen el arte y la ciencia, en los procesos educativos.

Responsabilidad social

Ambas disciplinas son fundamentales para el desarrollo de una sociedad y han influido y documentado el proceso histórico de las civilizaciones. Por ello, es necesario que la población reconozca su trascendencia y resultados, para la aprobación de recursos públicos que se invierten en la producción, implementación y divulgación de saberes y conocimientos del arte y la ciencia. A su vez, las implicaciones sociales de ambas disciplinas demandan una postura crítica de la ciudadanía para que sus aportaciones propicien el camino hacia un bien común.

Para la divulgación científica, la participación ciudadana es parte importante de sus objetivos educativos, “todos necesitamos la información científica para...implicarnos en discusiones públicas acerca de asuntos importantes que se relacionan con la ciencia y la tecnología, y comprender y opinar sobre el funcionamiento del mundo que nos rodea” (Mora y Rubio, 2019, p. 19).

En el caso del arte, su responsabilidad social no es del todo comunicada y en ese sentido, Luis Camnitzer (2017) artista docente y teórico del arte, sostiene que a los científicos les exigimos objetividad y ética, lo que no se hace con el artista, “suponemos que el artista se limita a producir cosas sin mayor consecuencia” p. 14). Como una especie de permiso que le otorgamos al arte por implicar subjetividad. Como se revisó previamente, el arte surge en un contexto social y cultural, desde el cual se genera un saber reflexivo de segundo grado, que retoma una tradición artística y visual específica y responde a los principios legitimantes de un contexto determinado. Por ello, el arte puede remitir a ideas y eventos que son compartidos por los miembros de una comunidad y tener un fin patrimonial, subversivo, propagandístico, entre otros. Estas cualidades propias del arte pueden ser conocidas en un proceso de formación artística, pero al considerar que no todas las personas tienen acceso a una educación artística, la divulgación del arte es primordial para dar a conocer su función social.

Por otro lado, el fin comunicativo, crítico y subversivo del arte, lo posiciona como medio expresivo fundamental para los colectivos sociales, por lo cual “...no hay razón alguna para justificar que el artista no sea responsable, no sirva al bien común, no sea riguroso y no tenga que rendir cuentas” (Camnitzer, 2017, p. 17). Esas responsabilidades sociales en principio deben ser conocidas para ser exigidas y ejercidas por los miembros de una sociedad.



Moraza (2003) sostiene que el arte es un saber que surge de saberes, conocimientos, perspectivas y experiencias del artista, que compartidos con los individuos que integran la sociedad de la cual el artista forma parte, “el arte opera como fábrica intersubjetiva de acontecimiento en lo real, y posee, así una vocación intrínsecamente social, política en el sentido más complejo del término” (2003, p. 92). Por lo tanto, es necesario que tantos artistas como audiencias, tengan conciencia de las implicaciones que el arte tiene en la realidad, para que las contribuciones que se hagan al campo del arte y a sus procesos de enseñanza, puedan generar canales de comunicación efectivos, que favorezcan el proceso intersubjetivo con las audiencias y a partir de sus necesidades e intereses, crear propuestas de divulgación del arte que responda a estas.

Josefina Abara (2017) artista educadora en su artículo *¿Artista educador o educador artista? El límite difuso del rol social* propone lo que podemos considerar, una exigencia de responsabilidad al artista, para producir piezas que sean legibles para la mayoría, teniendo en cuenta las cualidades de un público objetivo, y abre la discusión sobre los destinatarios del arte. De acuerdo con Abara (2017):

Si el arte de hoy está dirigido a todos o a unos pocos, considerando que las obras relevantes en general son muy demandantes intelectualmente y exigen cierto nivel de capital cultural para su comprensión, pero el analfabetismo visual dominante impide tal aproximación (p. 27).

El origen de esta exigencia se basa en la premisa que Abara cita de María Acaso (2017), sobre qué “es lo mismo desarrollar un proyecto educativo y un proyecto artístico” p. 26). Para Acaso y Abara los proyectos educativos y artísticos, requieren de considerar aspectos similares y tienen una misma función social didáctica, por lo tanto, son lo mismo y en ese sentido, las exigencias que se le hacen a un docente, son las mismas que deberían hacerse a un artista. Está demanda es necesaria y debe estar acompañada de un proceso educativo y democratizante del arte para con la audiencia, y propiciar con ello que el arte desarrolle su vocación social.

Responsabilidad para la formación de un individuo

Los conocimientos y saberes pueden ser trascendentales para una persona y contribuir a su formación como individuo, tanto si está en un proceso de formación profesional en el campo de una disciplina específica, es profesional y está en una constante actualización, o no se está en un proceso de formación especializada. En el caso del arte y la ciencia, esa contribución puede darse en diversas áreas.



A continuación, se revisan algunas: los conocimientos y saberes previos pueden facilitar el aprendizaje; el arte y la ciencia contribuyen a la construcción de una percepción de la realidad; el arte y la ciencia aportan habilidades cognitivas y habilidades para la vida, que pueden ser empleadas para enfrentar dificultades. A partir de estos tres planteamientos, se determina que el saber del arte y el conocimiento de la ciencia, son fundamentales para el desarrollo integral de cualquier ser humano y en ello recae la responsabilidad de una divulgación de ambas, desde edades tempranas y a lo largo de toda la vida.

Aprendizaje significativo

Cómo hemos mencionado, el conocimiento y saberes previos permiten entre otras cosas, desarrollar una observación entrenada, alimenta la creatividad en la producción de piezas artísticas y favorece una mejor interacción con proyectos artísticos. Estos procesos están relacionados con la “Teoría del Aprendizaje Significativo” del psicólogo y pedagogo David Ausubel, quien propone que el conocimiento previo con el que cuenta un estudiante permite la adquisición de nuevos conocimientos. “Aprendizaje significativo es aquél en el que ideas expresadas simbólicamente interactúan de manera sustantiva y no arbitraria con lo que el aprendiz ya sabe” (Moreira, s.f., p. 30).

Explica Marco Antonio Moreira investigador de la enseñanza en física, que los estudiantes tienen una “estructura cognitiva”, porque ya poseen un bagaje que puede ser, “un concepto, una proposición, un modelo mental, una imagen... *subsunsor* o *idea-ancla*”. El *subsunsor* es un conocimiento específico previo que se relaciona con nuevos aprendizajes y permite que sean trascendentes, capaces de permanecer en el tiempo. Por ello para Ausubel, la labor de un docente está en favorecer que las conexiones entre la memoria y los aprendizajes se hagan. A partir de este enfoque educativo, una divulgación interdisciplinaria del arte y la ciencia busca que esa relación entre conocimientos/saberes, se pueda hacer con contenidos que no necesariamente pertenezcan al mismo campo de conocimientos, con el fin de que haya un intercambio y complementariedad de la información que favorezca la significancia para el estudiante.

Construcción de una percepción

Elliot Eisner (1995) desarrolla en *¿Por qué enseñar arte?*, los alcances de la educación artística en la capacidad perceptual de los estudiantes. Al hacer referencia al trabajo de los artistas: “Su obra permite que aquellos



de nosotros que poseemos menor capacidad de percepción aprendamos a ver lo que permanecía oculto y habiendo visto lo oculto a través del arte, conseguimos hacernos mejores” (p. 3).

Esta aportación la podemos entender, como el desarrollo de una capacidad sensible de lo que para otros pasa desapercibido. Los sutiles matices de la realidad adquieren significado al ser percibidos por el artista, quien puede mediar esa percepción con la audiencia, generando un saber. Este es un proceso de sensibilización que contribuye a una mayor conciencia de los participantes del acto artístico de su capacidad sensible, al punto de que esos matices se hacen cada vez más evidentes y en consecuencia aportan a su percepción de la realidad.

Los conocimientos científicos también pueden influir en la manera en cómo se percibe la realidad. En ese sentido, han surgido propuestas de enseñanza de las ciencias que buscan motivar una visión crítica de la ciencia y de su forma de enseñanza, hacia una empleabilidad del conocimiento científico. La especialista en educación Tania Pérez Bustos (2010), propone una popularización de la ciencia basada en pedagogía feminista y retoma aspectos de la pedagogía crítica de Paulo Freire. Para Tania la comunicación de la ciencia debe estar enfocada a que tanto mediadores como participantes, puedan desarrollar una perspectiva crítica de la realidad, identificar las problemáticas de desigualdad y opresión a las que se enfrentan, desarrollar un pensamiento crítico y propuestas creativas, empleando sus conocimientos, saberes y experiencias, para “transformar sus realidades” (2010, p. 247).

Habilidades cognitivas

Eisner (1995) presenta las implicaciones de la educación artística a los estudiantes, y las divide en dos: “contextualistas”, que se refieren a las que se tienen esperadas en el desarrollo natural de las infancias; y “esencialistas”, que se refieren a las contribuciones propias de la educación artística.

A continuación, se mencionan dos aportaciones *Contextualistas*; *pensamiento creativo*. “Se afirma que el arte puede ser una aportación especialmente importante al desarrollo del pensamiento creativo” (Eisner, 1995, p.2). Esta es una de las habilidades para la vida propuesta por la Organización Mundial de la Salud, en 1993 (Iniciativa EDEX, s.f.). Siendo necesarias para afrontar las dificultades y procesos que los humanos enfrentamos a lo largo de nuestra vida. El pensamiento creativo, permite “usar la razón y la “pasión” (emociones, sentimientos, intuiciones, fantasías, etc.) para ver la realidad desde perspectivas



diferentes que permitan inventar, crear y emprender con originalidad” (Iniciativa EDEX, s.f.). El pensamiento creativo no se limita a una aplicación en el campo de las artes, también puede favorecer a la resolución de problemas, la toma de decisiones y la tolerancia a la frustración, habilidades que son fundamentales para todas las etapas de la vida.

Formación de conceptos: “Se considera que el arte es mediador de la formación de conceptos” (Eisner, 1995, p. 2). Eisner reconoce el papel que tiene el arte en procesos intelectuales complejos como la construcción de conceptos y donde se ven implicadas habilidades cognitivas como la memoria, el razonamiento, la abstracción, el lenguaje, entre otras. Sin embargo, menciona que existen otras disciplinas que también tienen esa cualidad, pero el proceso de significación que se da en el arte puede ser trascendental, porque implica una forma de interacción con lo real desde lo sensible y lo emotivo, conceptualizando vivencias personales (1995).

Pensamiento crítico y toma de decisiones

Tanto el arte como la ciencia pueden favorecer el desarrollo de estas habilidades cognitivas. En el caso del arte, su carácter subversivo cuestiona y hace un llamado de atención, a situaciones y problemáticas que acontecen socialmente, para influir en la formación de un pensamiento crítico, eventual toma decisiones, e incluso en la formación de una opinión.

Por otro lado, las propuestas de una divulgación de la ciencia con vistas a la empleabilidad buscan que los conocimientos científicos que los estudiantes y audiencias poseen o adquieren, puedan detonar una visión crítica, sobre el papel de la ciencia en la resolución de problemáticas sociales, con la plena conciencia de que la ciencia, no es del todo neutral. “Una de las principales finalidades de la educación en ciencias es lograr la alfabetización científica, a través de la cual las personas reconozcan no sólo los principales conceptos, hipótesis y teorías de la ciencia, sino que sean capaces de usarlos en la resolución de problemas, la comprensión del mundo y la toma de decisiones” (Sañudo y Perales, 2014, p. 30).

De lo intelectual en el arte y lo estético en la ciencia

Los procesos creativos propiciados por el arte, tanto en la creación de una pieza artística como en su consumo, implican la capacidad cognitiva de procesar información sensorial y significarla a partir de la percepción. “Toda obra de arte corresponde a un ejercicio lógico racional, de impronta cognitiva, luego inteligente” (Barrera, 2020, p. 17).



Por lo tanto, la experiencia artística es una actividad que resulta del proceso cognitivo e intelectual de un individuo. Permite la generación de saberes significativos aplicables a procesos de aprendizaje y el desarrollo de procesos creativos en disciplinas como la ciencia y la tecnología. Algunas de estas posibilidades son exploradas por Luis Moraza y Salomé Cuesta (2010) en el artículo, *Campus de excelencia internacional. El arte como criterio de excelencia*, donde ambos autores hacen una revisión de las cualidades del arte y que pueden aportar a la ciencia y la tecnología. Mencionan dos:

-“Comunicabilidad. El interés en la comunicación favorece la capacidad de transmisión y divulgación científica... Creatividad plena. La elaboración artística indaga sin prejuicios funcionales o simbólicos, los límites de los procedimientos tecnológicos, las posibilidades sensibles y perceptivas, comportándose como un usuario extremo que continuamente reta a la investigación científica...” (Moraza y Cuesta, 2010, p. 15).

En contraparte, la ciencia requiere de un proceso de sensibilización y, por tanto, de una apreciación de la realidad, tanto en los procesos de investigación, como al momento de ser comunicada. En la divulgación, hacer uso de experiencias emotivas, sublimes y sensibles puede favorecer la mediación de conceptos y teorías complejas. La ciencia entonces puede implicar una sensibilidad estética. “Tanto la ciencia pura como la ciencia relacionada con la observación están sujetas al juicio estético. La estética de las relaciones puras atrae nuestra mente, como la música mediante las relaciones armónicas”¹ (Wechsler, 1982, p. 18). Y a su vez, los conocimientos científicos se emplean en la percepción de la realidad y pueden aportar experiencias estéticas que apoyen la trascendencia de los aprendizajes y experiencias y contribuir a los procesos de creación y consumo de arte.

Conclusiones

El arte y la ciencia son dos formas de mediación para con las audiencias, sobre fenómenos diversos que ocurren en el universo. En muchos casos se requiere de un proceso adicional de mediación para que los conocimientos y saberes, puedan ser accesibles, experimentados y empleados.

¹ Juan Luis Moraza y Salomé Cuesta, *Campus de Excelencia Internacional, el arte como criterio de excelencia*, España: Secretaría General Técnica, 2010, 18.



La divulgación es una posibilidad viable para llegar a ese fin, sin embargo, la mediación adicional, requiere de una participación de la audiencia para que los aprendizajes puedan llegar a ser significativos

El arte, así como la ciencia, necesita ser más divulgado, si se pretende cumplir con los principios de responsabilidad social y para la formación de individuos. Esta forma de divulgación debe propiciar el pensamiento creativo y crítico de los participantes y evitar limitar su experiencia con el arte a partir de criterios sesgados por el gusto y la tradición, que puedan homogeneizar su experiencia artística y estética.

Tanto el arte como la ciencia pueden contribuir a la enseñanza y aprendizaje de conceptos y fenómenos particulares de cada campo disciplinar. Plantear propuestas de divulgación interdisciplinaria, puede traer múltiples beneficios como: enriquecer la perspectiva de los participantes desde la contribución de cada uno; que los aprendizajes sean más significativos y trascendentales, al relacionarlos y complementarlos entre sí; potenciar la creatividad desde crítica e incorporación de nuevos procesos de un campo disciplinar al otro; facilitar la identificación de las cualidades particulares que cada campo, a partir de su comparación; reconocer que en ambos campos disciplinares es posible localizar cualidades, estéticas, sensibles, emotivas e intelectuales, que son útiles al momento de conocer y analizar un fenómeno. De tal manera que tanto el conocimiento científico, como el saber artístico, pueden ser igualmente valorados, comunicados y por lo tanto trascendentales.



Referencias

- Abara, J. (2017). ¿Artista educador o educador artista? El límite difuso del rol social Educación artística. *Revista de Investigación*, (núm. 8), 24-31. Universitat de València.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y de la cultura visual*. (1ra edición) Ed. Los libros de la catarata.
- Barrera M. M. F. (2019). *Arte e Intelectualidad*. *Revista Estudios Culturales*, vol. 13 (núm. 25), 15 - 26.
- Blanco, E. (1995). Karl Popper y el falsacionismo. *Horizontes Educativos*, (núm.1), 77 - 89. Dialnet, <https://museo-etnografico.com/pdf/puntodefuga/171108popper.pdf>.
- Camnitzer, L. (2017, enero). *El arte como forma de conocimiento*. Conferencia en Universidad de Málaga, Facultad de Bellas Artes. Acceso 18/12/2022. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/12525?show=full>
- Chalmers, A. F. (2000) *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* (3ra edición) Editorial Siglo XXI.
- Iniciativa EDEX. (s.f.). *Habilidades para la vida*. *Habilidades para la vida*, acceso 26/05/2023. <https://habilidadesparalavida.net/pensamiento-creativo.php>.
- Eisner, E. (1995). ¿Por qué enseñar arte? En D. Cifuentes (Trad.) *Educación la visión artística* (pp. 1-4). Paidós.
- Naciones Unidas. (s.f.). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Naciones Unidas. Acceso el 13/11/2023. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights#:~:text=Art%C3%ADculo%2027,beneficios%20que%20de%20%C3%A9l%20resulten>.
- Mora M. M. y Rubio G. S. (2019). *Cultura científica y educación ciudadana*. (1ra edición). Ediciones Pirámide. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.edicionespiramide.es/libro/psicologia/cultura-cientifica-y-educacion-ciudadana-manuel-mora-marquez-9788436841916/&ved=2ahUKEwjI6LrSoLyHAXUJEUQIHc2IChgQFnoECBgQAQ&usg=AOvVaw1S-Y2ISnTi4PKVBBrFANFBb3>
- Moraza, J.L. (2003) «Arte y saber», *Arteleku*. Seminario en Arteleku. Acceso 20 enero 2023. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://old.arteleku.net/arteleku/programa-es/archivo/arte-y-saber/arte-y-saber&ved=2ahUKEwju5sWfoM2HAXVoHkQIHZ3rBfYQFnoECBkQAQ&usg=AOvVaw1qoSzX-ZLf9jEK7ash0jpw>.
- Moraza, J.L y Cuesta, S. (2010). *Campus de Excelencia Internacional, el arte como criterio de excelencia*. (1ra edición). Edición Secretaría General Técnica.
- Moreira, M. A. (1997). *Aprendizaje Significativo: Un concepto subyacente*. Instituto de Física, UFRGS. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf&ved=2ahUKEwjOqsCqoLyHAXU-FHkQIHUfyDWEQFnoECCIQAQ&usg=AOvVaw295gH7X8Qcw3994lC7RU-X>.
- Pérez, T. (2010). Aportes feministas a la Educación popular: entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y la tecnología. *Revista Educação e Pesquisa*, vol. 36, (no. 1). 243- 260, <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/21424>.
- Sañudo G. M. I. y Perales P. R. (2014). Aprender ciencia para el bien común. *Perfiles educativos*, vol. 36 (núm. 143) 29-38. Acceso el 22/11/023. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100019&lng=es&tlng=es.



- Wechsler, J. (Ed.) (1982) *Sobre la estética en la ciencia*. (1ra edición)
Fondo de Cultura Económica.
- Ziman, J. M. (2003). *¿Qué es la ciencia?* (1ra edición). Cambridge University Press.





Lazos Socioemocionales Maestro-Alumnos más allá del Espacio y el Tiempo

Teacher-Student Socio-Emotional Bonds Beyond Space and Time

Isidro Barraza Soto *

Laurencia Barraza Barraza **

Fecha de recepción: 22 de noviembre de 2024

Fecha de aceptación: 03 de enero de 2025

RESUMEN

El objetivo de este texto es reportar algunos resultados preliminares de una investigación dirigida a describir aspectos que favorecieron la construcción de relaciones afectivas entre los alumnos -exalumnos- y el profesor que los atendió en trayectos de su educación básica y conservados durante más de treinta años. Su desarrollo siguió la metodología cualitativa, bajo el Método de Estudio de Casos, en su tipología múltiple; la recogida de información se realizó a través de WhatsApp, Facebook y Messenger; el instrumento fueron los diálogos escritos sostenidos entre docente y exalumnos. Para sistematizar la información se usó la codificación y categorización -abierto y axial-. Aquí se presentan los resultados de la categoría: *Construcción de relaciones afectivas*. La triangulación de datos y teórica fue utilizada como estrategias de validación. Algunos de los resultados fueron la exteriorización, por parte de los participantes, de acciones afectivas que les resultaron significativas y que conservan como parte de sus estilos de vida. La afabilidad, respeto y confianza otorgados por el profesor favorecieron climas escolares sanos y fomentaron vínculos afectivos, contribuyendo a disminuir las conductas agresivas. Se concluye que las relaciones afectivas construidas entre docente y estudiantes trascienden los espacios escolares y transitan en el tiempo incorporándose a la identidad personal e institucional.

Palabras clave:

Relación estudiante-profesor; autorregulación; afectividad; agresividad; relaciones interpersonales.

ABSTRACT

The objective of this text is to report some preliminary results of research aimed at describing aspects that favored the construction of emotional relationships between the students - former students - and the teacher who assisted them during their basic education and maintained them for more than thirty years. The study used a qualitative methodology, applying the Case Study Method in its multiple typologies. Data collection relied on WhatsApp, Facebook, and Messenger, where written dialogues between the professor and former students served as the primary tool. Researchers organized the information using open and axial coding and categorization. This paper highlights the results within the category Construction of Affective Relationships. To validate the findings, researchers employed data and theoretical triangulation. Participants shared meaningful affective actions that continue to shape their lifestyles. The professor's affability, respect, and trust created healthy school environments, strengthened emotional bonds, and reduced aggressive behaviors. The study concludes that the affective relationships built between professors and students extend beyond the classroom and evolve over time, becoming an integral part of their identities.

Keywords:

Student-teacher relationship; affectivity; aggressive; self-regulation; interpersonal relationships.

* Centro de Actualización del Magisterio, Durango, México.

** Instituto Educativo GUBA, Durango, México.

Introducción

Mucho se ha discutido sobre qué es la docencia; qué es la práctica educativa; cuáles son sus implicaciones. Con esta investigación se desea contribuir a la discusión; se hace desde una perspectiva histórico-sociológica a partir de las significaciones de quienes fueron protagonistas -alumnos y docente- que pasados los años verbalizan aquellos aprendizajes que han atravesado sus trayectos de vida. Para este fin se enfatizan las relaciones afectivas.

En la presente investigación se hace un análisis retrospectivo de la práctica educativa a partir de los comentarios y opiniones vertidas por exalumnos de educación primaria y secundaria, después de treinta años de haber interactuado con el docente que los atendió durante un trayecto de su infancia o adolescencia.

Los alumnos —hoy exalumnos—, en su mayoría, son originarios del medio rural o semiurbano; tres escuelas de educación primaria en las que cursaron sus estudios son unitarias y dos de organización completa.

Con relación a los exalumnos pertenecientes a educación secundaria, estos presentan características similares, con la diferencia de que tuvieron un docente para cada una de las asignaturas que conformaban su mapa curricular. Este sector de exalumnos corresponde al menos a 11 generaciones. Entre exalumnos de primaria y secundaria acumulan más de 30 generaciones.

Actualmente, los exalumnos del nivel primario y secundario están en edad de ser padres y madres de familia; incluso abuelos. Su formación académica y actividades laborales son variadas: algunos son profesionistas, trabajadores ubicados en diferentes ramas de la industria o en la docencia; otros se dedican a la agricultura y a la ganadería en baja escala; otros, son pequeños o medianos comerciantes. Muchos otros viven de la práctica de diversos oficios.

No obstante, el paso del tiempo y gracias a las redes sociales, los exalumnos, principalmente, han buscado contactarse con el docente que compartieron espacios de su vida, lo que, desde su dicho, les marcó hábitos y valores, en gran medida, más allá de las aulas y las áreas escolares, influyendo incluso, en sus espacios laborales.

Desde esta perspectiva se aborda la docencia, no solamente como aquella transmisión de conocimientos que se realiza en las aulas, término generalmente utilizado para describir la práctica docente, a la que se le agrega



el calificativo de tradicionalista; sin embargo, aquí se muestra que el tradicionalismo no se mide en función de años, sino de actitudes, compromiso y preparación profesional. Asimismo, se evidencia que la docencia trasciende los ámbitos meramente áulicos escolares y educativos.

En este trabajo, el interés no se concentra en reconocer los conocimientos obtenidos por los exalumnos, sino en las relaciones profesor-estudiantes, estudiantes-profesor y entre pares, reconociendo aquellas cosas que les fueron significativas, enfatizando la relación afectiva, fenómeno social que aún en la distancia del tiempo y espacio geográfico, los mantiene unidos, no sólo por los lazos de los conocimientos adquiridos durante la etapa escolar, sino principalmente por los vínculos afectivos construidos y valores adquiridos. Compartir conocimiento fue el medio utilizado para crear relaciones de significado; incluso, para su vida familiar y laboral.

El objetivo de la investigación fue describir los aspectos que favorecieron la construcción de relaciones afectivas entre los exalumnos y el profesor que los atendió en algunos trayectos de su educación básica, conservados a lo largo de más de treinta años. Este tipo de afectos, encontrados reiteradamente en los diálogos exalumnos-docente-exalumnos, condujo a elaborar la siguiente pregunta: ¿Cómo se construyen relaciones afectivas con significado entre los alumnos y profesores?

En la literatura se encontró que las relaciones afectivas son vinculadas a factores tales como la discapacidad, el género, relaciones de pareja, relaciones filiales, conductas y actitudes agresivas o positivas.

Respecto a las relaciones afectivas, De la Torre-Cruz *et al.* (2014) abordan el tema asociado a las conductas agresivas que muestran los adolescentes, relacionadas con los estilos de vida de los padres; ellos encontraron que el estilo autoritario de los padres produce altos niveles de conducta agresiva en los adolescentes y afecta las interacciones con los pares.

Respecto a la relación maestro-alumno, García-Rangel, *et al.* (2014) sitúan su investigación en el Bachillerato Universitario; estudian la influencia de esta relación en el aprendizaje, encontrando que está basada en el respeto y la cordialidad, limitada al marco áulico y concluyen que es obstaculizada por las características personales de los sujetos, la escasa motivación, compromiso y disposición por el acto educativo por parte de los agentes participantes.

Desde la teoría del apego, Lafuente y Centeno (2015) plantean que la creación de vínculos afectivos es fundamental para la supervivencia del ser humano y lo devastador que pueden ser las separaciones, tanto en lo físico



como en lo emocional. En particular se enfocan en describir la dinámica interna de las relaciones interpersonales cimentadas en las emociones, con la finalidad de enseñar a distinguir entre su buen y mal funcionamiento para identificar las variables que las favorecen.

Jordán y Méndez (2017) proponen algunos rasgos de un profesor excelente, extraídos de la relación pedagógica entre profesor y estudiantes, la que definen como aquella “que tiene lugar entre la persona del profesor y la del alumno” (p.105). Flores (2019), en su investigación, plantea el papel que tiene la relación afectiva establecida entre docente y estudiantes, como una variable mediadora del proceso enseñanza-aprendizaje.

Barrientos-Fernández, *et al.* (2020) estudian la relación existente entre las competencias sociales y emocionales auto percibidas en docente de educación infantil y las habilidades para gestionar el clima socioemocional en el aula en la que realizan su labor profesional; estos investigadores encuentran que la autopercepción en inteligencia emocional de los docentes se relaciona directamente con un clima positivo en el aula.

Almuna Fernández (2023) describe en su investigación las actividades emocionales que reportan los docentes y los significados atribuidos a dichas actividades, encontrando que éstas en su mayoría implican las relaciones interpersonales entre profesor y estudiantes, por lo que influyen en los alumnos de diferentes maneras favoreciendo aspectos afectivos, personales, motivacionales y actitudinales. Asimismo, las respuestas de los profesores sobre aspectos emocionales promueven formas de acercamiento afectivo con los estudiantes que impactan en la construcción y desarrollo de la identidad profesional.

Arias-Ortega, *et al.* (2024) realizaron una investigación de tipo cualitativo, usando el método etnográfico donde profundizaron sobre el sentido de la relación profesor- estudiante mapuche en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y su cultura en el aula, encontrando que predomina una interacción hegemónica y de violencia, prevaleciendo una relación de poder que afecta negativamente el desarrollo de la identidad sociocultural de estos estudiantes.

Desde las investigaciones revisadas, se puede concluir que, las relaciones afectivas o emocionales, son fortalecidas o debilitadas en función de la capacidad de los profesores y estudiantes para establecer vínculos afectivos sanos. Aunque existe una gran cantidad de investigaciones que abordan esta relación, se detectó la escasez de investigaciones que den cuenta de la trascendencia de las relaciones afectivas más allá de los espacios educativos y/o escolares.



Relaciones Afectivas

Un buen número de artículos e investigaciones que abordan el concepto de relaciones afectivas, realizan su definición o concepción desde escenarios como la relación de pareja, noviazgo, enamoramiento, primeros contactos con el sexo opuesto, pero escasamente la caracterizan.

La palabra *relación* es definida por el Diccionario de la Real Academia (2001) como conexión, correspondencia, trato, comunicación con otra persona. *Al trato*, le atribuye un carácter *amoroso* y señala que las relaciones pueden ser de parentesco, amistad, amorosas y comerciales. Desde esta definición, podemos notar que, la relación implica la bidireccionalidad; necesita del acuerdo; es fundamental la comunicación y se lleva a cabo en un espacio y tiempo determinados. Para que se concrete requiere la aceptación de los implicados.

Cuando se plantea el término *relaciones afectivas*, se otorga un calificativo a la *relación* para ponerla en un escenario donde estén implicados los contextos y las emociones, apareciendo así, clasificaciones como las señaladas por el diccionario en mención, pero también se categorizan en *positivas* o *negativas*.

Así, las relaciones afectivas positivas estarían ubicadas en un escenario respetuoso, tolerante, inclusivo, de reconocimiento al otro, donde la comunicación afirmativa y los acuerdos tienen preponderancia, mientras que las relaciones negativas se ubican en el lado opuesto y generalmente conllevan a escenarios enfermos, destructivos y caóticos.

Hernández (2012, p. 117) plantea que:

Las relaciones afectivas se viven como un conocimiento sobre el otro y, en esa medida, conducen a un conocimiento de uno mismo. Las relaciones afectivas son parte de la formación de una identidad personal y de ensayo de vínculos con el otro género.

El concepto de Hernández (2012) propone las relaciones afectivas como vivencias; significa que se experimentan, se practican, se construyen y se reconstruyen en la interrelación e interacción con los otros; el autor agrega que se convierten en el vehículo para el conocimiento de sí mismo, situación que implica la introspección, reflexión y descubrimiento de los alcances y limitaciones personales que podrían favorecer o no, el establecimiento de vínculos afectivos.

El otro componente consiste en que las relaciones afectivas son parte de la formación de la identidad personal, aspecto por demás interesante,



porque significa que las relaciones afectivas establecen “marcas” que atraviesan la vida de las personas, para convertirse en parte de una cosmovisión que será desde donde se realicen las lecturas y prácticas de vida.

En este sentido, Martínez (2008) percibe el apego como un vínculo afectivo que se forma con alguien especial, que persiste en el tiempo, que tiende a buscar proximidad con esa figura; afirma que juega un papel primordial en las relaciones interpersonales futuras; advierte que se desarrolla en los primeros años de vida y que es asimétrico, porque el niño busca la protección del adulto. Afirma que este fenómeno tiene un componente conductual: busca la proximidad física para obtener seguridad; también tiene componentes cognitivos y afectivos.

Este breve recorrido por el concepto *relaciones afectivas* permite visualizar su trascendencia en el desarrollo integral de las personas y la importancia de construirlas dentro de escenarios atravesados por valores universales como son el respeto y el amor.

Método

Esta investigación es de corte cualitativo porque se desarrolló dentro de un escenario natural; reconoce el componente subjetivo al estar implicados tanto el investigador como los participantes. El método que se utilizó fue el Estudio de Casos Múltiple, debido a que cada participante representa un caso; la categoría que los aglutina son las relaciones afectivas. Para sistematizar y analizar la información se recurrió al instrumental de la teoría sustentada, específicamente, la codificación abierta y la axial. El punto de saturación lo dieron los propios exalumnos en la medida en que paulatinamente, varios de ellos fueron disminuyendo sus mensajes a través las redes. Los informantes clave fueron 73 exalumnos; la información se recogió a partir de los diálogos escritos sostenidos con los alumnos a través de medios electrónicos como son el WhatsApp, Facebook y Messenger. Para dar confiabilidad y credibilidad a la información se recurrió a la triangulación de datos y teórica.

Resultados

En este reporte de investigación solamente se incluyen los resultados obtenidos en la categoría denominada: *Construcción de relaciones afectivas*, referida a todos aquellos aspectos detectados en los diálogos referentes a manifestaciones de cariño, afianzamiento emocional, autoconocimiento y autoestima. En general todos los aspectos asociados a la dimensión emocional y afectiva.



La categoría fue dividida en siete subcategorías: *Comunicación, manifestaciones de cariño, respeto, confidencias, bromas, agradecimientos, Empatía / apoyo y acompañamiento del profesor.*

Con relación a la subcategoría *comunicación* se encontró que resulta fundamental en la construcción de relaciones afectivas; para que cumpla su función debe reunir ciertas características: accesible, afectuosa, sincera, auténtica, donde se muestre interés por los gustos, las aficiones, conflictos, problemas y vínculos familiares, además estar atravesada por la proximidad. Los informantes refieren la afabilidad del profesor como un componente generador de confianza para establecer comunicación.

En la subcategoría *manifestaciones de cariño*, los participantes indicaron que éstas fueron identificadas a partir de las expresiones verbales y no verbales realizadas por el profesor, donde percibieron su aceptación a través de palabras pronunciadas en tono de juego o broma, pero que los hizo sentirse valorados y queridos. Informaron que frecuentemente narran a sus descendientes o personas de su círculo más cercano las manifestaciones de cariño de que fueron objeto.

Muy cercana a la subcategoría que antecede, aparece la denominada *bromas* —expresiones jocosas utilizadas en sentido afirmativo— las que según los diálogos fueron utilizadas por parte del profesor para relajar las tensiones generadas al interior de las aulas o en las interacciones, también como una estrategia de acercamiento personal, continuamente se utilizaron para otorgar cumplidos o elogios a los estudiantes. En general fueron utilizadas como una estrategia de afianzamiento y afrontamiento, asimismo para crear ambientes agradables, comprensivos y humanos.

Sobre la subcategoría *respeto*, los informantes manifestaron que hubo gran respeto por su entorno social y familiar de parte del profesor. Las actitudes respetuosas apoyaron en la generación de vínculos de confianza y credibilidad. Valoraron en gran medida la capacidad de escucha del docente y la secrecía de la información que le compartían.

Confidencias es otra subcategoría, donde se identificaron los secretos infantiles compartidos con el profesor, los que oscilan desde los amores hasta las intimidades familiares vividas en sus hogares. Los participantes manifestaron haber compartido con el docente sus decepciones, tristezas, angustias, anhelos, deseos e incluso aquello que llegaron a percibir como abandono.

Unida a esta subcategoría aparece la de *agradecimientos* donde se reconoció el conocimiento impartido y la utilidad que les ha representado para la vida cotidiana y los espacios académicos; también agradecieron



las orientaciones de vida y sugerencias para conducirse en situaciones específicas, la toma de posición ante problemas o conflictos derivados de su trato con los iguales, las recomendaciones para vivir en armonía, valorar la vida y otorgar respeto tanto a los adultos como a los pequeños.

En las subcategorías *acompañamiento del profesor* se encontró que los alumnos recuerdan las palabras motivacionales del profesor, a través de las que se levantaba su autoestima, se fomentó la autoconfianza, se fortaleció su autoconcepto y en general su identidad.

También refieren que el profesor los ayudó a fijarse y alcanzar metas; enfatizó sus cualidades —cognitivas, deportivas, sociales— y sus habilidades. Las manifestaciones de orgullo del docente por el trabajo realizado, dentro y fuera del aula, por los entonces estudiantes, fortalecieron su identidad. Recuerdan el interés mostrado por las situaciones familiares y académicas por las que atravesaron.

En general subrayan que el profesor estuvo presente en espacios fuera del aula fortaleciendo sus vínculos afectivos, tales como: Convivencias en situaciones familiares, apoyo en circunstancias y días especiales: Cumpleaños y fallecimientos.

Discusión de Resultados

Una de las pretensiones de la investigación fue dar cuenta de los aspectos que favorecieron la construcción de relaciones afectivas entre profesor y estudiantes; como se ha señalado los diálogos analizados corresponden a estudiantes — hoy exalumnos—que exteriorizaron aquellas acciones que les fueron significativas y que incorporaron en sus estilos de vida.

Al realizar la triangulación entre la información vertida en las subcategorías se comprobó lo señalado por De la Torre-Cruz, *et al.* (2014), quienes relacionan estilos de vida autoritarios con niveles mayores de conducta agresiva; los resultados muestran que la afabilidad, respeto y confianza otorgados por el profesor favorecieron los climas escolares sanos, donde se fomentaron vínculos afectivos para disminuir las conductas agresivas.

Asimismo, Lafuente y Centeno (2015) encontraron la construcción de vínculos afectivos como una necesidad del ser humano que afectan la vida futura, coincidiendo con los resultados de esta investigación, puesto que los participantes manifestaron mantener vínculos afectivos entre sí y con el profesor, además de compartirlos con su círculo familiar y



social más cercano, mostrando la significatividad de las relaciones construidas y establecidas en los espacios escolares.

Jordán y Méndez (2017) señalaron como uno de los rasgos de los profesores de excelencia, la relación afectiva construida con los estudiantes, característica evidenciada en todas las subcategorías, las expresiones de los participantes hicieron notoria la importancia que representaron para el profesor y el interés que mostró en sus conflictos, problemas y en general en el desarrollo integral de su personalidad.

Además, agradecieron el trato cordial, respetuoso y afectivo que recibieron, sin dejar de lado los conocimientos adquiridos, en los que valoraron la utilidad que les representaron para enfrentar las situaciones relacionadas con la vida académica, laboral y social. Corroborándose que las relaciones de respeto, cordialidad, así como las características de los sujetos mejoran u obstaculizan el aprendizaje. (García-Rangel, *et al.*, 2014).

Otro hallazgo fue la importancia de las relaciones afectivas en la construcción de la identidad, como lo muestran Hernández (2012), Alumna Fernández (2023) y Arias-Ortega, *et al.* (2024).

Se coincide con Hernández (2012) en que las relaciones afectivas son vivencias que, a su vez, se convierten en medio para el conocimiento de sí mismo y del otro, favoreciendo la formación de la identidad.

Conclusiones

A partir de la información obtenida se puede concluir que algunos aspectos que contribuyeron a la construcción de relaciones afectivas entre profesor y estudiantes fueron la comunicación accesible, afectuosa, sincera y auténtica; las expresiones de cariño basadas en el respeto y la aceptación; el reconocimiento, la credibilidad, la capacidad de escucha, la empatía y el acompañamiento del profesor. La creación de ambientes escolares agradables, libres y seguros. El planteamiento de escenarios futuros.

Un hallazgo fue la broma respetuosa como estrategia para relajar ambientes estudiantiles agresivos, establecer relaciones de proximidad y confianza; como una forma de afianzamiento y afrontamiento emocionales. Asimismo, como estrategia lúdica procedente de la informalidad, de escenarios jocosos, pero cercanos a la cultura y el contexto de los participantes.

Otro descubrimiento es el significado que adquirió para los estudiantes la credibilidad del profesor, medida a partir de sus confesiones infantiles y



la proximidad que tuvo con ellos, mostrando interés no solamente por los acontecimientos académicos sino por todo el entorno que los cobijaba.

Finalmente, se concluye que las relaciones afectivas construidas entre profesor y estudiantes trascienden los espacios escolares y transitan en el tiempo formando parte de su identidad. Quedando para la reflexión: ¿Qué tan conscientes están los profesores de la trascendencia de sus acciones a la hora de relacionarse o interactuar con sus estudiantes? ¿hasta dónde los profesores podrán reconocerse en el otro? ¿Se darán los profesores la oportunidad de construirse y reconstruirse en la relación e interacción con sus alumnos?



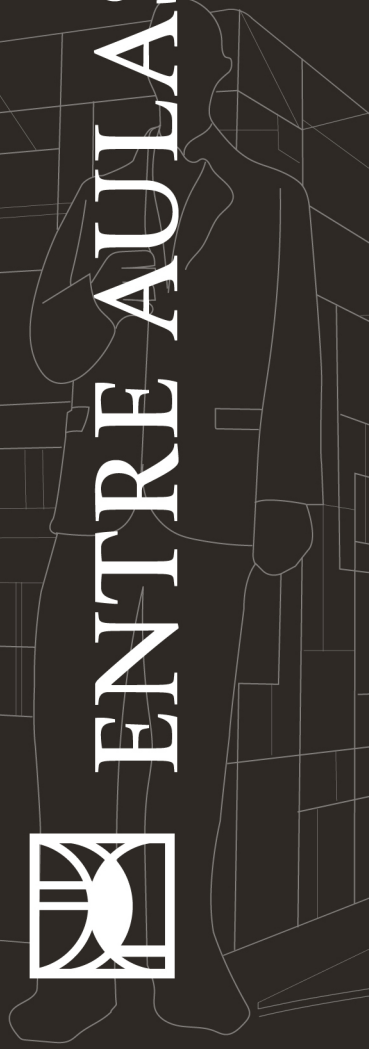
Referencias

- Almuna Fernández, J. (2023). *Significados sobre las actividades emocionales en el trabajo por docentes de educación básica en Chile*. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/193840>
- Arias-Ortega, K., Castro, V., y Zuccone, A. (2024). Una mirada a la relación profesor-estudiante mapuche en la educación intercultural en La Araucanía, Chile. *Praxis Educativa*, 19, pp.1-14. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.21435.002>
- Barrientos-Fernández, A., Pericacho-Gómez, F.J., y Sánchez-Cabrero, R. (2020). Competencias sociales y Emocionales del Profesorado en Educación Infantil y su relación con la gestión del clima del aula. *Estudios Sobre Educación*. 38, pp. 59-78. <https://doi.org/10.15581/004.38.59-78>
- De la Torre-Cruz, M. J., García-Linares, M. C., y Casanova-Arias, P. F. (2014). Relations between Childraising Styles and Aggressiveness in Adolescents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), pp.147-170. <https://eric.ed.gov/?id=EJ102409>
- Diccionario de la Real Academia (2001). Definición de Relación. <https://dle.rae.es/relaci%C3%B3n>
- Flores Morán, J. F. (2019). La Relación Docente- Alumno como Variable Mediadora de Aprendizaje. *Revista San Gregorio*, (35), pp. 174-186. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rsan/n35/2528-7907-rsan-35-00174.pdf>
- García-Rangel, E. G., García-Rangel, A.K., y Reyes Angulo. J. A. (2014). Relación Maestro Alumno y sus Implicaciones en el Aprendizaje. *Revista Ra Ximhai*, pp. 279- 290. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134019.pdf>
- Hernández González, J. (2012). Las relaciones afectivas y los procesos de subjetivación. *Perfiles Educativos*, (XXXIV)135, pp.116-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13223042008>
- Jordán Sierra, J. A. y Méndez Cestero, J. (2017). Rasgos esenciales de los profesores excelentes en su relación con los alumnos tras el visionado de películas pedagógicamente valiosas. *Estudios Sobre Educación*, (33), pp.103-126. <https://doi.org/10.15581/004.33.103-126>
- Lafuente Benaches, M. J., y Centeno López, M.J. (2015). *Vinculaciones Afectivas. Apego, Amistad y Amor*. Ediciones Pirámide. <https://biblioteca.utc.mx/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=383964>
- Martínez González, C. (2008). Desarrollo del Vínculo Afectivo. *Comisión de Formación Continuada de las Profesiones Sanitarias de la Comunidad de Madrid*. https://www.aepap.org/sites/default/files/aepap2008_libro_299-310_vinculo





ENTRE AULAS Y PATIOS



Danza aérea, una alternativa para la sesión de educación física en México

Aerial dance, an alternative for the physical education session in Mexico

María Isabel Almeida Gómez *
José Luis González Cabrera **

Fecha de recepción: 31 de junio de 2024
Fecha de aceptación: 10 de diciembre de 2024

RESUMEN

Palabras clave:

El objetivo del estudio fue utilizar la iniciación a la danza aérea en las sesiones de Educación Física de nivel preescolar. El estudio presentó un enfoque mixto, con alcance exploratorio, por medio del diseño de investigación acción. La muestra se conformó con 20 niños (7 niñas y 13 niños) de entre 5 y 6 años al momento de la propuesta de intervención en la alcaldía de Iztapalapa en la Ciudad de México. Los escenarios utilizados en el estudio fueron el patio y el aula de psicomotricidad, los cuales se adaptaron con los materiales necesarios para la propuesta de intervención. El instrumento utilizado fue el examen psicomotor de Picq y Vayer (1995). Las conclusiones señalan que la danza aérea, como un arte circense, ofrece múltiples beneficios al estimular las capacidades perceptivo-motrices, sociomotrices y habilidades y destrezas básicas. También se logró constatar que, al ser una propuesta diferente a las tradicionales, permitió la innovación y potencializar la Educación Física con una gama de posibilidades con el alumnado, padres de familia y autoridades educativas.

Educación física, danza aérea, artes circenses.

ABSTRACT

Keywords:

The objective of the study was to use the introduction to aerial dance in the Physical Education sessions at the preschool level. The study presented a mixed approach, with an exploratory scope, through the action research design. The sample was made up of 20 children (7 girls and 13 boys) between 5 and 6 years of age at the time of the intervention proposal in the Iztapalapa mayor's office in Mexico City. The settings used in the study were the playground and the psychomotor classroom, which were adapted with the necessary materials for the intervention proposal. The instrument used was the psychomotor examination by Picq and Vayer (1995). The conclusions indicate that aerial dance as a circus art offers multiple benefits such as stimulating perceptual-motor and socio-motor capacities and basic abilities and skills. It was also possible to verify that, being a different proposal from the traditional ones, it allowed innovation and potentialize the benefits. of Physical Education with a range of possibilities with students, parents and educational authorities.

Physical education, aerial dance, circus arts.

* Docente de Educación Física en la Escuela Superior de Educación Física, México.

** Docente de Educación Física en la Escuela Superior de Educación Física, México.

Introducción

Es probable que al hablar de danza aérea en la clase de Educación Física, como una propuesta de enseñanza en el nivel preescolar para alcanzar los procesos de desarrollo de aprendizaje, pueda ser considerado un tema descabellado, por considerarse que es una disciplina que no se puede desarrollar por diferentes factores ajenos al educador físico; no obstante, en este estudio se presenta como una alternativa viable para innovar la práctica docente del educador físico, en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana.

La danza aérea fuera del contexto educativo ha sido una actividad emergente en los últimos años en México; sin embargo, en educación física es un tema que no se había vislumbrado como una estrategia de enseñanza aplicable. Otro tipo de danza, como lo es la folclórica, es más reconocida y aceptada por los educadores físicos. La danza ha estado presente en la historia de la humanidad desde hace miles de años, ya sea en forma de ritual cultural o de expresión individual. Esta manifestación artística ha perdurado hasta nuestros días, y ha transitado diversos estadios, en los cuales se fue adaptando a las exigencias y necesidades históricas. Es considerada una de las bellas artes más antigua, que coloca en el punto de enfoque al cuerpo en sí mismo, así como al movimiento y expresión de este. Debido a ello, es considerada una forma de comunicación. Es difícil conceptualizar la danza, debido a todas las aristas que de ella emergen. Para García Russo (1997) la danza es:

Es una actividad humana; universal, porque se extiende a lo largo de toda la Historia de la Humanidad, a través de todo el planeta, se contempla en ambos sexos y se extiende a lo largo de todas las edades; motora, porque utiliza el cuerpo humano a través de técnicas corporales específicas para expresar ideas, emociones y sentimientos, siendo condicionada por una estructura rítmica...” (p. 16).

Desde esta perspectiva, se puede decir que la danza está inmersa en prácticamente cualquier esfera del ser humano, por lo que es un medio por el cual pueden canalizarse un sinnúmero de ideas, sentimientos, emociones, etc. Se dice que de aquí surgen otras artes como el teatro, ya que sus orígenes se remontan a tiempos antiguos de la humanidad.

Según Tacunduva y Molinari (2010) el circo se fue adaptando al periodo histórico y el contexto social que permeaba en la época. Este se compone de diversas artes circenses, caracterizadas por la destreza física y el riesgo, por ejemplo, lo malabares, la contorsión, la acrobacia, monociclo, entre otras.



La enseñanza de las artes circenses se ha mantenido oculta. De acuerdo con Libaak (2019) el “circo tradicional” se manejaba por dinastías familiares, las cuales transmitían sus conocimientos de forma oral, sin dejar registros materiales, porque han sido un círculo extremadamente cerrado en el cual no podía ingresar alguien externo a la familia.

La danza aérea es una disciplina que combina diferentes artes escénicas, para crear actos que involucran elementos propios ejecutados en el aire, con la ayuda de algún implemento adecuado, suspendido a varios metros del suelo. Tiene orígenes poco certeros, aunque la práctica más cercana a esta, de la que se tiene evidencia, es el ritual de Nagol, un ritual de iniciación de los hombres de Vanuatu, en la isla Pentecostés. Consiste en arrojar de cabeza desde una torre de varios metros de altura, construida con ramas, sujetados únicamente por los tobillos con lianas, sin ningún tipo de seguridad al aterrizar, únicamente está la tierra, la cual deben tocar con los hombros, que simboliza una bendición para la misma.

El ritual es una expresión de masculinidad. Lo llevan a cabo los bwahri, los guerreros, que intentan mostrar su coraje saltando desde las altas torres. Los niños más pequeños saltarán desde niveles inferiores, ganando así su lugar entre los hombres, lo que se considera un rito de iniciación importante. (Ancient Origins, 2020).

Existe la versión de la tradición circense francesa de los años cincuenta: un estudiante de cuerda volante descubrió un armado con tela y con ello presentó un número con un tipo de danza nueva, dando origen a la disciplina de la danza aérea.

La Educación Física contemporánea enfrenta diferentes retos en el contexto escolar y social, uno de los principales es reinventar las prácticas docentes en su didáctica para ofertar nuevas formas de enseñar y estimular la motricidad en los niños. Con este propósito se realizó la investigación *Danza aérea, una propuesta aplicable para la sesión educación física en México* en el Jardín de niños Amelia Bernard de Casas Alemán con el grupo 3º “A” por medio de la sesión de Educación Física. Se busca dar solución a las problemáticas que se detectaron en el contexto escolar de preescolar, derivadas del programa analítico. Para adentrarnos en el tema, nos enfocamos en dos problemáticas: la falta de autorregulación que presentaban los niños preescolares, derivado del uso inadecuado de la tecnología, y la falta de estimulación de algunas capacidades perceptivo motrices; y por último, resaltar la necesidad de renovar las prácticas docentes del educador físico.



La autorregulación y el uso inadecuado de la tecnología en los niños.

Actualmente, la tecnología puede ser de gran utilidad en el ámbito educativo con los alumnos cuando es utilizada apropiadamente, no obstante, puede representar un problema para el niño preescolar cuando los padres de familia solo la utilizan para entretener a sus hijos para que no lloren o como recompensa por portarse bien. Este uso exacerbado de la tecnología puede modificar el comportamiento y la no autorregulación el niño. Sin embargo, gran parte de la población mexicana da prioridad a un uso inadecuado de la tecnología. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI] en la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares [ENDUTIH] (2023, p.1):

En 2022, había 93.1 millones de personas usuarias de internet, lo que representó 78.6 % de la población de 6 años o más. El aumento fue de 3.0 puntos porcentuales respecto a 2021 (75.6 %)", hecho que ha abierto una brecha enorme en el sistema educativo.

Desde esta perspectiva, podemos avistar los efectos de esta problemática en las sesiones de Educación Física día con día, pues uno de los que se detectan con mayor facilidad son los cortos periodos de atención que los alumnos presentan ante una indicación o la ejecución de una actividad. Como lo expresan Campos y Sisamón (2021), en la primera infancia es fundamental que los padres controlen o eviten el uso de las tecnologías para reducir el riesgo de afectaciones cognitivas, de lenguaje o atención que estas pudieran provocar. Sin embargo, una gran cantidad de infantes acostumbran a usar dispositivos electrónicos diariamente, lo que como se mencionó anteriormente, deriva en cortos lapsos de atención.

Los principales impactos afectan la salud del individuo, pues da mayor preferencia al uso de redes sociales, videojuegos o series televisivas que, al descanso o actividad física, derivando con ello en altos niveles de sedentarismo y, por consiguiente, en obesidad, enfermedades cardiovasculares e incluso la muerte. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS,2022) el sedentarismo, por ser un estilo de vida carente de movimiento, deja en claro que es un problema de salud mundial. Este hecho genera que el tiempo recomendado de actividad física se vea disminuido drásticamente, pues se ha reemplazado la caminata por el uso del automóvil propio, taxi, autobús y metro. Para las personas entre los 18 y los 64 años, la OMS sugiere realizar semanalmente actividades físicas aeróbicas moderadas de 2 a 5 horas o actividades físicas aeróbicas intensas de 1 a 2.30 horas, o bien una combinación de



actividades moderadas e intensas. Mientras que, para los niños de 3 a 4 años de edad, se sugiere actividad física de diversa intensidad alrededor de 180 minutos al día. Sin embargo, este tipo de recomendaciones internacionales no se toman en cuenta en México y no es una prioridad para las autoridades educativas. Así podemos deducir que el individuo siente mayor atracción por el uso tecnológico que por la actividad física y, en específico, en la sesión de educación física, porque en los niveles educativos de primaria y secundaria, el uso de teléfonos móviles ha generado una gran distracción.

El menosprecio a la Educación Física por la falta innovación docente

No es desconocido que la educación física es una disciplina que se ha visto menospreciada con el paso del tiempo, pues evidentemente no se le da la misma importancia a una materia que esté vinculada con las ciencias exactas, que a una que se involucre con la salud y bienestar físico. Sin duda, este hecho se relaciona directamente con la cultura, ya que no se acostumbra a otorgar relevancia a la calidad de vida, desde todas las esferas que esta conforma, aunado a una época en la cual la población estuvo limitada al movimiento, por lo cual se ha expuesto lo siguiente:

Las manifestaciones de la actividad física que propicia la Educación Física no parecen tener gran impacto fuera del ámbito escolar, aunque en tiempos de confinamiento por COVID-19 es primordial el movimiento corporal para preservar la salud integral del ciudadano, sus signos vitales y los cuatro tejidos fundamentales del cuerpo humano (epitelial, conjuntivo, muscular y nervioso). (González Cabrera, 2022, p. 47).

Esto se ve reflejado tanto en el sector educativo como en el familiar, puesto que no se obtiene el apoyo suficiente para que la educación física pueda llegar completamente a sus fines. En el nivel preescolar es donde el educador físico recibe más apoyo por parte de los padres de familia y la comunidad en general, sin embargo, las cosas no siempre se dan de esta manera.

En este nivel educativo es primordial fomentar en el infante el movimiento corporal, puesto que gracias a este surgen nuevos aprendizajes y formas de comunicarse con el entorno, estimulando sus distintas esferas por medio de diferentes estrategias didácticas que el educador físico decidirá cuáles son las más apropiadas, según sea el caso.



Acerca de los beneficios que la educación física otorga a los sujetos durante el preescolar, encontramos que favorece el desarrollo de sus capacidades, las cuales Renzi (2009) se refiere a estas como:

Potencial que el sujeto trae como herencia, determinado genética y congénitamente. Las capacidades son de carácter interno, no visibles en sí mismas, sino a través de las acciones motrices que ejecuta un sujeto, por ejemplo: la capacidad fuerza, es observable a través de la habilidad de empuje o la tracción de un objeto pesado (p. 2).

En otras palabras, los seres humanos nacemos con capacidades no tangibles que están determinadas genéticamente, sin embargo, estas pueden moldearse de manera positiva o negativa a lo largo de la vida, a partir de la infancia cuando comienza este proceso. Con esto queremos decir, por una parte, que la educación física es un medio fundamental para que se desarrollen correctamente las capacidades que permitan al sujeto enfrentar diversas situaciones y desenvolverse de manera óptima en su vida cotidiana y a futuro.

Por otra parte, que se priorizan los estilos de vida saludables, incluyendo el cuidado de sí mismo y de los otros para una correcta higiene y salud, así como de una sana convivencia. Además, fortalece el proceso de entender la sociedad y ocupar un rol en la misma por medio del juego. La educación física es vital desde edades tempranas, por lo que no debe ser demeritada por las instituciones educativas ni por los padres de familia, puesto que es capaz de brindar una gran variedad de beneficios a corto, mediano y largo plazo en la vida del individuo.

La falta de estímulo de las capacidades perceptivo-motrices (equilibrio estático, coordinación general y coordinación óculo-manual) nos llevó a presentar una propuesta docente innovadora en la sesión de Educación Física; para realizarla fue fundamental hacer un análisis de las características de los diferentes escenarios dentro de la institución, así como de los materiales necesarios, porque a pesar de tener casi todo lo indispensable para su implementación, no se contaban con telas y material para su instalación en el preescolar. Por ello es importante mencionar que tanto la docente en formación física, así como la institución educativa, proporcionaron todo lo requerido para hacer posible la sesión de danza aérea.

La danza aérea es un arte circense. Mancilla y Fuentes (2021) exponen que, al ponerla en práctica, no solo se desarrollan habilidades específicas, sino también se genera un trabajo en conjunto, ya que se incorpora teatro, historia, estética, comunicación, expresión corporal y arte, entre otras.



Es decir, se fomenta una formación interdisciplinaria que genera en el individuo una perspectiva más amplia sobre el mundo en general, por lo que es una alternativa altamente enriquecedora al vincularse con la educación física y sus propósitos.

Objetivos

General:

Aplicar una propuesta de intervención por medios de la iniciación a la danza aérea como una alternativa en la sesión de educación física.

Específicos:

- Analizar si es factible aplicar la iniciación a la danza aérea en el contexto socioeducativo.
- Innovar con danza aérea para construir una educación física contemporánea.

Justificación

De acuerdo con la propuesta de intervención que se desarrolló en el jardín de niños, se buscó lograr un primer acercamiento con la danza aérea, específicamente, con la tela aérea, con el propósito de enriquecer las sesiones de educación física a partir de nuevas experiencias motrices. Esto con la finalidad de que el alumno sea capaz de enfrentar diversos retos motores que se le presenten en su vida cotidiana. Además, si es que en el futuro muestra interés por ser parte de la disciplina de la danza aérea o de disciplinas afines, cuente ya con un aprendizaje previo.

Es importante mencionar que debido al nivel educativo en el que se aplicó, no se empleó la danza aérea en sí misma, sino actividades y estrategias que posibiliten la aproximación progresiva del sujeto a esta, respetando sus procesos de desarrollo, por lo que esta propuesta de intervención se construye con las bases y fundamentos de educación física, así como con elementos de iniciación a la danza aérea, para aplicarla en un contexto socioeducativo, que permita tanto al docente, como al alumno beneficiarse de la amplia gama de posibilidades que ambas ofrecen.

Otro de los objetivos fue despertar el interés de los educadores físicos ante la posibilidad de generar propuestas innovadoras en los diferentes contextos donde se encuentre inmerso. En este artículo se describe cómo se llevó a cabo. Es esencial enfatizar que el tema principal conlleva un enfoque cultural por sí mismo, al tratarse de un arte (danza),



por lo que nos encontramos ante una gran amplitud de posibilidades al plantearlo en la educación, lo cual es complejo, pues dependerá en gran medida de la creatividad del educador físico, así como de otros factores que intervienen en el contexto para aplicarlo adecuadamente.

Metodología

La investigación tuvo un enfoque mixto con alcance exploratorio y se llevó a cabo el diseño de investigación acción en el jardín de niños “Amelia Bernard de Casas Alemán” ubicado en la alcaldía de Iztapalapa al oriente de la Ciudad de México. La muestra de conformó con el grupo 3º “A”, el cual disponía de 20 alumnos (7 niñas y 13 niños) de entre 5 y 6 años al momento de la propuesta de intervención. Representan al 13.8 % de la población total del centro educativo. Es una muestra no probabilística.

Los escenarios para realizar la investigación fueron el aula de psicomotricidad y el patio techado los cuales se adecuaron para colgar las telas y argollas para utilizar lo indispensable en la danza aérea. (Para ver las fotografías de la sesión de fotografías sobre la actividad, consulte el siguiente enlace. <https://educaciondanzaarea.blogspot.com/2025/01/fotografia-1-y-2.html>

Los instrumentos que se utilizaron para recabar los datos para la evaluación diagnóstica inicial y final con el grupo 3º “A” fueron el examen psicomotor de Picq y Vayer (1995), del cual se recuperó el test motor de Ozeretsky- Guilmain, que evalúa, por medio de diferentes ítems algunas de las capacidades perceptivo-motrices, ajustando cada ítem a la edad cronológica del alumno al que se le aplica, abarcando desde los cuatro a los dieciséis años. En este caso se evaluaron la coordinación general y óculo-manual, así como el equilibrio estático, en niños de cinco años.

Procedimiento

La propuesta de intervención en el preescolar “Amelia Bernard de Casas Alemán” fue producto de los cursos de Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas I y II que forman parte de los semestres 7º y 8º de la Licenciatura en Educación Física en la Escuela Superior de Educación Física. La propuesta de investigación acción aplicada se realizó en seis secuencias didácticas en las sesiones de Educación Física, que fueron de 30 minutos los cinco días de la semana y que se presentan a continuación en la siguiente tabla:



Tabla 1.
Cronograma de actividades.

Semana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Sesiones	5	9		9		10		8		8	
Estrategias Didácticas	Test de Oze- re- tsy- Guil- man Presen- tación del tema	Juegos porturales Juegos de flexibilidad Yoga Juegos de exploración Cabuyería		Juegos sensoriales Juegos de exploración Cabuyería Retos motores Juegos de respiración		Rutinas de activación física Retos motores Juego simbólico Juegos de imitación Juegos de equilibrio		Rutinas de activación física Juego simbólico Itinerarios didácticos rítmicos Circuitos de acción motriz		Evaluación diagnóstica final Itinerarios didácticos rítmicos Expresión corporal	
Secuencia Didáctica	Evalua- ción diag- nóstica inicial (8-12 ene)	Secuencia didáctica 1 "Preparando mi cuerpo" (16-25 enero)		Secuencia didáctica 2 "Familiarización con la tela" (12-22 febrero)		Secuencia didáctica 3 "Jugando con la tela" (26 feb-8 mar)		Secuencia didáctica 4 "Nuestra competencia disco" (11-22 mar)		Secuencia didáctica 5 "¡Fiesta disco!" (22 abr-10 may)	

Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia en la tabla 1, se desarrollaron las secuencias didácticas en forma progresiva para la iniciación a la danza aérea en preescolar posibilitando así su enseñanza. A continuación, se describen los contenidos de la evaluación diagnóstica inicial y final, así como los tipos de juegos utilizados, activación física, yoga y cabuyería que se desarrollaron en las secuencias didácticas.

Evaluación diagnóstica inicial

La evaluación se realizó a lo largo de tres días. Debido a la rapidez de los ítems de las pruebas, se diseñaron sesiones con la finalidad de aprovechar el trabajo con la coordinación general, la coordinación óculo manual y el equilibrio estático.

Estrategias didácticas en la propuesta de intervención

Para llevar progresivamente a los niños a los procesos de desarrollo de aprendizaje, se utilizaron diferentes estrategias didácticas en este estudio. Las estrategias didácticas para Sánchez Martínez et al. (2020) “hacen referencia a las actividades que utilizan los profesores y alumnos



en el proceso de aprender. Incluyen métodos, técnicas, actividades y recursos para el logro de los objetivos de aprendizaje” (p. 11). Las que se emplearon en esta propuesta facilitaron y beneficiaron la vinculación de la educación física con la iniciación a danza aérea

- Juegos posturales

Lozada *et al.* (2006) explica que “ejecutar los juegos posturales para la adopción de una postura correcta al incidir los mismos en el correcto control de las posturas y que el niño sea capaz de conocer el mecanismo de relajación y contracción muscular”, esto significa que por medio de esta estrategia se favoreció la conciencia corporal del alumno, logrando identificar las posturas que lo ayudan o, por el contrario, interfieren en la ejecución de algún ejercicio, comprendiendo que partes de su cuerpo utiliza y de qué manera lo hace para un movimiento armónico.

- Juegos de equilibrio:

De acuerdo con Sandoval (2010) son aquellos que “desarrollan la capacidad para controlar la gravedad en relación con el plano de sustentación y la elevación del punto conservador de la gravedad” (p. 111), por lo cual, en este tipo de juegos se estimula el equilibrio, ya que el alumno se vuelve capaz de identificar la parte o partes de su cuerpo que sirven como punto clave para distribuir todo su peso corporal en una superficie, que, en este caso, es la tela. Fotografía 3. Figura de la grulla (Para ver las fotografías de la sesión de fotografías sobre la actividad, consulte el siguiente enlace <https://educaciondanzaarea.blogspot.com/2025/01/fotografia-3.html>)

-Juegos de flexibilidad

Durante estos juegos se busca favorecer el trabajo muscular y articular, aunque son más estáticos que otros, según Sánchez (2018), por lo que, para esta propuesta, fue esencial estimular previamente la flexibilidad, así como concientizar al alumno sobre lo que va sintiendo y sucediendo en su cuerpo al ejecutar algún ejercicio y hacer las correcciones necesarias para no dañarlo. Estos juegos se utilizaron principalmente durante el proceso previo a la interacción con la tela, así como al inicio de cada sesión, ya que el grupo sabía que era necesario preparar su cuerpo para el ejercicio físico para evitar lesiones y que, con el progreso de la flexibilidad, las figuras se realizaran de una manera más estética.



-Juegos sensoriales

Sandoval (2010) menciona que este tipo de juegos “son relativos a la facultad de sentir” (p. 108), esto provoca sensibilidad y placer al experimentar con cualquiera de sus cinco sentidos, y que, por lo general, no implican un nivel complejo de motricidad, pero se obtienen muchos beneficios de éstos; de ahí que, con un material como lo es la tela, al ser muy llamativa visualmente, así como al tacto, pueden implementarse diversos juegos de este tipo. Estos se aplicaron durante la etapa de familiarización con la tela, ya que los alumnos no conocían el material se les hicieron preguntas como ¿de qué colores son las telas? ¿Qué textura tienen? ¿A qué huelen? Así como otras acciones, para lograr un mayor acercamiento con estas desde lo lúdico.

-Juegos de exploración

En EVE Museos e Innovación (2016) se comenta que son a través de estos juegos que los niños logran aprender acerca de los objetos, examinando los diferentes usos que pueden darle, así como las propiedades que tienen; por consiguiente, estimulan la interacción con su entorno, ya que de primera mano despiertan su curiosidad, incentivando a indagar motrizmente y ampliando sus posibilidades motrices, generando un aprendizaje significativo. Fotografía 4. Juego de exploración en tela. (Para ver las fotografías de la sesión de fotografías sobre la actividad, consulte el siguiente enlace. <https://educaciondanzaarea.blogspot.com/2025/01/fotografia-5-y-6.html>)

-Juegos de respiración

A pesar de que generalmente desde edades tempranas no se da la importancia necesaria a la respiración, González Breme (2011) especifica su relevancia: “respirar correctamente es una fuente de salud y una estrategia sencilla para hacer frente a las situaciones de estrés, ansiedad, nerviosismo, etc., y permite reducir la activación fisiológica provocada por éstas” (p. 2).

-Juego simbólico

Retomamos a Sánchez (2018), quien plantea que este debe darse de manera natural y espontánea, representando objetos y personajes reales por medio de otros que signifiquen lo mismo, por lo que este tipo de juego resulta ideal para la iniciación a la danza aérea, ya que las figuras buscan reproducir distintos objetos, animales y personajes que son muy llamativos para el niño. Por ejemplo, en la secuencia aplicada con el grupo, se asocian objetos como una mochila, animales como la mariposa, el cisne, puede



ser grande o pequeño, la grulla, así como una gota de agua, que es la forma que toma el nudo.

Fotografía 5 y 6. Figura del cisne (Para ver las fotografías de la sesión de fotografías sobre la actividad, consulte el siguiente enlace. <https://educaciondanzaarea.blogspot.com/2025/01/fotografia-5-y-6.html>)

-Cabuyería

A pesar de ser una estrategia no tan utilizada, Quevedo et al. (2012) la definen como “el conjunto de conocimientos relativos al arte o habilidad para realizar nudos y su aplicación” (p. 85), además, está asociada a muchas actividades de la vida cotidiana, como lo son atarse los cordones de los zapatos. Fotografía 7. Nudo de gota. (Para ver las fotografías de la sesión de fotografías sobre la actividad, consulte el siguiente enlace. <https://educaciondanzaarea.blogspot.com/2025/01/fotografia-7.html>)

-Rutinas de activación física

Sobre estas, Rosas (2020) menciona que las prácticas constantes de las activaciones físicas favorecen la activación corporal de forma recreativa y placentera.

-Yoga

Aunque no es comúnmente utilizada dentro de las sesiones de educación física, añade un sinnúmero de beneficios a esta, especialmente en el nivel preescolar, ya que ayuda a que el alumno concientice, procese y exprese su motricidad, además, combina en sí varias estrategias ya descritas en este apartado. En ese sentido, Entreviñas (2017) menciona que “yoga” significa unión, aquella unión con uno mismo, de la complejidad de todo el ser, a nivel físico, mental y espiritual, por lo que parece ser un excelente medio para la educación física. Fotografía 8. Postura de la mariposa con variación. (Para ver las fotografías de la sesión de fotografías sobre la actividad, consulte el siguiente enlace. <https://educaciondanzaarea.blogspot.com/2025/01/fotografia-8.html>)

También se realizaron retos motores, circuitos de acción motriz expresión corporal y una muestra pedagógica al final de la propuesta de intervención. Fotografía 9. Muestra pedagógica. (Para ver las fotografías de la sesión de fotografías sobre la actividad, consulte el siguiente enlace. <https://educaciondanzaarea.blogspot.com/2025/01/fotografia-9.html>)



a) Evaluación final

Para la evaluación final se utilizó el mismo instrumento que en la evaluación diagnóstica inicial (Ozeretsky-Guilman); se evaluaron los mismos parámetros (coordinación óculo-manual, coordinación general y equilibrio estático) en el mismo rango de edad (5 años). Es importante mencionar que en esta evaluación se pudo llevar a cabo la prueba de equilibrio estático de manera adecuada, ya que el aula de psicomotricidad, que cuenta con colchonetas, estaba disponible para su uso, por lo que los alumnos se pudieron descalzar.

Resultados

En este apartado se exponen de manera general los resultados obtenidos a partir de la evaluación diagnóstica inicial y la evaluación diagnóstica final, para posteriormente analizar los resultados de los dos momentos.

En cuanto a la prueba de coordinación óculo-manual de la evaluación diagnóstica inicial, lograron hacerla correctamente un poco más de la mitad del grupo, en específico 11 de 20 alumnos, lo que corresponde al 55% del grupo. Mientras que en la evaluación final el 80% del grupo logró pasar esta prueba, lo que corresponde a que solamente 4 alumnos de 20 no lo lograron. Es decir, se consiguió tener un avance grupal significativo en cuanto a esta capacidad, con un avance del 25% sobre la misma. Si bien hubo alumnos que lograron realizarla adecuadamente desde el primer momento, otros consiguieron alcanzar un buen resultado gracias al proceso llevado a cabo durante la intervención.

En la prueba correspondiente a la coordinación dinámica general, los alumnos que lograron pasarla fueron más, con un 65%. De hecho, de las tres pruebas, fue la que mejores resultados obtuvo, sin embargo, no se alcanzó ni siquiera el 80% de alumnos con una buena coordinación general, por lo que se tomó en cuenta para el proceso de intervención y alcanzar un mayor porcentaje, por lo que, en la evaluación final el grupo logró pasar la prueba, en un 75%, mientras que el 25% de los alumnos no lo lograron. Aquí se obtuvo un avance menor a comparación de las demás, ya que para el momento final tampoco se llegó a alcanzar el 80% esperado, pero se consiguió avanzar en un 10%, lo que ya implica una mejora grupal.

En la prueba correspondiente al equilibrio estático, en la evaluación diagnóstica inicial, la mayoría de los alumnos no logró pasarla: solo una cuarta parte la realizó de manera adecuada, lo que corresponde



al 20% del grupo, razón por la que el equilibrio estático fue relevante para plantear una mejora durante la intervención con el grupo. En la evaluación final hubo un notable incremento de esta capacidad perceptivo-motriz, con un 85% de alumnos que lograron pasar la prueba, mientras que solamente el 15% no lo logró. Esta capacidad es en la que se nota mayor progreso, con un avance de un 65% de manera grupal.

Discusión

En este apartado se analizan posturas de diversos autores con respecto al tema de estudio. Con algunos de ellos se concuerda, mientras que con otros se difiere. Para comenzar, González Masis (2022) menciona que “este tipo de arte une poderosamente a las personas que lo realizan; demanda un espacio de comunicación, cercanía y respeto mutuo” (p. 12). De acuerdo con lo observado durante la intervención, el grupo reflejó una actitud positiva, resaltando el valor del respeto y la colaboración para lograr llegar a una meta en común.

En cuanto a la progresión de la enseñanza de esta disciplina, Díaz (2015) expone que durante la primera etapa lo principal es enseñar a trepar, para después pasar a figuras, enganches y caídas de mayor exigencia corporal, no obstante, diferimos de la primera etapa de progresión que esta plantea, ya que es fundamental el uso del nudo de gota durante los primeros acercamientos, debido a que facilita la ejecución de figuras, brindando confianza y seguridad al practicante, pues tiene la función de ser la base de sustentación, mientras que para la trepa, es necesario el desarrollo de la fuerza para lograr cargar todo el peso corporal, por lo que considero relevante no omitir ese elemento técnico.

Esta autora resalta también el fenómeno cultural que ocurre actualmente con la danza aérea, ya que su práctica estaba limitada únicamente a la esfera circense, sin embargo, poco a poco comienza a abrirse camino en espacios que antes parecían imposibles, como lo es el caso del ámbito educativo, en esta ocasión especialmente en el nivel preescolar, y no menos importante, en una escuela pública.

De igual manera, Velandia (2020) plantea que la danza aérea beneficia diferentes capacidades perceptivo-motrices, como lo son la coordinación, el equilibrio, la espacialidad y la corporalidad. Asimismo, estimula y desarrolla capacidades físico-motrices como la flexibilidad, la resistencia y la fuerza, según la edad y el nivel del practicante. En nuestra propuesta, las capacidades que se vieron principalmente beneficiadas fueron las perceptivo-motrices, además de las ya mencionadas, también lo fueron la temporalidad y el ritmo.



En la misma línea, Invernó (2003) describe la importancia de las artes circenses en la escuela, debido al potencial educativo que brindan, especialmente en educación física. Menciona que las técnicas aéreas (trapecio) ayudan a mejorar el control y la conciencia corporal, la coordinación dinámica general, las habilidades motrices, la percepción espacial, el equilibrio estático y dinámico, la fuerza, la flexibilidad, la creatividad, la cooperación y la expresión corporal. Por lo que estas tienen un impacto positivo respecto a lo que se busca desarrollar en educación física.

El autor también resalta la importancia de que sea siempre desde una progresión de la enseñanza adecuada al contexto escolar, pasando por distintos niveles en cada arte circense, con diversos pasos a seguir, por lo que el diseño e implementación durante todo el proceso es primordial en este tipo de propuestas. Otra perspectiva en cuanto a la vinculación que refiere a educación física con danza aérea, Sosa (2013) expone de manera contundente lo siguiente:

Se puede decir que La Danza Aérea es para la Educación Física tradicional una práctica distinta y ajena, quizás distante por sus vínculos artísticos, pero, sin embargo, en tanto refiere a la Educación del Cuerpo, a una Educación Corporal, ve necesario interpelar al sujeto como a un otro, uno mismo y distinto, que, al ejercer su práctica, y aun diferenciándola como extraacadémica, interpreta en ella un saber (p. 7).

Si bien esta disciplina no suele estar relacionada con las prácticas habituales en educación física, no deja de ser una alternativa viable para enriquecer la asignatura, sin dejar nunca de lado lo que a esta compete, pues no se trata de crear bailarines o acróbatas aéreos, sino de tomar en conjunto las posibilidades y oportunidades que la danza aérea ofrece, para nutrir de la mejor manera posible el movimiento en todas sus formas y de ésta manera ampliar el panorama, tanto del educador físico como de los alumnos y la comunidad escolar.

Conclusiones

El llevar a cabo esta propuesta de intervención implicó todo un reto, debido a las escasas referencias y puntos de partida para lograr implementarla. Por ello se desarrolló una investigación rigurosa en cuanto a la teoría como a la práctica, pues están estrechamente vinculadas. El intercambio de ideas con diversas personas pertenecientes a ambas disciplinas fue esencial para bajar la complejidad de la danza aérea a un contexto socioeducativo, y particularmente, al nivel preescolar. Se obtuvieron buenos



resultados. Esta propuesta diferente permitió, por un lado, apreciar una gama de posibilidades con el alumnado y la comunidad escolar.

Por otro lado, su implementación logró generar un fuerte interés en este tipo de propuestas alternativas, pues los alumnos mostraron en repetidas ocasiones su deseo de seguir aprendiendo y avanzando, aunque el tiempo de intervención docente ya no lo permitió. Además, ese interés también se manifestó en diferentes autoridades educativas, lo que brindó la posibilidad de seguir aplicándola en la institución y en varias escuelas de la zona donde se realizó. En los padres de familia también despertó interés, desde las telas e instalación, así como por la búsqueda de clases extracurriculares para sus hijos. Esto permitió unir la educación física con las artes circenses, en este caso, la iniciación a la danza aérea, que como ya se mencionó, ofrece múltiples beneficios para el desarrollo integral de los alumnos, complementando su educación desde diferentes aristas.

Con este trabajo de intervención se dan los primeros pasos para conectar estas dos grandes disciplinas en la educación básica en México. Si bien no es una labor sencilla, vale la pena darle una oportunidad por y para las futuras generaciones.



Referencias

- Mancilla, J. A. y Fuentes- Buchholtz, F. S. (2021). *Las artes circenses y su potencialidad en el aula escolar de educación física*. Universidad Austral de Chile. Recuperado de: <https://www.saberesdecirco.com/pensando-circo/las-artes-circenses-y-su-potencialidad-en-el-aula-escolar-de-educacion-fisica-analisis-desde-la-vision-del-cuerpo-y-el-curriculum/>
- Cervo, A.L. y Bervian, P. A. (1980). *Metodología científica*; Bogotá, Ed. McGraw-Hill, 41.
- Baena, P. G. M. E. (2017). *Metodología de la investigación* (3ª. Ed). Grupo Editorial Patria, 31. <http://ebookcentral.proquest.com>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza-Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C. V, 4-663, ISBN: 978-1-4562-6096-5.
- León, O. G. y Montero, I. (2002). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa y cuantitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw Hill.
- Castaño, A., Callejas, Y. y Macías-Álvarez, M. (2022). *El aula como un espacio lúdico para el desarrollo armónico de las niñas y niños del grado preescolar 2*. Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá, 12.
- Rébolo, A. y Ascencio, M. (2019). La Educación Física, el juego en el patio y el aprendizaje en la infancia. *IEYA Revista*. Vol. 5. Núm. 1 <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.1.1376>
- Picq, L. y Vayer, P. (1995). *Examen psicomotor de L. Picq Y P. Vayer 1ª Y 2ª Infancia*. Centro psicopedagógico.
- González-Masis, S. E. (2022). *Danza aérea inclusiva: para adultos jóvenes, en tiempos de Covid-19*. División de Educación Básica, Centro de Investigación, Docencia y Educación. Universidad Nacional, 12.
- Díaz, J. M. (2015). *Acrobacias en tela y nuevas tecnologías. ¿Qué papel juegan las nuevas tecnologías en la expansión de ésta práctica corporal?* 11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Ensenada, Argentina, 4.
- Velandia, G. V. (2020). *Creación de habilidades y conocimientos previos para la práctica de danza aérea en niños de 3 a 5 años de la Escuela Artística Samale*. Universidad Jorge Tadeo Lozano. Bogotá.
- Invernó i Curós, J. (2003). *Circo y educación física, otra forma de aprender*. INDE, 15-31.
- Sosa, E. (2013). *Danza aérea: Entre lo curricular y extracurricular en la constante construcción de las prácticas de la educación física*. Tesis de grado. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 7.



Tecnología educativa, la asignatura pendiente en la formación de docentes

Educational technology, the pending subject in teacher training

Irma Camarena Pérez *

Fecha de recepción: 05 de noviembre de 2024

Fecha de aceptación: 03 de enero de 2025

RESUMEN

Palabras clave:

Este estudio tiene un enfoque mixto y su propósito es indagar sobre el nivel de conocimiento de los docentes en formación en el uso de diversas aplicaciones didácticas agrupadas en cinco categorías: plataformas educativas; aplicaciones para la comunicación síncrona; herramientas para crear recursos digitales; juegos didácticos; simuladores y laboratorios virtuales. Participaron 43 estudiantes pertenecen a tres licenciaturas en educación. La información se obtuvo a través de una encuesta en línea diseñada para conocer sus opiniones y experiencias de aprendizaje en el uso de recursos didácticos digitales. Los resultados muestran que, la mayoría tiene interés por aprender a usar las aplicaciones enlistadas y consideran necesaria una adecuación curricular que incorpore la asignatura de tecnología educativa durante los primeros semestres de su carrera, pues son conscientes de las ventajas que ofrecen este tipo de herramientas en la enseñanza.

Formación docente, habilidades digitales, recursos educativos, tecnología educativa.

ABSTRACT

Keywords:

This study has a mixed approach and its purpose is to know the level of knowledge of teachers in training in the use of various didactic applications grouped into five categories: educational platforms; applications for synchronous communication; tools to create digital resources; educational games; simulators and virtual laboratories. In addition to assessing the relevance of including subjects to develop technological skills during their training. 43 students participated, belonging to three degrees in education. The information was obtained through an online survey designed to obtain their personal opinions and learning experiences in the use of digital teaching resources. The results show that the majority are interested in learning how to use the listed applications and consider necessary a curricular adaptation that incorporates the subject of educational technology during the first semesters of their degree, since they are aware of the advantages that this type of tools offer in teaching.

Teacher training, digital skills, educational resources, educational technology.

* Docente e investigadora. Centro Universitario de los Altos, Universidad de Guadalajara.

Introducción

La enseñanza remota de emergencia dejó aprendizajes significativos en los individuos y en las instituciones educativas, así como la convicción de que los recursos didácticos digitales pueden convertirse en herramientas útiles para la enseñanza y el aprendizaje. La crisis sanitaria se convirtió en un reto para los docentes y estudiantes que carecían de habilidades digitales, las cuales no habían adquirido para ellos relevancia hasta ese momento. Esto causó frustración y desencanto en quienes carecían de su dominio durante el proceso de enseñanza y aprendizaje que se denominó *Enseñanza Remota de Emergencia* (ERE). Han transcurrido años desde el regresó a las clases presenciales y el tiempo poco a poco va dejando en el olvido lo aprendido, sin considerar la posibilidad de que se presente otra emergencia sanitaria y la expectativa de que la comunidad escolar esté mejor preparada para responder adecuadamente.

Desde antes del confinamiento, la tecnología educativa como herramienta didáctica se utilizaba en diversas modalidades de la Educación a Distancia (EaD), como el *e-learning*, *b-learning*, *u-learning*, los cursos MOOC (*Massive Online Open Courses*) y NOOC (*Nano Online Open Courses*), las cuales requerían que los docentes y estudiantes que se decidían por alguna de esas opciones de formación contaran con habilidades digitales en el manejo del *hardware* y *software*, que les permitieran enseñar, aprender e interactuar en los entornos virtuales de aprendizaje. Hoy las ventajas que pueden ofrecer los recursos digitales didácticos son diversas y variadas. Dussel (2018) señala que:

Hoy es posible reprogramar sitios, sumergirse en entornos virtuales, buscar textos o imágenes y crear otros propios para compartirlos con audiencias conocidas y desconocidas; y armar comunidades de jugadores, lectores o usuarios de los medios o en torno a cuestiones públicas, entre otros aspectos. Todas esas acciones se asientan en algunos saberes y procedimientos conocidos para las escuelas (interpretar y combinar signos), pero introducen otros nuevos, por ejemplo, las tecnologías inmersivas y la navegación que permite la apertura de muchas “ventanas” en simultáneo y con formas de lectura rápidas, intuitivas, poco verbales y más cinestésicas (p. 149).

El escenario pospandemia

La expectativa social e institucional que se tiene de los futuros docentes es que durante su formación adquieran herramientas para desarrollar



su práctica educativa en entornos virtuales, presenciales e híbridos. Las necesidades educativas en el ámbito tecnológico suelen ser distintas en cada nivel educativo, de ahí la importancia de conocer el nivel de conocimiento que poseen los docentes en formación y sus intereses de aprendizaje para desarrollar habilidades en el manejo de aplicaciones didácticas.

La pregunta de investigación que rige este estudio es la siguiente: ¿cuáles son los conocimientos en el área de tecnología educativa que los futuros maestros requieren para desarrollar habilidades digitales que les permitan enfrentar los retos de la enseñanza en el escenario educativo pospandemia? El objetivo general es hacer un diagnóstico sobre el conocimiento que los docentes en formación tienen en el uso de aplicaciones didácticas agrupadas en categorías, conocer sus experiencias formativas y valorar la importancia que ellos le dan a este tipo de conocimiento como herramientas útiles para su práctica educativa.

Expectativa social e institucional de la función del docente

Uno de los retos que enfrenta el docente en formación es la expectativa que la sociedad tiene sobre sus conocimientos y las funciones que realizará como educador. La docencia es una actividad humana que, a diferencia de otras, requiere de un marcado compromiso social para quien decide ejercerla. Enseñar a otros implica establecer un vínculo con el educando y generar un ambiente de aprendizaje propicio para la libre expresión de las ideas que contribuya a generar un diálogo circular en el que todos participan.

La formación docente es el proceso educativo que proporciona las escuelas Normales y las Universidades que ofertan licenciaturas en educación. La preparación que reciben los futuros maestros está orientada a la especialización académica en el ámbito didáctico y pedagógico con un componente práctico que les permite ejercer sus conocimientos frente a grupo bajo la supervisión de un profesor experimentado en la enseñanza. También desarrolla habilidades en investigación e intervención educativa. En este sentido, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023b) refiere que:

La formación docente tiene como propósito crear puentes entre el saber que plantean el Plan y los Programas de Estudio, así como los saberes docentes desarrollados en su formación inicial a lo largo de su desempeño profesional. Es un diálogo que establecen profesoras y profesores



con diferentes instancias que aportan conocimientos para la comprensión, seguimiento y construcción de soluciones a los problemas de la escuela, la didáctica, la integración curricular, la recuperación de los saberes docentes, el proceso formativo y la relación con la comunidad que enfrentan cotidianamente (p. 5).

Una vez que el estudiante concluye sus estudios, se convierte en docente; pero este término es polisémico: su definición es más compleja y suele estar relacionado con las diversas funciones que esta figura educativa cumple dentro y fuera del aula. Se les concibe como “generadores del conocimiento, guías hacia un camino de oportunidades y orientadores en el desarrollo de la imaginación, de la responsabilidad ciudadana, del emprendimiento y de la cimentación de valores cívicos y éticos” (SEP, 2019, p. 5). También se le reconoce por ser, “la persona que estimula, potencia, conduce o facilita el proceso de construcción de saberes (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones) entre los alumnos, a partir de un programa de estudio específico” (SEP, 2016, p. 6). En este orden de ideas la SEP (2023b) los define de la siguiente manera:

Las maestras y los maestros son sujetos históricos que construyen su relación con las y los estudiantes desde el municipio, estado o región en donde está ubicada la escuela en la que ejercen la enseñanza. Es en este espacio en donde construyen sus decisiones, tanto personales como educativas, y en donde se vinculan con su realidad y con la de las niñas, niños y adolescentes (p. 21).

Los conceptos anteriores hacen referencia a la expectativa social e institucional que se tiene sobre el educador y la gran responsabilidad que implica su función como agente de cambio en la escuela, la comunidad y la sociedad en la que ejercerá su profesión. Para cumplir con lo que se espera de él, requiere además de conocimientos académicos y formación pedagógica, poseer otras cualidades como vocación de servicio, compromiso, responsabilidad, empatía. Históricamente se ha caracterizado por la influencia que llega a tener para el estudiante, la escuela y la comunidad. Socialmente se valora que su quehacer educativo lo realice por convicción y su conducta se ajuste a principios éticos que se reflejen en sus actos y comportamientos basados en valores como la justicia, la honestidad, la solidaridad, la disciplina y la constancia.

Más allá de enseñar matemáticas, español, ciencias o cualquier otra asignatura, la formación docente le debe proporcionar herramientas didácticas que le permitan promover en los alumnos a su cargo la reflexión, el debate de las ideas, la crítica responsable y argumentada, la definición de posturas



personales e ideológicas frente a los temas que se abordan en el aula relacionados con las problemáticas del entorno, es decir, capacidad para estimular en los alumnos el pensamiento crítico. González (2021) refiere que:

La docencia crítica es una actividad dinámica permanente de reflexión-acción con la capacidad para generar y abordar los problemas del mundo, la capacidad de argumentar, de evaluar argumentos y así mismo, de justificar y de tomar decisiones. Todo en el marco de la interacción educando-educadores, en una relación dialógica que se teje desde un lenguaje común que, bajo el principio de la praxis, hace una evaluación permanente de la práctica (p. 38).

La función del maestro en la sociedad trasciende la vida de los educandos y puede dejar una huella imborrable en los niños y jóvenes que serán los adultos del futuro. En el entorno cambiante estrechamente relacionado con el cambio tecnológico, la educación formal requiere una adecuación curricular que responda a las nuevas necesidades, así como disponibilidad para innovar en los métodos de enseñanza que permitan incorporar la tecnología educativa que después de la pandemia de COVID-19 trastocó las aulas, el estilo de vida, los hábitos, las costumbres y hasta la forma de relacionarse. Motivo por el cual, los profesionales de la educación enfrentan el reto de una capacitación y actualización constante que les permita estar a la vanguardia. (SEP, 2019) señala que:

Enseñar y aprender exige una gran capacidad de adaptación a las condiciones del contexto en que se desenvuelven las personas con las que interactúan, porque la constante generación de conocimiento y la rapidez con la que se transforma requiere de una serie de conocimientos, habilidades, destrezas y valores que debe poner en juego cualquier profesionista para responder a los retos planteados (p. 12).

Innovar en el proceso educativo pasó de ser una capacidad deseable a indispensable, su implementación requiere formación actualizada, dado que, es cada vez más común la incorporación en el salón de clases de recursos digitales con fines didácticos. En un escenario de aprendizaje ideal, se espera que la escuela proporcione una infraestructura tecnológica adecuada para que niños y jóvenes accedan a una conexión de internet eficiente y puedan hacer uso de dispositivos electrónicos como el teléfono móvil, la tableta o la computadora portátil en combinación con una estrategia didáctica adecuada, con el propósito de lograr un aprendizaje a través de métodos didácticos diferentes, motivadores e incluso lúdicos, que hagan más atractiva la enseñanza y el aprendizaje.



La institución formadora de docentes tiene la responsabilidad de realizar periódicamente una adecuación curricular que considere la incorporación de asignaturas orientadas al desarrollo de habilidades en el uso de tecnología educativa, que propicien, en la medida de lo posible, que los futuros educadores tengan un perfil de egreso idóneo que les permita enfrentar los retos educativos de un mundo globalizado inmerso en un ecosistema tecnológico cambiante y dinámico.

Desafíos y retos de los docentes en formación

Además de la expectativa social e institucional que se tiene sobre la figura del maestro, la cual se abordó en el apartado anterior, los docentes en formación enfrentan un panorama educativo desalentador, aunado a un futuro laboral incierto e inestable. Datos publicados por la SEP en el Acuerdo Nacional Educativo (ANE), pronosticaban un descenso en la demanda de docentes durante los próximos años, debido a que la población de niñas y niños de entre 3 y 14 años registrará una tendencia de decrecimiento. “En total, la matrícula de educación en preescolar, primaria y secundaria disminuirá más de 1.1 millones de alumnos entre 2014-2024” (SEP, 2019, p. 29). Además, en este mismo documento se prevé una disminución significativa en el número de estudiantes de las Escuelas Normales (EN), ya que, en un lapso de diez años, la matrícula se redujo de 133 mil 286 alumnos inscritos en el ciclo escolar 2008-2009 a 90 mil 333 en el ciclo escolar 2018-2019. Con lo cual, se vio afectada la tasa de egreso, ya que durante el ciclo escolar 2014-2015, hubo 24 mil 034 egresados, cantidad que descendió a 16 mil 594 en el ciclo 2019-2020. Durante este mismo periodo se han cerrado escuelas Normales públicas en el país, en el ciclo escolar 2009-2010 existían 290 EN, de las cuales quedaron 263 en el periodo de 2019-2020; las escuelas Normales rurales fueron las más afectadas. Estos datos muestran un panorama desalentador y preocupante para los estudiantes que aspiran a ser los futuros docentes de este país.

Aunado a lo anterior, los docentes en formación enfrentan el desafío de los avances en el área tecnológica y la inaplazable necesidad de desarrollar habilidades digitales que les permitan aprovechar las aplicaciones didácticas existentes como herramientas para la enseñanza. En todos los niveles educativos se evidenció durante el confinamiento, la dificultad que implicó el poco o nulo conocimiento en el uso de plataformas y recursos tecnológicos, tanto en profesores como en estudiantes, ocasionando que las clases en línea hayan sido para la mayoría, una experiencia poco grata. Así lo demuestra un estudio realizado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior



(ANUIES) en el marco del proyecto “Las Instituciones de Educación Superior ante la emergencia sanitaria”. Se aplicó la “Encuesta nacional de COVID-19” a una muestra de 273 mil 177 alumnos de 486 Instituciones de Educación Superior (IES), incluidas las escuelas Normales. El 67.9% de los encuestados consideró las clases a distancia como algo negativo, entre las razones mencionadas, el 67.75% señaló que, “La modalidad a distancia se me dificulta, me va mal, no retengo los conocimientos, no entiendo, me quedo con dudas, aprendo poco o nada, la carga de trabajo es mucha y consume todo mi tiempo” (ANUIES, 2022, p. 56). En contraste, 32.1% valoraron las clases a distancia como algo positivo, de ellos, el 38.85% opinaron lo siguiente: “Tengo beneficios económicos, puedo trabajar, emprender, apoyar con el negocio familiar, generar ingresos y también ahorrar, ya que evito gastar en materiales escolares, en transporte y alimentos fuera de casa” (p. 55). Otro dato relevante fue que el 50% de los estudiantes consideran que su situación académica empeoró, 31% opinan que se mantuvo igual y el 18.6% señalaron que mejoró (ANUIES, 2022).

Además, los encuestados evaluaron en una escala del 1-10, seis habilidades didácticas observadas en los docentes, de las cuales, dos obtuvieron la ponderación más baja, 7.53 para la habilidad didáctica para la enseñanza no presencial y 7.68 en la interacción con los estudiantes, la más alta fue de 8.75 para las habilidades docentes que favorecen la perspectiva de género (ANUIES, 2022). Lo cual muestra la importancia de que los docentes de todos los niveles educativos cuenten con una formación en el ámbito tecnológico.

La tecnología educativa puede tener ventajas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no obstante, las condiciones de improvisación, falta de infraestructura tecnológica en las escuelas y capacitación insuficiente de los docentes durante la implementación de la enseñanza *Remota de Emergencia* pensada inicialmente para un periodo corto, pero que dadas las circunstancias se tuvo que prolongar durante casi dos años, influyeron en el desencanto de la mayoría de los estudiantes.

Los docentes en formación, en su rol de alumnos, también enfrentaron dificultades por la falta de habilidades tecnológicas de sus profesores. Esta experiencia los sensibilizó sobre la importancia de prepararse en esta área de conocimiento para evitar que sus futuros estudiantes tengan malas experiencias y aprovechar al máximo las ventajas que ofrece la tecnología como herramienta para la enseñanza, ya que, a través de juegos, recursos multimedia, simuladores y laboratorios virtuales, por mencionar algunos, es posible incentivar en niños y jóvenes el gusto por aprender de forma interactiva y atractiva para ellos.



Existen ventajas importantes en los docentes en formación que pueden ser aprovechadas en la incorporación de nuevos conocimientos relacionados con la tecnología. Por ejemplo, la edad, que oscila entre los 18 y 22 años, en la cual suele tenerse disponibilidad de adaptación al cambio, habilidad en el uso de dispositivos electrónicos y facilidad para usar la tecnología educativa e innovar. Sin embargo, no sólo depende de ellos, a la institución que los forma le corresponde generar las condiciones que garanticen, en la medida de lo posible, una infraestructura tecnológica adecuada y una actualización constante de los planes y programas de estudio acorde a los nuevos escenarios educativos. Por otra parte, las escuelas que los reciben como practicantes podrían propiciar un ambiente educativo adecuado que les permita poner en práctica sus conocimientos. Los futuros profesionales de la educación enfrentan un escenario educativo complejo, incierto y cambiante, que exige conocimientos y habilidades que complementen la tradicional formación en pedagogía y didáctica. (Pérez, 2020, p. 54) señala que “Hoy la tarea es compleja, no solo se trata de saber de formación docente o de saber aplicar modelos o propuestas de formación, se requiere saber responder ante escenarios impredecibles, bajo condiciones adversas y con escasos recursos”.

Contexto educativo de la formación docente

Las carreras en educación que se imparten en las Escuelas Normales (EN) y universidades tiene una duración de ocho semestres en modalidad presencial. En la EN se ofertan 16 licenciaturas para la educación básica. Los programas y planes de estudios se integran por asignaturas con enfoque teórico y práctico. Esta estructura curricular contempla la realización de prácticas profesionales que permiten al estudiante estar en contacto con niños bajo la supervisión del docente titular. El número de horas destinadas a ese entrenamiento para la enseñanza en un ambiente de aprendizaje real se va incrementando cada semestre, especialmente en los dos últimos, los que tienen mayor tiempo destinado para este fin.

En esta etapa del proceso formativo, el estudiante en su rol de practicante es susceptible de enfrentar dificultades debido a las limitaciones que cada institución establece como parte de sus mecanismos de gestión escolar, así como las restricciones de intervención que quedan bajo criterio del docente titular del grupo y la cultura interna distintiva de cada escuela. En este sentido (García, 2020) identifica algunas problemáticas respecto a la formación teórica y actividades prácticas señalando que, en la revisión bibliográfica, los estudiantes leen y reproducen ideas del autor sin hacerse preguntas sobre el contenido y el uso de esa teoría,



expresando acuerdos y desacuerdos que se limitan a una dicotomía implícita de lo correcto y lo incorrecto. En cuanto a la realización de prácticas, el estudiante está preparado para trabajar los contenidos a través de planeaciones didácticas con el fin de obtener evidencias de las actividades realizadas, no obstante, el margen de acción de los normalistas se supedita a los límites del currículum y de los usos y costumbres de las escuelas, lo cual reduce o anula el espacio de actuación para el cambio y la innovación, con el riesgo de que cualquier propuesta sea valorada o descalificada en función del grado de relación con el currículum y de las formas de trabajo de la escuela.

En resumen, el docente en formación enfrenta desafíos importantes, tanto en su proceso formativo como en el ámbito laboral, académico y tecnológico, algunos podrán afrontarse con buena actitud, compromiso y disciplina; otros dependerán de las condiciones del contexto educativo y laboral en el que les toque desarrollarse profesionalmente después de su egreso escolar. Las universidades y escuelas Normales tienen el reto de repensar lo que se enseña y cómo se enseña, aprender y desaprender, reinventarse y actualizarse para dotar a los futuros maestros de habilidades pedagógicas, sociales y tecnológicas, capacidad para investigar y generar nuevos conocimientos, innovar en la creación de escenarios de aprendizaje atractivos y dinámicos, fomentar el pensamiento crítico en los educandos y promover valores en sus alumnos como la empatía y el compromiso social con su comunidad. De lograrlo, los egresados estarán mejor preparados para ejercer la práctica educativa en un mundo cambiante, convulso, lleno de contrastes e incertidumbre. De esta manera contribuirán a lo que propone la UNESCO: “Los enfoques curriculares deben vincular el ámbito cognitivo con las habilidades de resolución de problemas, la innovación y la creatividad, e incorporar también el desarrollo del aprendizaje social y emocional y el aprendizaje sobre uno mismo” (UNESCO, 2022, p. 68).

Metodología

Es un estudio descriptivo, transversal con enfoque mixto que tiene como propósito conocer el nivel de conocimiento y las necesidades educativas en el ámbito tecnológico de docentes en formación de tres instituciones públicas, dos se ubican en el estado de Jalisco y una en el estado de Nayarit. La información cualitativa tiene por objetivo conocer a través de preguntas abiertas su percepción respecto al uso de tecnología como herramienta para la enseñanza. En este sentido, Creswell (2009) refiere que:



La investigación cualitativa es un medio para explorar y comprender el significado que los individuos o grupos atribuyen a un problema social o humano. El proceso de investigación implica preguntas emergentes y procedimientos, datos recogidos normalmente en el entorno del participante, análisis de datos, la construcción inductiva de temas particulares a temas generales y la interpretación del significado de los datos (p. 22).

La obtención de datos cuantitativos se efectuó con preguntas cerradas del tipo opción múltiple, escala lineal y cuadro de opciones, con el propósito de valorar su nivel de conocimiento en distintas plataformas y aplicaciones didácticas, así como la importancia de su uso en la enseñanza. Se utilizó el cálculo de frecuencias, promedios y porcentajes para la interpretación de los resultados. De esta manera se integró el componente cualitativo y cuantitativo de este trabajo de investigación.

El instrumento para recolectar datos fue una encuesta en línea que consta de preguntas abiertas para conocer la opinión de los participantes sobre su experiencia e interés por aprender a utilizar recursos digitales para la enseñanza, las cuales se agruparon en seis categorías: servicio social, plataformas educativas, comunicación síncrona, diseño de recursos digitales, gamificación y simuladores y laboratorios virtuales.

Para contrastar la información, se utilizaron preguntas cerradas con el propósito de que los docentes en formación autoevaluaran el nivel de conocimiento en el manejo de distintos recursos digitales y la estrategia que utilizaron para aprender. Cabe destacar que, las aplicaciones que se incluyeron en cada cuadro de opciones fueron seleccionadas de un estudio previo a docentes frente a grupo, quienes compartieron sus estrategias de enseñanza durante la pandemia y la tecnología educativa que utilizaron. Además, se les pidió valorar en una escala del 1-5, qué tan importante era para ellos saber utilizarlos como herramienta didáctica en sus clases.

Para garantizar la validez y confiabilidad del instrumento, se utilizó el método de validación por juicio de pares de expertos. El cuestionario se envió por correo a ocho docentes. Los criterios de selección para elegirlos fue que tuvieran experiencia mínima de tres años en la enseñanza en la modalidad presencial o virtual, además de haber tenido grupo asignado durante la pandemia. Con ellos se formaron cuatro pares a partir del nivel educativo en el que impartían clases. Se eliminaron las preguntas evaluadas por los expertos con menos de 6 en una escala de 0-10 y se atendieron todas las sugerencias y observaciones que realizaron.



El cuestionario validado se transfirió a una encuesta en línea creada con la herramienta de formulario en *Google drive* organizada en siete secciones: datos sociodemográficos; prácticas profesionales; habilidades en el uso de plataformas educativas; aplicaciones para la comunicación síncrona; herramientas para el diseño de material didáctico; recursos digitales para el aprendizaje lúdico; uso de simuladores y laboratorios virtuales.

La recolección de datos de los estudiantes en formación se realizó con el apoyo de profesores que solicitaron a los estudiantes de sus grupos asignados responder la encuesta en línea. Se les proporcionó el enlace acompañado de un texto que describe al inicio el propósito del estudio.

Los participantes en el estudio fueron 43 docentes en formación inscritos en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (ByCENJ). Los encuestados estudiaban las carreras de licenciatura en Ciencias de la Educación, licenciatura en Pedagogía y licenciatura en Educación Primaria.

El análisis y la sistematización de información recolectada se hizo con el software Excel para los datos cuantitativos, a través de la estadística descriptiva. La organización e interpretación de los datos cualitativos se hizo con el software Atlas TI.

Resultados

La descripción de los principales hallazgos se organiza de acuerdo con las categorías en las que se agruparon las preguntas en la encuesta.

Datos sociodemográficos

Como en el estudio participaron 43 docentes en formación de tres licenciaturas en el área de educación, en adelante se hará referencia a ellos con las siglas DF que significa Docente en Formación y el número asignado de acuerdo con el orden de participación, es decir, de DF_1 hasta DF_43.

De los encuestados, 3 estudiaban la licenciatura en pedagogía, 23 la licenciatura en Ciencias de la Educación y 17 licenciatura en Educación Primaria. La mayoría fueron mujeres, 8 respondieron ser del sexo masculino, 34 del sexo femenino y 1 contestó ser pansexual. El semestre que cursaban al momento de aplicar el instrumento se describe en la siguiente tabla:



Tabla 1.
Semestre en el que estaban inscritos los participantes.

Semestre	Número de participantes
Primero	1
Segundo	10
Tercero	1
Cuarto	6
Sexto	16
Séptimo	1
Octavo	6
Noveno	1
Décimo	1

Fuente: elaboración propia.

Es importante destacar que, las tres licenciaturas tienen duración de ocho semestres, no obstante, en la UAN existe flexibilidad curricular que permite al estudiante elegir el número de asignaturas que desea cursar en cada ciclo escolar, siempre y cuando el tiempo total no sea mayor ocho años, por este motivo, la tabla muestra un estudiante en noveno y otro en décimo semestre.

Otros datos por destacar es que 19 DF dijeron combinar su trabajo con el estudio. Además, 9 estaban realizando su servicio social y 1 lo había concluido, 19 hacían sus prácticas profesionales y 4 ya las habían terminado, el resto todavía no realizaba ninguna de las dos.

Prácticas profesionales

Una de las actividades más significativas en la formación docente es la práctica profesional, ya que permite al estudiante realizar sus primeros entrenamientos de enseñanza frente a grupo. Debido al impacto que esta actividad formativa tiene para los futuros educadores, se buscó conocer las principales dificultades que enfrentan. Las respuestas más relevantes fueron las siguientes:



Tabla 2.
Experiencias durante las prácticas profesionales.

Informante	Opinión sobre la principal dificultad que enfrentaron
DF_02	Que es una experiencia relativamente corta y muy poco significativa, puesto que las semanas asignadas siempre son las que más días festivos tienen o están en evaluación
DF_05	Considero que muchas veces es la crítica por parte de los docentes titulares de grupo
DF_08	El poco reconocimiento y apoyo que se les da a los practicantes, además la mayoría de los docentes titulares “abusan” de nosotros como practicantes al pedirnos material, que organicemos algún evento o incluso que demos todas las clases de la jornada
DF_32	Que los maestros de la normal me piden cosas que no se acercan a la realidad educativa de la escuela y mucho material didáctico, a veces siento que no revisan bien las secuencias didácticas y no las comparan con el material, hay actividades innovadoras con poco material, pero quieren ver mucho material didáctico que puede llegar a carecer de sentido
DF_33	La relación no tan buena que tengo con el maestro titular
DF_01	Falta de herramientas didácticas
DF_06	Compra de materiales, disposición de los alumnos

Fuente: elaboración propia.

Además de las respuestas que se incluyeron en la tabla 2, destaca la recurrencia en dos temas: la dificultad para trasladarse a la escuela asignada para realizar las prácticas debido a la distancia, servicio de transporte y el tiempo de trayecto, así como indisciplina, desmotivación y rezago educativo en los alumnos.

Plataformas educativas y preferencias en las modalidades educativas

Para indagar sobre su afinidad con las modalidades educativas existentes, se les cuestionó con cuál se sienten más cómodos para la enseñanza. Las respuestas fueron las siguientes:



Tabla 3.
Modalidad educativa que más agrada a los estudiantes para la enseñanza.

Modalidad	Preferencia
Presencial	32
Híbrida	8
Presencial e híbrida	2
Presencial, virtual e híbrida	1

Fuente: elaboración propia.

Para comprender las razones de su afinidad por la modalidad educativa que eligieron se les preguntó la razón de su respuesta, algunas opiniones se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 4.
Modalidad educativa de preferencia para la enseñanza.

Modalidad	Razones de su preferencia
Presencial	Porque creo que las clases virtuales tienen muchas complicaciones
Presencial e híbrida	Pues hasta el momento he tenido la experiencia en ambas modalidades
Presencial	Porque es más fácil el crear vínculos sociales con los demás
Presencial	Porque así yo también aprendo de ellos, es decir, puedo observarlos y sobre ello, realizar adecuaciones necesarias para su mejor desenvolvimiento académico
Presencial	Porque la escuela me permite hacer prácticas
Presencial	Porque soy muy activo y manual, necesito estar haciendo cosas
Presencial	Porque considero que para enseñar se requiere de un ambiente de aprendizaje, el cual sólo se puede dar en la escuela
Presencial	Se manejar el control del grupo y no soy muy buena en la tecnología
Presencial	Porque es un área para la cual me estoy preparando profesionalmente
Presencial	Porque es más dinámico
Híbrida	Presencial porque interactúas mejor con los alumnos y aclaras sus dudas ahí y virtual porque es más fácil enseñarles videos o cosas así en línea
Presencial	Porque se daría un aprendizaje más participativo en los alumnos
Híbrida	Porque me gustan ambas modalidades
Híbrida	Porque me adapto a todo y siempre es bueno aprender nuevas cosas
Híbrida	Porque puedo utilizar las ventajas que me ofrecen ambas modalidades y combinarlas para mejor aprovechamiento



Modalidad	Razones de su preferencia
Presencial	Porque en lo personal siento que un docente puede desarrollar más sus habilidades con los alumnos en presencial
Presencial	Porque me siento sumamente preparado para poder enfrentarme a un grupo numeroso de alumnos
Presencial	Porque me expreso aún más con la presencia de las personas
Presencial	Siento que interactuamos más con los alumnos
Presencial	El contacto con los estudiantes debe de ser de manera física para transmitirles todo lo necesario
Híbrida	Es importante la presencia en el aula, pero también es necesaria la introducción de los medios electrónicos como parte del proceso educativo contemporáneo
Presencial	Porque así se dejan las cosas más claras
Presencial, virtual e híbrida	Porque lo he hecho de esas maneras y funciona
Presencial	Me gusta tener esa relación más cercana, conectar con las personas al tenerlas en frente, además, tengo más experiencia en esa modalidad
Presencial	Porque soy mejor al expresarme frente a frente
Presencial	La educación requiere de interacción entre pares para una mejor adquisición de habilidades y competencias que favorezcan el desarrollo del estudiante. Por ejemplo: la interacción social
Presencial, virtual	Considero que durante la pandemia pude desarrollar diferentes habilidades tecnológicas que me permitirían trabajar de manera virtual, sin embargo, considero que tengo más experiencia trabajando de forma presencial ya que de esta forma se han desarrollado mis jornadas de prácticas
Híbrida	Porque tengo facilidad para usar las herramientas tecnológicas, pero me siento cómoda estando en lo presencial
Presencial	Porque tienes contacto directo y físico con los alumnos y la forma de trabajar sería más amena

Fuente: elaboración propia.

Es evidente que los docentes en formación prefieren enseñar de la forma tradicional, de alguna manera es comprensible al considerar que, por ejemplo, los estudiantes de la escuela Normal saben que trabajarán con niños de primaria y valoran la importancia de establecer vínculos afectivos y de comunicación cara a cara, el resto de los encuestados no necesariamente enseñarán a niños pequeños, no obstante, también mostraron predilección por la modalidad presencial.

En cuanto al dominio en el uso de plataformas educativas para el diseño de cursos virtuales, se les pidió evaluar esta habilidad en una escala de 0-10 en dos plataformas, *Moodle* y *Classroom*.



Tabla 5.
Nivel de conocimiento en el diseño de cursos virtuales.

Plataforma	Ponderación menor a 6	Ponderación mayor a 6
Classroom	6	37
Moodle	25	18

Fuente: elaboración propia.

Los docentes en formación consideran que tienen mejor dominio de la plataforma *Classroom* en comparación con *Moodle*. Al cuestionarlos sobre cuál fue la estrategia que utilizaron para adquirir esa habilidad, de la lista de opciones de respuesta, 15 afirmaron que fue de forma autodidacta, 7 a través de apoyo entre pares, 7 recibieron capacitación por parte de la escuela, 7 aprendieron en alguna asignatura de la carrera, 6 consultaron tutoriales y 1 escribió su propia respuesta señalando que sólo tiene conocimiento como alumno y no en rol de docente. Al cuestionarlos de qué manera han sido útiles las plataformas durante su proceso formativo, las respuestas más relevantes fueron las siguientes:

Tabla 6.
Ventajas de las plataformas educativas en la formación docente.

Informante	Opinión sobre la utilidad de las plataformas durante la formación docente
DF_01	Son de gran utilidad, ya que es más fácil tener las lecturas a realizar y hacer los trabajos de manera digital y entregarlos al momento
DF_02	Las plataformas están estructuradas y muy bien organizadas, lo cual me ayuda a mantener mi cerebro organizado y acondicionado para saber el orden de cada materia y las asignaciones
DF_05	Me recuerdan fechas de entrega, las indicaciones suelen ser más específicas y considero que existe mejor control
DF_08	De mucha ayuda, porque agilizan el trabajo y sobre todo te ayudan a organizarte en tiempo e ideas
DF_09	Es más cómodo trabajar en ellas, y aprendí a utilizarlas, pero sólo lo básico
DF_14	Que aprendo una nueva manera de impartir clases
DF_16	Me brindan conocimiento y las tareas ahí y las actividades a realizar son más fáciles y privadas, realizarlas me ahorra costo
DF_17	Me permiten poder entregar y mantener los trabajos elaborados
DF_20	Me han servido mucho porque con esas plataformas nos ayuda a estar más conectado con los docentes y las actividades que quieren mostrarnos



Informante	Opinión sobre la utilidad de las plataformas durante la formación docente
DF_22	Han sido bastante eficientes para llevar un control y buen manejo con trabajos, información y calificaciones
DF_27	Me han posibilitado tener más manejo de mi tiempo
DF_31	Mejora la comunicación entre alumnos y maestros
DF_33	Se pueden entregar actividades sin que se pierdan en el correo y el material queda accesible en cualquier momento
DF_43	Conoces nuevas formas de trabajar y te facilita el trabajo

Fuente: elaboración propia.

Es importante destacar que la mayoría externó una opinión favorable, ya que 39 DF mencionaron los beneficios que tuvieron y compartieron sus experiencias positivas, sólo dos no respondieron, una persona dijo que le causaban estrés y otra mencionó que no las ha usado. Entre las bondades de las plataformas, que mencionaron de forma recurrente en los comentarios, es que les permite organizar mejor su tiempo, contribuyen a una adecuada comunicación con sus profesores, tienen acceso a los materiales en todo momento, pueden consultar sus calificaciones y las instrucciones de actividades son más detalladas y precisas.

Aplicaciones para la comunicación síncrona

Para indagar sobre sus habilidades en el uso de aplicaciones para la comunicación síncrona, a través de una pregunta cerrada con 7 opciones de respuesta, se solicitó que eligieran la que mejor describiera su habilidad en el uso de 12 aplicaciones: *Skype*, *Webex*, *Zoom*, *Meet*, *OBS*, *Streamyard*, *Teams*, *Facebook*, *Twitch*, *Whatsapp*, *Telegram* y canal de *YouTube*. De dicha lista, la respuesta “No conozco la aplicación”, fue elegida por 35 estudiantes en referencia a *OBS* y *streamyard*, 30 en alusión a *webex*, 29 para *meet* y 25 para *teams*, lo cual indica que son las más desconocidas por la mayoría. En contraste, las más populares fueron *Facebook* y *whatsapp*, ya que ningún estudiante respondió no conocerlas, 3 desconocían a *zoom*, 4 el canal propio de *youtube* y 9 a *telegram*. La opción, “Conozco la aplicación, pero no la uso con frecuencia”, fue elegida para hacer alusión al canal propio de *youtube* por 46.51% de los encuestados, 44.18% a *skype*, 32.55% a *telegram*, 27.90% a *zoom*, 25.58% a *twitch*, 23.25% a *teams*, 20.93% a *facebook*, 18.60% a *whatsapp*, 16.27% a *webex*, 11.65% a *streamyard* y 9.30% a *OBS*.



Respecto a las estrategias que les permitieron desarrollar habilidades en el uso de las aplicaciones, el 39.53% refirió que a través de sus maestros aprendió a usar zoom, 32.55% adquirieron conocimiento de forma autodidacta por medio de tutoriales en el uso de *facebook* y *whatsapp* y 23.55% con el apoyo de un compañero de clase.

Para conocer la importancia que tiene para los docentes en formación tener habilidad en el uso de las aplicaciones para la comunicación síncrona se les pidió valorar de manera general dicho conocimiento en una escala de 0-5. El promedio fue de 4.48, 25 evaluaron con 5, 14 asignaron 4, 3 valoraron con 3, sólo un participante eligió 2 y una persona no respondió. Para comprender las razones de su valoración se les preguntó si les gustaría que se incluyera una asignatura orientada al aprendizaje de estas aplicaciones, 40 respondieron que sí, dos no respondieron y una persona contestó que no. Las opiniones más relevantes se describen en la siguiente tabla:

Tabla 7.

Motivos para cursar una asignatura para el aprendizaje de aplicaciones de comunicación síncrona.

Informante	Opinión sobre su interés por aprender a usar aplicaciones de comunicación síncrona
DF_1	Sí, porque la actualidad es totalmente tecnológica y es necesario conocer a profundidad cuestiones tecnológicas para seguir innovando nuestra formación
DF_2	Sí. Porque desde la pandemia tanto la vida educativa como la vida ordinaria han cambiado, puesto que la tecnología es parte de nosotros, y deberíamos aprovechar esos recursos para que los estudiantes aprendan
DF_4	Sí, porque es una realidad a la que nos enfrentamos hoy en día y que mejor que estar preparados
DF_5	Sí, es importante y necesario, ya que suelen haber percances como sucedió con la pandemia, y no tenemos la orientación necesaria para seguir trabajando
DF_6	Sí, para tener más herramientas que favorezcan el aprendizaje de los alumnos
DF_8	Sí, porque como maestros debemos tener conocimiento a todas estas herramientas digitales para poder utilizar aquella que favorezca el aprendizaje de nuestros estudiantes
DF_9	Sí, porque cuando busquemos trabajo sería más fácil conseguir uno por las habilidades tecnológicas
DF_11	Sí, porque las nuevas generaciones trabajan mucho la tecnología
DF_20	Sí, porque estas nos ayudan si en un futuro se llegara otra pandemia con aplicaciones nuevas se podrían ver las clases a distancia
DF_32	No, creo que aprendería más rápido por mi cuenta y he sabido que los de 2do semestre que tuvieron tecnología, no tenían un maestro tan capacitado y actualizado
DF_33	Sí me gustaría y si hay talleres para aprender herramientas digitales, pero no siento que por el momento las necesitaría tanto, considero que de ser necesario usarlas, aprendería rápido a hacerlo
DF_38	Sí me gustaría ya que considero que esto nos abriría muchas puertas tanto académicamente como profesionalmente
DF_41	Sí ya que después de las dificultades que se enfrentaron en la educación a distancia se le tomo mayor importancia a las habilidades tecnológicas

Fuente: elaboración propia.

También se les preguntó cuál consideran que sería el semestre más apropiado para llevar una asignatura de este tipo y la mayoría opinó que el primer semestre. Se puede apreciar un interés generalizado por aprender y desarrollar habilidades en el uso de las aplicaciones para la comunicación síncrona.

Herramientas digitales para diseñar recursos didácticos

Con el propósito de conocer su nivel de conocimiento en herramientas para la elaboración de recursos didácticos y cómo lo adquirieron, por medio de un cuadro de opciones se incluyeron las siguientes aplicaciones: *inshot*, *picsart*, *canva*, *Khan academy*, *AMCO academy*, *Pearson academy*, *Santillana* compartir, *naturalista* y *pear deck*. Siete de las nueve herramientas resultaron ser desconocidas por más de la mitad de los encuestados, ya que, la mayoría eligió la opción “No conozco esa aplicación”, las más conocidas fueron *canva* y *picsart*, pues sólo 5 y 18 informantes respectivamente refirieron que no las conocían. Destaca que, en el caso de *canva*, 18 respondieron que un compañero los enseñó a utilizar el programa, 8 aprendieron a través de cursos MOOC, 6 lo conocen, pero no lo usan con frecuencia. Respecto a *picsart*, 10 señalaron que lo conocen, pero no lo usan con frecuencia y 5 aprendieron a través de cursos MOOC.

En la valoración sobre la importancia de aprender a utilizar este tipo de aplicaciones para la enseñanza, en una escala de 0-5, se obtuvo un promedio de 4.39. Destaca que, del total de encuestados, 27 asignaron una ponderación de 5. Al cuestionar si les gustaría aprender durante su formación a utilizar estas herramientas, 38 respondieron que sí y cinco omitieron contestar. Las opiniones más destacadas se muestran en la siguiente tabla:



Tabla 8.
Razones para aprender a utilizar aplicaciones para elaborar material didáctico.

Informante	Opiniones sobre la importancia de aprender a usar este tipo de herramientas
DF_1	Sí, porque realizar material didáctico es esencial y se puede incidir más en la realidad del alumnado mediante los medios tecnológicos
DF_8	Sí, porque estos recursos favorecen la elaboración de trabajos académicos y abonan a la creatividad
DF_9	Sí, las clases que daría serían más innovadoras
DF_10	Sí, considero que pueden ser una buena herramienta
DF_19	Sí, para variar las alternativas de recursos que podemos utilizar
DF_25	Sí, ya que sería útil conocerlos y poder utilizarlos
DF_27	El uso de materiales audiovisuales permite una mejor comprensión de la información
DF_28	Sí, para tener un amplio catálogo de aplicaciones para diseñar trabajos
DF_33	Sí, porque así podríamos elaborar nuestro material didáctico y que este fuera de utilidad en las clases, además, a los niños les gusta mucho usar la tecnología
DF_38	Sí me gustaría, ya que en ocasiones se me dificultada pensar en una aplicación que me ayude a elaborar mi material didáctico
DF_39	Sí, ya que son herramientas que pueden favorecer la relación enseñanza/aprendizaje
DF_40	Sí, porque el uso de estas herramientas digitales son parte importante de las habilidades que debemos desarrollar como docentes, ya que estas aplicaciones nos permiten elaborar material
DF_42	Sí para que sea más adecuada la realización de materiales y se puede explotar más la creatividad de los estudiantes

Fuente: elaboración propia.

Las opiniones nos permiten apreciar que los participantes son conscientes de la responsabilidad que tienen como futuros maestros de estar actualizados en el ámbito tecnológico y de que la pandemia dejó un aprendizaje significativo de la importancia de conocer y manejar recursos digitales para la enseñanza a distancia. También reconocen como una ventaja para la enseñanza, el gusto que los niños y jóvenes tienen por la tecnología, lo cual los incentiva a crear material didáctico digital con la finalidad de que sus futuros alumnos tengan otras opciones en su proceso de aprendizaje.

Aplicaciones basadas en juegos didácticos

Siguiendo la misma lógica de preguntar a través de cuadro de opciones, se les cuestionó sobre su nivel de conocimiento en aplicaciones basadas



en juegos para la enseñanza, la lista incluyó las siguientes: *eXeLearning*, *Desition Roulette*, *Hot Potatoes*, *EdPuzzle*, *Kahoot*, *Quizzi*, *LightBot*, *Mblock*, *Genially*, *Minecraft Education*, *Game creator*. Más de la mitad de los encuestados respondieron “No conozco esa aplicación”, de nueve de las once que se enlistaron. Las más populares fueron Kahoot y Quizzzi, porque sólo las desconocían 4 y 10 participantes, respectivamente.

De las dos aplicaciones más conocidas, respecto a *Kahoo*, 12 mencionaron conocer la herramienta, pero no la usan con frecuencia, 7 aprendieron a usarla través de un compañero, 7 por medio de video tutoriales, 5 tomaron cursos extracurriculares y dos por medio de un curso MOOC, el resto no respondió. En el caso de *Quizzi*, 11 la conocen, pero no la usan, 6 por medio de video tutoriales, 5 tomaron cursos extracurriculares, a 3 les enseñó un compañero y 1 a través de cursos MOOC, el resto no respondió. Al cuestionar sobre su interés para aprender a usar estas aplicaciones, 34 del total contestaron que sí les gustaría, uno dijo que no y el resto omitió su respuesta. Respecto al semestre que consideran adecuado para incluir una asignatura que les permita desarrollar esas habilidades, la mayoría opinó que en primero. Las respuestas más relevantes que permiten conocer sus razones son las siguientes:

Tabla 9.
Motivos para aprender a utilizar aplicaciones basadas en enseñanza lúdica.

Informante	Opiniones sobre la importancia de aprender a usar este tipo de herramientas
DF_2	Sí, porque seremos futuros docentes que se enfrenten aún más con esta problemática de que el infante o todos en general pasan más tiempo en el aparato electrónico, entonces sería bueno aprovechar este apego a esos aparatos didácticamente.
DF_4	Sí, sería dinámico y enriquecedor para nosotros y para los alumnos
DF_5	Sí, considero que las estrategias lúdicas son importantes para que puedan retener el aprendizaje
DF_8	Sí, estas estrategias favorecen el aprendizaje y es importante integrarlas a la formación docente para que en un futuro impartamos clases dinámicas e interesantes
DF_9	Sí, me ayudaría a que mis clases fueran más interesantes
DF_21	Sí, porque me gusta mucho enseñar lúdicamente
DF_25	Sí, ya que es una manera didáctica para trabajar
DF_39	Sí, ya que la tecnología cada vez está más presente y no está de más aprender a utilizar esos recursos, pero también hay que tener en cuenta las condiciones y el contexto educativo en que nos encontramos
DF_40	Sí, porque los niños están en contacto con las tecnologías todos los días y al realizar actividades como estas permite que se diviertan mientras aprenden
DF_41	Sí, porque es necesario implementar las tecnologías para hacer de la educación algo significativo y que mejor que el aprendizaje lúdico
DF_42	Sí, porque es importante para hacer las clases más interactivas y no quedarnos siempre en lo mismo

Fuente: elaboración propia.



Aunado a lo anterior, se les cuestionó cuáles eran los tipos de juegos que les gustaría implementar en sus futuras clases, de manera recurrente mencionaron ruletas, loterías temáticas, crucigramas, rompecabezas, adivinanzas, acertijos, videojuegos didácticos, competencias de conocimientos, juego de roles y memoramas.

Finalmente, se valoró su conocimiento y necesidades de aprendizaje en laboratorios virtuales y simuladores. La lista incluyó 11 aplicaciones: *Phet*, *Google Heart*, *Geogebra*, *Mhatway*, Calentamiento global, Cisco red, Cisco ensamble, UnoArduSim, Constructor de átomos, Duolingo y *Zelio soft*. Estas aplicaciones fueron desconocidas por la mayoría, dado que, para cada una, entre 22 y 32 participantes eligieron la opción “No conozco esa aplicación”. Duolingo fue la más conocida, sólo 18 encuestados dijeron no conocerla, 11 seleccionaron “Conozco la herramienta, pero no la utilizo con frecuencia”, 5 aprendieron a través de videotutoriales, 4 no la conocen, pero les gustaría aprender, 2 por medio de un compañero, el resto no respondió.

Respecto al nivel de importancia que tiene para los encuestados saber utilizar laboratorios virtuales y simuladores, el promedio fue de 3.9, en una escala de valoración de 0-5, es la categoría de aplicaciones que obtuvo la valoración más baja, lo cual, permite apreciar que no las consideran tan importantes como las anteriores. No obstante, 31 señalaron que les gustaría aprender a utilizar este tipo de aplicaciones y entre las razones de su respuesta destacan las siguientes como las más relevantes:

Tabla 10.
Motivos para aprender a utilizar simuladores y laboratorios virtuales.

Informante	Opinión de la importancia de aprender a utilizar las aplicaciones
DF_2	Sí, porque es parte de nuestra perpetua investigación como docentes
DF_5	Sí, los niños son diferente, y puede que muchas veces aprendan mejor utilizando este tipo de herramientas virtuales
DF_8	Sí, porque considero que muchos de los experimentos que se espera elaborar durante el ciclo escolar, no se hacen por falta de recursos
DF_16	Sí, la tecnología es necesaria en la actualidad para todo además es una forma lúdica de aprender en todo momento
DF_27	Los simuladores te permiten adquirir experiencia a través de la experimentación
DF_32	Sí, casi no conozco y he visto que es interesante y funcional para los alumnos
DF_33	Considero que es importante aprender cualquier cosa relacionada con la tecnología como herramienta para mejorar nuestra práctica educativa
DF_39	Sí, ya que podría ser una herramienta que posiblemente pueda ser utilizada para favorecer ciertos contenidos

Fuente: elaboración propia.

Los simuladores y los laboratorios virtuales fueron menos conocidos por la mayoría y el interés por su aprendizaje fue menor que el resto de las categorías de aplicaciones didácticas valoradas en el estudio. Se suelen utilizar en la enseñanza de asignaturas experimentales como física, química, biología, por mencionar algunas, no obstante, podrían ser complementarias en el aprendizaje de materias como geografía, matemáticas, inglés, informática.

Para finalizar este apartado, es preciso mencionar que los resultados descritos permitieron apreciar que existe interés en la mayoría de los participantes por aprender a utilizar aplicaciones didácticas por considerarlas herramientas útiles para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, reconocen que a los niños y jóvenes les puede resultar atractivo y motivador el uso de la tecnología educativa en el aula y para ellos, como futuros docentes, el desarrollo de habilidades tecnológicas les permitirá innovar su práctica educativa. Admiten la importancia de mantenerse actualizados, porque les posibilita tener mejores opciones de trabajo y desempeñarlo de forma exitosa. Reconocen que después de la pandemia, las habilidades tecnológicas adquirieron mayor valor, tanto en su rol de estudiantes como de futuros profesores.

Discusión de los resultados

Los resultados expuestos permitieron conocer el interés de la mayoría de los participantes por prepararse en el ámbito tecnológico expresando las principales razones de por qué es relevante aprender a utilizar las aplicaciones como herramienta para la enseñanza, sin restarle valor a la interacción cara a cara con sus alumnos, el establecimiento de lazos afectivos, la creación de ambientes de aprendizaje aptos para los educandos y la responsabilidad de responder sus dudas, acciones que son más propicias en la modalidad presencial, que fue la preferida por la mayoría. Sus reflexiones y convicciones relacionadas con la función docente se apegan a las expectativas institucionales y sociales que ya fueron mencionadas en el primer apartado.

Las opiniones expresadas dan cuenta del compromiso social que tienen como futuros docentes y su preocupación por generar las mejores condiciones para que los alumnos tengan una experiencia de aprendizaje significativo, aunque para lograrlo tengan que prepararse mejor, ya sea de forma autodidacta, con el apoyo de sus compañeros o tomando cursos extracurriculares. Destaca la buena disposición por aprender en casi la totalidad de los encuestados y coinciden en la necesidad de incorporar asignaturas que les permitan desarrollar habilidades tecnológicas



en el primer semestre de la carrera. Se puede afirmar que, aunque sean docentes en formación, saben de los retos que enfrentarán en el campo laboral, a los que de manera explícita hace referencia (Pérez, 2020).

En lo relacionado a sus experiencias de aprendizaje a través de plataformas educativas descritas en la tabla 6, la mayoría fueron positivas, ya que destacan las bondades y beneficios que se pueden obtener en cuanto a organización del trabajo académico, administración del tiempo, acceso ilimitado a la información, instrucciones más claras y precisas de sus actividades, ahorro de costos de material y transporte, entre las más recurrentes. Estas opiniones coinciden con algunas de las razones expuestas por el 32.1% de los estudiantes universitarios que calificaron como positiva la educación en línea en el estudio de la ANUIES realizado en 2022, aunque de forma inversa, pues en ese estudio, más del 67% de los encuestados tuvo opiniones negativas de su experiencia de aprendizaje a distancia.

Respecto a sus prácticas profesionales, es preciso señalar que solo 19 de los encuestados se encontraban en ese proceso y 4 ya las habían terminado, no obstante, la mayoría de las opiniones coincidió en que una relación inadecuada o discordante con el profesor titular puede convertirse en limitante en sus funciones como practicantes y llegar a ser un obstáculo para implementar cambios e innovaciones en el aula. Lo cual corrobora lo señalado por (García, 2020) como una de las principales problemáticas que enfrentan los docentes en formación.

Uno de los hallazgos más relevantes fue que de las cinco categorías en las que se agruparon las aplicaciones: plataformas educativas, comunicación síncrona, diseño de recursos didácticos, gamificación, simuladores y laboratorios virtuales, todas fueron reconocidas como importantes para la enseñanza: la mayoría de los encuestados respondió que le gustaría que durante su formación se incluyera una asignatura para su aprendizaje. Esta información podría ser valiosa para los profesionales encargados del diseño y actualización curricular de las universidades y Escuelas Normales que ofertan carreras relacionadas con la educación.

Conclusiones

Las instituciones formadoras de docentes como las Escuelas Normales y las Universidades, en un escenario educativo ideal, tendrían la responsabilidad de actualizar sus planes y programas de estudio acorde a los tiempos que se viven después de la pandemia de COVID-19, considerando que la tecnología educativa adquirió un papel importante para la enseñanza. No es tarea sencilla debido a las restricciones oca-



sionadas por el poder que el Estado ha ejercido por décadas en la atribución de control de los contenidos en planes y programas de estudio. No obstante, se vive un momento de coyuntura política en el que se dio la apertura al diálogo en foros públicos para escuchar y conocer las opiniones y las propuestas de los actores del proceso educativo a través de la *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales* (ENMEN).

Este tipo de ejercicios podrían replicarse en las escuelas. Sería interesante conocer también las necesidades de aprendizaje particulares de cada institución educativa dedicada a la formación de docentes, considerando su infraestructura tecnológica, el contexto escolar, las habilidades tecnológicas de los formadores, las necesidades educativas de la comunidad en la que se encuentra la escuela, con el propósito de que los cambios y actualizaciones en los planes y programas educativos sean más apropiados a las condiciones de cada institución.

En este estudio fue posible conocer las opiniones sobre el uso de aplicaciones didácticas de una muestra de docentes en formación de tres instituciones públicas. Los resultados evidenciaron la disposición mostrada por los encuestados para aprender y desarrollar habilidades digitales durante su formación, que les permitan contar con más herramientas didácticas para enfrentar un mundo cambiante, adverso, complejo, que cada vez tiene mayores expectativas sobre el docente, su función educativa, su compromiso social y su nivel de preparación. Los futuros maestros son conscientes de los retos que les esperan en un espacio escolar inmerso en un ecosistema digital y tecnológico diverso. La institución es responsable de prepararlos de la mejor manera para afrontar esa realidad.



Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2022). *Informe de la Encuesta Nacional COVID-19. La comunidad estudiantil durante la emergencia sanitaria*. ANUIES. ISBN: 978-607-451-178-9. <http://publicaciones.anui.es.mx/biblioteca-cis-es/2813/informe-de-la-encuesta-nacional-covid-19-la-comunidad-estudiantil>
- Creswell, John (2009). *Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Tercera edición. California, Estados Unidos: Editorial Sage. ISBN 978-1-4129-6557-6. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf
- Dussel, Inés y Trujillo Reyes, Blanca (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles educativos*. Vol. XL, número especial, pp. 142-178. ISSN 0185-2698. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40nspe/0185-2698-peredu-41-spe-142.pdf>
- García Herrera, A. (2020). Una nueva escuela Normal con capacidad de cambio. *Revista educ@rnos*. 10 (38), pp. 11-24. ISSN 2017-1930. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2020/06/educarnos38.pdf>
- González Báez, M. (2021). *Historia del normalismo rural: origen, auge, crisis, posibilidades y esperanzas (1922-2018)*. México: Ediciones Normalismo Extraordinario. ISBN: 978-607-8776-50-4. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/ediciones/normalismo/libros/vZX4sY0Cwd-129_Historia.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. París, Francia: UNESCO. ISBN 978-92-3-300184-8. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560?posInSet=2&queryId=N-c9447a3f-5954-4b0c-97ac-f203b4482a82>
- Pérez Reynoso, M. (2020). La Nueva Escuela Normal. *Revista Educ@rnos*. 37 (10), pp. 137-156. ISSN 2007-1930. <https://da11f6.a2cdn1.secureserver.net/wp-content/uploads/2020/04/articulo-miguel-angel.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2016). *Glosario de términos. Educación Superior*. <http://planeacion.sec.gob.mx/upeo/GlosariosInicio20162017/SUPERIOR2016.pdf>
- SEP (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. Acuerdo Educativo Nacional. <https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>
- SEP (2023). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/07/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf



Conocimientos sobre la enseñanza de los decimales: un estudio con profesores en formación inicial

Knowledge about teaching decimals: a study with pre-service teachers

Juan José Sánchez Tapia *

Fecha de recepción: 23 de noviembre de 2024

Fecha de aceptación: 03 de enero de 2025

RESUMEN

Los jóvenes que logran ingresar a las escuelas normales provienen de un sistema educativo que se pretende mejorar, así que no es sorpresa observar dificultades en sus conocimientos matemáticos. Bajo este supuesto, es oportuno analizar los obstáculos y creencias que prevalecen alrededor del contenido de los decimales en los estudiantes normalistas, después de su tránsito en los niveles anteriores de educación. Para este propósito, en el presente artículo se analizan los resultados de un instrumento de evaluación aplicado a ocho estudiantes de una Escuela Normal Rural del estado de Zacatecas, en México. De acuerdo con los resultados, se constata que, los futuros profesores tienen dificultades con el contenido de los decimales. No son capaces de distinguirlos de otros números a través de su doble representación -expresión con punto y fracciones decimales- ni tampoco tienen una buena comprensión de la propiedad de densidad, válida para todos los números racionales. Por lo que es importante que los estudiantes normalistas tengan una formación en conocimiento matemático y de didáctica con un profundo significado en la enseñanza de los decimales.

Palabras clave:

*Números Decimales,
Futuros Profesores,
Conocimiento
Matemático,
Conocimiento Didáctico,
Obstáculo Didáctico.*

ABSTRACT

Young people who enter primary school teacher training come from an educational system that is intended to improve, so it is not surprising to observe difficulties in their mathematical knowledge. Under this assumption, it is appropriate to analyze the obstacles and beliefs that prevail around the content of decimals in future teachers, after their transition to the previous levels of education. For this purpose, in this article the results of an evaluation instrument applied to eight students at a Rural Teacher Training School in the state of Zacatecas, in Mexico, are analyzed. According to the results, it is noted that future teachers have difficulties with the content of decimals. They are not able to distinguish them from other numbers through their double representation (expression with a point and decimal fractions) nor do they have a good understanding of the density property, valid for all rational numbers. Therefore, it is important that these students have training in mathematical knowledge and didactics with a deep meaning in the teaching of decimals.

Keywords:

*Decimal Numbers, Future
Teachers, Mathematical
Knowledge, Didactic
Knowledge, Didactic
Obstacle.*

* Universidad Pedagógica Nacional.

Introducción

Desde tiempo atrás, Brousseau (1980) expresó que en el estudio del contenido de los números decimales se presentan obstáculos de origen epistemológico y didáctico. En el caso de los obstáculos epistemológicos, los saberes que han adquirido los estudiantes de primaria sobre los naturales son extendidos a los decimales interfiriendo en su comprensión. En ese sentido, Centeno (1997) señala los siguientes obstáculos epistemológicos en los decimales, derivados de las características válidas solo en los naturales:

- Inferir el orden de los decimales a partir del orden de los naturales.
- Razonar la propiedad de densidad de los decimales con base en el aspecto discreto de los naturales.
- Percibir los efectos de multiplicar y dividir con decimales de forma similar a los naturales.

Por otro lado, los obstáculos didácticos se refieren a las elecciones que se toman en torno a la enseñanza del contenido y aparecen en el aula cuando el profesor toma decisiones sobre cómo enseñar un contenido matemático en un grupo particular de alumnos. Ávila (2008) menciona los siguientes obstáculos didácticos que se generan en función de la forma de enseñar los decimales:

-Centrase en su representación con punto. Tener una percepción limitada de los decimales; números que solo se pueden representar mediante la notación con punto. Por lo anterior, se omite la enseñanza de que también son susceptibles de representarse de muchas otras formas (fracciones decimales, como puntos sobre la recta, o mediante áreas). Esto implica un reto para la enseñanza y un gran conflicto para el aprendizaje, dado que los decimales cumplen con la noción de equivalencia ($0.8 = 8/10 = 4/5$, etcétera).

Al enfatizar su escritura. Se enseña a partir de la memorización que corresponde a los nombres de columnas y dictado de números, sin prestar atención a la comprensión del valor que representan los décimos, centésimos, milésimos, etc.

Respecto a la operatoria. Las operaciones de los decimales se enseñan extendiendo lo aprendido con los naturales, añadiendo ciertas reglas (como alinear el punto para realizar la suma) y no se discuten sus diferencias conceptuales (por ejemplo, existen casos donde el resultado de la multiplicación es menor que los factores: $10 \times 0.1 = 1$).



Lo anterior exige una enseñanza que favorezca hacer visibles las diferencias entre los naturales y los decimales. Sin embargo, en México, Ávila (2008) evidenció que son pocos los docentes que se percatan de la necesidad de que sus estudiantes cambien la forma de pensar los naturales para comprender los decimales. Pocos son los que diseñan actividades con la intención de que sus alumnos reflexionen sobre qué tipos de problemas se resuelven con los decimales, qué significa operar con ellos, qué los distingue de otros números y qué relación guardan con ellos.

Los decimales en los libros de texto gratuitos vigentes

Además de las decisiones de los profesores, en el aprendizaje también impacta la forma en que se comunican los saberes matemáticos en los libros de texto. Hoy en día, en México, con una breve revisión a los libros de texto oficiales se puede apreciar la reducción del contenido matemático, en comparación con los libros distribuidos en años anteriores. Cabe señalar que de lo poco que hay, solo cinco páginas brindan contenido para los decimales.

Conforme a la información incluida, en el libro Nuestros Saberes para quinto grado se ejemplifica que, para encontrar equivalencias entre fracciones decimales y expresiones con punto, es suficiente con tomar el numerador y mover el punto a la izquierda la cantidad de ceros que hay en el denominador (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023).

La información anterior está orientada a transmitir directamente el conocimiento de la noción de equivalencia, a partir de memorizar estrategias matemáticas que no garantizan su comprensión. Paradójicamente, lo anterior se contradice con la bibliografía que propone el mismo libro de texto para profundizar más acerca del tema *Los decimales, más que una escritura*. En dicha bibliografía, Ávila y García (2008) hacen referencia a la importancia de relacionar las fracciones decimales con su expresión decimal, a través de representaciones gráficas que contribuyan a comprender el valor que representan y evitar las prácticas de memorización sin sentido.

El análisis anterior permite aseverar que los docentes se enfrentan a la compleja tarea de enseñar los decimales apoyados en materiales, distribuidos por el Estado, carentes de contenido didáctico para el tratamiento de situaciones que favorezcan el aprendizaje de los decimales.



Con base en estos antecedentes, se observa la necesidad de que los profesores de primaria cuenten con un conocimiento matemático y didáctico de los decimales para su enseñanza. Según Hill *et al.* (2008) y Carrillo *et al.* (2012), los profesores deben poseer el conocimiento de una matemática útil para la enseñanza, diferente al que se dedica a otros propósitos. Bajo este sustento, el presente artículo se centra en el conocimiento matemático y didáctico, específicamente de los decimales, para analizar las ideas previas que tiene un grupo de estudiantes normalistas sobre la enseñanza de estos números.

Metodología

Los datos presentados en este documento provienen de una investigación de maestría que consistió en una intervención sobre el conocimiento matemático para la enseñanza de los decimales con futuros profesores.

Participantes

En este estudio participaron ocho estudiantes del segundo semestre de la Licenciatura de Educación Primaria, quienes formaban parte de una Escuela Normal Rural del estado de Zacatecas, en México. Se escogió este grupo de estudiantes con la intención de analizar sus creencias y conocimientos sobre la enseñanza de los números decimales antes de recibir una formación.

Hipótesis

Con base en los antecedentes, se plantearon las siguientes hipótesis sobre el conocimiento disciplinar y didáctico de los estudiantes normalistas:

- Los estudiantes que ingresan a las Escuelas Normales no han superado algunos obstáculos de origen epistemológico sobre los decimales, lo que resulta ser consecuencia de un sistema educativo que no ha logrado corregir el problema.
- La percepción que tienen sobre la enseñanza de los decimales está circunscrita en sus creencias sobre la práctica docente y sus conocimientos matemáticos sobre estos números.

A partir de estas hipótesis, se planteó como objetivo explorar, por medio de un cuestionario, los conocimientos y las creencias sobre la enseñanza de los decimales en profesores en formación inicial.



Elaboración del instrumento de evaluación

El diseño del instrumento de evaluación se situó en dos indicadores: ¿Qué conocimiento matemático tienen sobre los decimales los participantes?, ¿qué percepción tienen sobre su enseñanza? Por esta razón, se consideró aplicar un cuestionario, compuesto por 14 preguntas, y destacan, como se expone a continuación, el conocimiento matemático y el conocimiento didáctico de los decimales:

Conocimiento didáctico del contenido

- Importancia del contenido en la enseñanza.
- Interpretación de los errores que cometen los alumnos de primaria.
- Análisis de un modelo matemático para la enseñanza de los decimales.
- Enseñanza de la noción de equivalencia y la propiedad de densidad.

Conocimiento matemático

- Identificar un número decimal
- Orden y comparación
- Operatoria
- Noción de equivalencia
- Propiedad de densidad.

Recolección de datos

Una vez elaborado, se aplicó el instrumento de evaluación y se recogieron las respuestas a través del software Formularios de Google. El cuestionario se resolvió en un tiempo aproximado de 45 minutos.

Modo de análisis

Hace tiempo se mostró que, no es suficiente que los profesores tengan un conocimiento disciplinar para desempeñar de manera adecuada la práctica de enseñanza de las matemáticas y con ello favorecer el aprendizaje de los alumnos. Hill *et al.* (2008) y Carrillo *et al.* (2012) coinciden en que los profesores requieren del dominio de dos tipos de conocimiento para la enseñanza de las matemáticas: disciplinar y didáctico. De acuerdo con este sustento, seguidamente, se centra el análisis de los resultados en estos dos conocimientos, específicamente en el contenido de los decimales.



Resultados

Conocimiento matemático

Identificar un número decimal

En las respuestas prevaleció la siguiente idea acerca de cómo identificar un número decimal:

- Son números divididos por un punto. En la izquierda la parte entera y en la derecha la parte decimal.

Al concebirlos de tal forma, se encuentran ante dos errores al tratar de identificarlos. El primer error es que no son los únicos números que cumplen con esta característica; el segundo tiene que ver con tener una percepción limitada de los decimales, puesto que igualmente son susceptibles de representarse de muchas otras formas.

Lo anterior quiere decir que los participantes comparten una forma incompleta de pensar a los números decimales, dado que estos números son fracciones que tienen en su denominador cualquier potencia de 10; por ende, se pueden representar mediante una escritura decimal finita. Es relevante considerar esta característica, pues los distingue de otros números que tienen una expresión decimal aproximada: los decimales periódicos (como $1/3 = 0.3\bar{3}$) y los números irracionales (por ejemplo, $\pi = 3.1415\dots$).

Distinguir decimales de otros números

Es posible encontrar fracciones que son equivalentes a una fracción decimal. Freudenthal (1983) las define como aquellas que en su mínima expresión tienen solo al 2 o al 5 como factores primos del denominador. De tal forma, dichas fracciones serán equivalentes con una expresión decimal finita; tal conocimiento está ausente en la mayoría de los participantes.

En esta prueba, solo dos de los evaluados confirmaron la idea de que las fracciones guardan una relación con los decimales ($1/8 = 125/100 = 0.125$). Sin embargo, todos omitieron que, gracias a la noción de equivalencia, es posible representar números decimales con escrituras que no tienen punto ($30/10 = 3$). Por ello, ignoran la diferencia con los decimales periódicos e irracionales (como π) que también se representan, aproximadamente, por medio de una escritura con punto.



Orden y comparación

Los ocho profesores en formación inicial no presentaron dificultad en ordenar de mayor a menor los decimales: 0.25, 0.365, 0.1, 0.05, 0.2 y 0.035. Es interesante las explicaciones que dan a este reactivo:

- El 0.365 es primero porque no había un cero antes del 3. Esto significa que entre más alejados estaban del punto eran más chicos.
- La metodología que yo utilicé fue agregarles un cero a los decimales: 0.250, 0.200, 0.100 para que todos tuvieran tres dígitos después del cero y ya me fijé para acomodarlos en orden.

Es de señalar que predominan dos estrategias acerca de cómo comparar los decimales: una es que la cantidad de cifras en un decimal no es relevante para saber si es mayor que otro; la otra tiene que ver con el cero. El cero o los ceros después del punto indican que una cantidad será más pequeña, pues las columnas que representan mayor valor no están ocupadas por cifras significativas. Ahora bien, no queda claro si comprenden el valor que representan estos números. Lo anterior, probablemente, por la forma en que les fueron transmitidos los conocimientos sobre los decimales.

Densidad de los decimales

Al igual que en otras investigaciones, como la de Suárez (2017), los participantes presentan un obstáculo de origen epistemológico al tratar de interpretar la propiedad de densidad de los decimales, válida para todos los racionales¹. Dicho obstáculo obedece a que el aspecto de discreción de los naturales interfiere para comprender que entre dos decimales es posible interponer otro decimal.

En la evaluación aplicada, se observa la creencia de que entre 2.10 y 2.13 solo es posible intercalar los decimales 2.11 y 2.12; además, el decimal más cercano a 0.33 es 0.34. Esto significa que aprecian en los decimales falsos consecutivos y una cantidad finita de números intermedia entre otros dos.

¹ Según Centeno (1997), una forma de pensar la densidad de este conjunto de números es al calcular $(a + b) / 2$, con a, b números racionales.



Operatoria

Realizar operaciones con expresiones decimales finitas y fracciones.

Los estudiantes normalistas argumentan que es difícil resolver ejercicios matemáticos como: $3 \times 100 + 2 \frac{2}{5} = 5.65$. Según indican, tal dificultad radica en convertir fracciones a decimales expresados con punto, por lo que es complicado resolverlo mediante cálculos escritos sin el requisito del uso de calculadora. Como se evidencia, está ausente la idea de que es más conveniente usar los equivalentes en fracción decimal para efectuar la suma.

Multiplicaciones y divisiones que implican decimales

La mayoría (6) no perciben el efecto de multiplicar utilizando decimales menores que 1 en alguno de los factores ($99 \times 0.09 = 8.91$), ni tampoco el efecto de la división al tener como divisor un decimal menor que 1 ($99 \div 0.09 = 1100$). Es probable que su interpretación surja a partir de los efectos de estas operaciones al involucrar números naturales, “la multiplicación siempre agranda y la división siempre achica” (Brown, 1981, p. 55). Lo expuesto es una evidencia de que, al igual que la mayoría de los estudiantes de primaria, predomina la idea de que la multiplicación siempre da resultados mayores que los factores y en la división el cociente siempre es menor que el dividendo.

Conocimiento didáctico

¿Es fácil enseñar los decimales?

Es importante que, en primaria, exista una organización didáctica encaminada a proponer tareas en las que los alumnos interpreten el origen racional de los decimales, las diferencias con los racionales no decimales y la ruptura con las características válidas solo para los naturales. Sin embargo, en la pregunta *¿es difícil enseñar los números decimales?*, se obtuvieron las siguientes respuestas:

- No es difícil, basta con enseñarles a ubicar el punto en los resultados de las operaciones.

Quedaba claro que, por ahora los normalistas no tengan una repuesta precisa a esta pregunta, pues están por iniciar la formación en la enseñanza de los decimales. Empero, muestra el enfoque que debe tomar dicha formación para superar ciertos conocimientos sobre la enseñanza. Esto podría construirse a través del análisis de situaciones didácticas, cuya intención sea garantizar la identificación de los efectos de operar con decimales y los contextos donde tienen sentido.



Dos participantes, alejados de cuestiones cognitivas y de enseñanza, intuyen que los obstáculos en el aprendizaje de los decimales obedecen al comportamiento de los estudiantes en el aula. Ellos afirman lo siguiente:

- Nada es difícil si se tiene disposición de hacer todo de la mejor manera. En este caso, se ocupa la atención de los alumnos por aprender.

Como se evidencia, creen que es suficiente con un comportamiento académico positivo para alcanzar los aprendizajes matemáticos. Por el contrario, el hecho de que los estudiantes no adquieran los saberes se debe a que muestran indiferencia hacia las clases de los docentes. Es probable que esta creencia se mantenga en el ejercicio docente, pues en otras investigaciones se registró la opinión de que la responsabilidad de adquirir los conocimientos de los decimales es exclusiva del interés que muestre el alumno por las clases de matemáticas (Ávila, 2008). Así, quedan ocultas, en algunos, las exigencias por superar los obstáculos de origen epistemológico y de origen didáctico alrededor de este contenido.

Conocimiento de los errores que cometen los estudiantes

De acuerdo con Hill *et al.* (2008), uno de los elementos que debe integrar el conocimiento para la enseñanza de las matemáticas, es identificar las causas de los errores que cometen los alumnos. En las preguntas del cuestionario aplicado, se rescata el análisis de dos errores que comenten los niños de primaria alrededor del contenido de los decimales.

Errores en el orden de los decimales.

En el caso de México, Ávila (2008) aseveró que los alumnos de sexto grado de primaria presentan dificultades con el orden de los decimales. En concordancia con los datos obtenidos en el instrumento de evaluación, los profesores en formación son capaces de reconocer el siguiente error que se comete al ordenar estos números:

- Los niños piensan que, a mayor número de cifras, mayor será el número.
- Antecesor y sucesor. Los alumnos de primaria no descartan la idea de antecesor y sucesor, válida en los naturales, al tratar con los decimales. Por ello, en el cuestionario aplicado se les pidió a los normalistas analizar lo siguiente:
 - En un examen se preguntó a un grupo de quinto grado: ¿Cuál es el sucesor de 0.29?, la mayoría respondió 0.30 y otra parte respondió 0.291. ¿Quiénes consideras que dieron una respuesta correcta? Justifica tu respuesta.



En sus repuestas, los profesores en formación inicial afirman que es un error creer que el sucesor de 0.29 sea 0.30, ya que $0.29 = 0.290$ y $0.30 = 0.300$. De esa forma, aseguran que 0.29 precede a 0.291; es decir, carecen del conocimiento sobre la propiedad de densidad: entre dos decimales existe una cantidad infinita de estos números. Por tanto, es impreciso asegurar que decimal sigue o antecede a otro.

Conexión entre la representación de la unidad fraccionada y los decimales

Según el National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2014), una de las tareas de alto impacto en el aprendizaje es involucrar conexiones entre representaciones visuales y los conceptos matemáticos. Considerando lo anterior, con base en Ávila y García (2008), se les pidió a los profesores en formación dar su opinión sobre la situación del *cuadrado-unidad* (ver Anexo). Hasta este momento, en los formularios, los normalistas no habían señalado la relación que guardan las fracciones con los decimales. Sin embargo, ante la petición de analizar la representación visual de la unidad fraccionada en 100 partes, ellos exponen lo siguiente:

- Es una manera de representar las fracciones y se puede encontrar correspondencia con la equivalencia en decimales.

Como se puede notar, reconocen al cuadrado unidad como una herramienta útil para representar visualmente fracciones. En este caso, las fracciones decimales con su representación en expresión decimal, lo que muestra un pequeño avance, en comparación con sus respuestas anteriores, para entender el aspecto fraccionario de los decimales.

La enseñanza implica hacer entender por qué $2/10=0.2$

Los profesores en formación inicial opinan que el rol del profesor en la enseñanza de la noción de equivalencia es explicar con ejemplos para que los alumnos encuentren expresiones decimales equivalentes con una fracción. En ese orden de ideas, afirman que basta con dividir el numerador entre el denominador. Incluso, hay uno que propone el siguiente ejemplo:

$$0.2/1 \times 10/10 = 2/10$$

A diferencia de los libros vigentes, en el ejemplo planteado se muestra la razón por la que se mueve el punto a la derecha, pero sigue sin entenderse que los decimales expresan una parte fraccionaria de cierta



unidad (0.2 es 2 de 10 partes de 1). Esto debido a que los participantes todavía no han recibido una formación, no es sorpresa que propongan una enseñanza desprovista de sentido. Ello demuestra que, a lo largo de la formación didáctica del contenido de los decimales, es necesario prepararlos para que sean capaces de seleccionar tareas que favorezcan el desarrollo del significado de la noción de equivalencia.

La propiedad de densidad y su enseñanza

Es evidente que los alumnos de primaria generen sus propias hipótesis acerca de los decimales, ya que son matemáticos emergentes. Por lo que los docentes deben ser capaces de reflexionar sobre si las soluciones de los alumnos son apropiadas, o no. Desde esa mirada, se planteó el análisis de la siguiente situación:

- Un alumno de sexto grado dijo que 0.251080043100 está entre 0.25 y 0.26 porque mientras el 25 no se pase a 26 será un número ubicado entre los otros dos.

Si fueras el profesor de este alumno, ¿qué le habrías dicho?

Sin mayor inconveniente, los profesores en formación inicial reconocieron adecuada la anterior conjetura. Incluso, un participante expresó esto:

- Está bien porque estos números se comportan de maneras diferentes, pareciera que "rompen" la normalidad. Los números largos no siempre son los más grandes.

En efecto, como lo destaca, los números naturales tienen aspectos que no son admitidos en los decimales. Pensar en la cantidad de cifras —“números largos”— es irrelevante para determinar si un decimal es mayor o menor que otro, como sí lo es para los naturales. Aunque tal conocimiento no conlleva tomar sentido de cuál es la razón del orden en los decimales y cuál es el fin didáctico de que el profesor conozca tal razón. Queda claro que, para enseñar la propiedad de densidad de los decimales, se ocupan apreciaciones matemáticas más elaboradas que las de los participantes.

Puede hablarse, entonces, de un conocimiento matemático insuficiente a la hora de seleccionar las tareas matemáticas, pues dejarán fuera la importancia del estudio de las fracciones decimales, como referente para comprender las propiedades que adquieren por su naturaleza racional. Por ejemplo, al comparar dos decimales es pertinente valorar las cantidades que representan: $25/100=250/1000=2500/10000$ y $26/100=260/1000=2600/10000$. Lo anterior permite comprender por qué existe un número incalculable de decimales entre otros dos.



Contextos donde tienen sentido los decimales

Una justa razón de considerar a los decimales como un contenido relevante en la educación básica, es que tienen una utilidad en varias actividades humanas. De tal modo, la enseñanza centrada única y exclusivamente en la parte operatoria es insuficiente para que los educandos comprendan qué tipos de situaciones se resuelven con los decimales. De forma distinta, los profesores en formación inicial creen que enseñar a resolver problemas como el siguiente:

- Para hacer un moño se ocupa 0.5 metro de listón, ¿cuántos moños puede hacer con 3.5 metros de listón?

Es necesario que el profesor se encargue de ejemplificar la parte operatoria de los decimales y los niños de reproducir los procedimientos matemáticos. La razón de tal afirmación es que aseguran que se deben evitar que se cometa errores y la presencia de procedimientos no convencionales. Piensan que es suficiente con manejar los algoritmos para resolver las situaciones que los implican; de acuerdo con sus opiniones, lo adecuado es que se use la división para resolver el problema y apartarse de otro tipo de soluciones.

Dichas formas de enseñar abren el espacio a una transmisión de conocimientos matemáticos desprovistos de sentido, puesto que no se puede interpretar la relación del contenido del problema con la operación y además el por qué se obtuvo ese resultado. De manera distinta a las ideas de los estudiantes normalistas, los profesores deben ser capaces de dar apoyo a los alumnos sin apropiarse de su proceso de pensamiento, porque en la enseñanza de los decimales, no se trata únicamente de buscar las respuestas correctas, sino que los alumnos comprendan los conceptos, identifiquen cómo funcionan y tengan claro los contextos donde tienen sentido estos números.

Conclusiones

Los datos expuestos en el presente artículo sugieren que una parte significativa de los recién ingresados a las escuelas normales considera a los números decimales como sinónimo de expresión decimal, sin percatarse de sus características como racional y su doble representación, tener al menos como equivalente una fracción con denominador potencia de diez. Asimismo, es relevante mencionar que comprender la propiedad de densidad es una tarea de gran dificultad para dichos estudiantes. Ante estos desconocimientos matemáticos, es probable que los futuros profesores



omitán la creación de espacios provistos de alto significado para comprender estos números desde el punto de vista matemático.

Además, actualmente, la Nueva Escuela Mexicana, orientada en la enseñanza de una matemática integrada en las ciencias naturales y las ciencias sociales, impulsa prácticas docentes en donde se piensa que, al hacer cálculos a partir de problemáticas con estas disciplinas, se puede apropiar de los conocimientos de los números decimales. No obstante, es conveniente preguntarse: ¿Cómo debe comenzar la enseñanza de los decimales?, ¿trabajando el concepto de número decimal o resolviendo problemas donde se utilicen estos números?, se aplican conocimientos, pero ¿en dónde se aprenden?

Es probable que al pensar como efectiva esta estrategia didáctica y considerando los conocimientos insuficientes de los futuros profesores, la toma de decisiones sobre cómo reaccionar ante los obstáculos que presentan los alumnos de primaria alrededor de las propiedades y funciones de estos números no sea la más adecuada. Para tener una pertinente enseñanza de los decimales, se requiere de una apreciación matemática más elaborada por parte de los docentes. Contrariamente, las preocupaciones y acciones didácticas se situarán en transmitir un conocimiento procedimental de los algoritmos desprovisto de significado. En ese sentido, sería deseable que los diseñadores del currículo y los formadores de profesores se plantearán como objetivo que los estudiantes normalistas conozcan con profundidad los conocimientos disciplinares y didácticos que se exige en la enseñanza propia de dichos números.

En suma, es preocupante la deficiente propuesta didáctica sobre los números decimales en el contenido de los libros de texto; es decir, la forma en que se presentan los saberes coloca a los profesores ante una instrucción directa en la cual se ejemplifica para que los alumnos reproduzcan los procedimientos en ejercicios matemáticos similares. Modificar este tipo de prácticas implica el estudio, por parte de los futuros profesores, de teorías didácticas (como la Teoría de las Situaciones Didácticas) que construyan el significado de enseñar matemáticas. Además, los materiales distribuidos por el Estado deberían brindar a los profesores sugerencias de situaciones didácticas de gran sustento en la matemática educativa. De lo contrario, las inadecuadas formas de enseñanza seguirán persistiendo en las aulas, provocando la presencia de obstáculos didácticos y ocultando la presencia de obstáculos epistemológicos en alumnos de primaria que posiblemente desempeñen en un futuro la tarea de profesor en las aulas de México, al igual que otras áreas en formación de matemáticas.



Referencias

- Ávila, A. (2008). Los profesores y los decimales. Conocimientos y creencias acerca de un contenido de saber cuasi invisible. *Educación Matemática*, 20(2), 5-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40512062002>
- Ávila, A., & García, S. (2008). *Los decimales: más que una escritura*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación - INEE.
- Brousseau, G. (1980). Problèmes de l'enseignement des décimaux. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 1(1), 11-59. <https://revue-rdm.com/1980/problemes-de-l-enseignement-des/>
- Brown, M. (1981). Place value and decimals. En K. M. Hart, *Children's understanding of mathematics* (pp. 11-16). John Murray.
- Carrillo, J., Climent, N., Contreras, L. C., & Muñoz-Catalán, M. C. (2012). *¿Determining Specialised Knowledge for Mathematics Teaching*. Proceedings of Cerme. http://cerme8.metu.edu.tr/wgpapers/wg17_papers.htm
- Centeno, J. (1997). *Números decimales ¿Por qué? ¿Para qué?* Síntesis.
- Freudenthal, H. (1983). *Didactical Phenomenology of Mathematical Structures*. Reidel.
- Hill, H. C., Ball, D. L., & Schilling, S. (2008). Unpacking pedagogical content knowledge: Conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39(4), 372-400. <https://doi.org/10.5951/jres-matheduc.39.4.0372>
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2014). *Principles to actions: Ensuring mathematical success for all (versión traducida al español)*. NCTM.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). *Libro Nuestros Saberes*. Quinto grado. SEP.
- Suárez, M. Z. (2017). *Acercamiento a la propiedad de densidad de los números decimales: Un estudio con profesores en formación* [tesis de maestría, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional]. Repositorio Cinvestav. <https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/975>





INTERTEXTOS



La pintura en la pared. Una ventana a las escuelas normales y a los normalistas rurales

The painting on the wall. A window to the normal schools and the rural normalistas

Adriana Elizabeth Baranda Chávez *

Autor de la obra:

Luis Hernández Navarro

Edición: FCE, México, 2023

La pintura en la pared. Una ventana a las escuelas normales y a los normalistas rurales es una mirada al normalismo en México visto a través de los murales plasmados en sus escuelas. En el libro podemos leer acerca de las obras artísticas que cubren las superficies de sus paredes que, desde la interpretación del autor, nos hablan de decisivas experiencias históricas del normalismo mexicano, a lo largo de sus casi cien años de vida.

A partir de historias de personajes emblemáticos de la educación rural como Raúl Isidro Burgos, Misael Núñez, Ezequiel Reyes, Aristarco Aquino y Francisco Javier Acuña, entre otros, el escritor pone el acento en las vicisitudes y dificultades que ha enfrentado el sistema de las normales rurales, cuyo origen se remonta a 1922, un año después de la creación de la Secretaría de Educación Pública.

El autor distingue tres periodos principales en el normalismo rural. El de la creación y empuje del sistema con Lázaro Cárdenas; el *avilacamachismo* y el periodo llamado en la historiografía mexicana la “guerra sucia”; y la etapa contemporánea, con sucesos y transformaciones en el siglo XXI.

Aunque Hernández Navarro no lo menciona, existe un antecedente histórico de este sistema educativo como es el de las *Misiones Culturales* ideadas e impulsadas por José Vasconcelos. El pensamiento del entonces secretario de Educación fue lograr la alfabetización de los mexicanos en el

* Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México.

medio rural, que, a principios del siglo XX, era la mayoría de la población. Con la alfabetización vendría la cultura, para Vasconcelos, la “alta cultura” de tradición occidental y europea. Por ello, los testimonios de maestros indígenas que hablaban una lengua originaria, la iniciativa vasconcelista se vivió a modo de imposición del idioma español en las Normales Rurales como lengua de “cabecera”, y se fortaleció la idea de mestizaje y la homogeneización como bandera principal del nacionalismo.

Desde su inicio, las ideas revolucionarias impregnaron la educación rural desde la cúpula, por ejemplo, el interés personal de Plutarco Elías Calles en la Normal J. Guadalupe Aguilera en Canatlán, Durango o el apoyo otorgado por Lázaro Cárdenas, que permitió la expansión del sistema con la creación de nuevas escuelas.

El libro es más minucioso con lo que aconteció durante las décadas de 1960 y 1970, quizás porque los recuerdos de esos años aún pueden ser recordados por quienes lo vivieron o por personas muy cercanas a ellos. Así, sabemos del asalto al Cuartel Madera en 1965, las luchas y asesinatos de Lucio Cabañas y Genaro Vázquez Rojas y la creación de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación en 1979. Para entonces, el panorama político se había modificado, y el normalismo rural había sufrido ya varios reveses: escuelas cerradas, presupuestos limitados, campañas de difamación a las instituciones y a sus egresados, etc.

Las disputas y fricciones con los gobiernos en turno reflejan, como el autor lo indica, no sólo la inconformidad de estudiantes normalistas y maestros egresados de las escuelas normales rurales, sino de otros sectores de la sociedad que parecían trabajar en conjunto con ellos, los obreros y los campesinos. Esta situación estuvo permeada por la ideología de la época y los acontecimientos mundiales en plena “Guerra Fría”. Así, se perfila una visión del socialismo como ideología dominante que busca el bien comunitario y la mejora de las condiciones de vida de la población en general, pero, sobre todo, de los sectores más desfavorecidos: los campesinos, los obreros, los indígenas, que son los grupos de procedencia de los maestros rurales.

El reflejo del contexto internacional nos permite pensar en el normalismo rural no como un hecho aislado o como un experimento mexicano. En sus inicios, el sistema fue tan innovador que incluso contó con observadores internacionales que lo analizaron, aprendieron de él, modificaron e implementaron en sus países de origen; el normalísimo rural mexicano se nutre en estas décadas de experiencias internacionales como la Unidad Popular Chilena, el Marxismo Cubano y la Revolución, y las prácticas de Mao Tse Tung en la China Popular.



Y llegamos a los albores del siglo XXI con sus nuevas contradicciones. Hablamos ahora de la epistemología del sur, de la descolonización y de la multipolaridad del mundo. Hernández Navarro nos habla del sexenio calderonista y de sus intentos por cerrar las pocas Normales Rurales aún existentes y de sus decires denigrantes en contra de los jóvenes estudiantes de estas escuelas de “los pobres”; de la *Noche de Iguala* y de la reforma educativa aprobada durante el sexenio de Enrique Peña Nieto.

Actualmente, la discusión además de ser muy reciente, lo es a su vez relevante en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, del humanismo, y de una ideología política que propugna nuevamente por la integración e interacción de las comunidades en busca de un bien común mayor, acabar con el clasismo y la discriminación, que ensalza el regreso a los orígenes y el valor de nuestras culturas originarias.

Después de todo, *La pintura en la pared. Una ventana a las escuelas normales* y a los normalistas rurales sí nos habla de los diversos muros de las Escuelas Normales. En algunas ocasiones, como parte de la narración describe algunos hechos a modo de estampa. Antes del final del libro, Hernández Navarro retoma el testimonio del maestro José Hernández Delgadillo, alias *Pepe Delgas*: la decoración de los muros de los edificios que albergan o han albergado a la Escuela Normal Rural, no es sólo una expresión artística sino un medio de concientización política, y yo añadiría, también histórica.



Evaluación formativa en la educación Física para un aprendizaje profundo

Formative assessment in physical education for deep learning

Juan Alberto Lujan Albiter *

Autor de la obra:

José Luis González Cabrera

Editorial: Dos Líneas, 2024

El libro escrito por González Cabrera traslada la propuesta de uso del Método Wave (MTI) para la simplificación y contextualización de la evaluación, a la educación física. Su enfoque MTI, por tanto, reviste gravedad, dada su búsqueda de lograr una forma distinta de evaluar como transición de un modelo sumativo a otro formativo que incremente la retroalimentación y la generación de un aprendizaje más profundo. Presenta la estructura metodológica de tres ejes y fases como una guía sumamente específica para aquellos docentes que deseen trabajar en un tipo de evaluación más dinámica y centrada en el alumno; es un esfuerzo por dar un soporte teórico perfectamente contextualizado a la labor docente en el aula del docente de educación física mexicano. Esta perspectiva es especialmente relevante en un contexto donde las evaluaciones suelen ser unidireccionales y centradas en la calificación.

La obra está dividida en cinco secciones o capítulos, cada uno de ellos con un objetivo específico y desarrollado de manera deductiva, de lo general o contexto de la evaluación a procesos de aprendizaje, en lo particular; y propone baterías de pruebas específicas situadas a las necesidades específicas del profesorado.

* Docente de la Escuela Superior de Educación Física, México.

Aquí se rescatan algunos aspectos de interés de cada sección:

Capítulo 1. Diagnóstico de la educación física en México

El autor contextualiza a los lectores sobre la situación del proceso evaluativo en la práctica educativa de los educadores físicos mexicanos. Cabe resaltar que lo hace con fundamentos y marcos normativos desde la Nueva Escuela Mexicana (NEM), esto es importante ya que el autor sitúa su propuesta en los planes y programa de estudios actuales, volviéndola con ello pertinente y útil para los docentes de educación física contemporáneos en un periodo de tiempo considerable.

Algunos puntos que el autor resalta en este capítulo son la importancia y evolución del proceso evaluativo desde lo general hasta lo específico —dentro de las sesiones de la educación física—, clasifica los tipos de evaluación que suelen utilizarse, la resistencia de la evaluación tradicional arraigada en un sistema evidentemente cuantitativo, evidenciando las desventajas que esto último implica y lo requerido en los procesos evaluativos dentro del enfoque de la Nueva Escuela Mexicana.

Capítulo 2. Evaluación formativa para el aprendizaje y metaevaluación

La intención de este capítulo es propiciar el análisis y la reflexión sobre la importancia de la evaluación formativa en el quehacer docente cotidiano, como un proceso fundamental para la mejora continua, la reflexión, la metaevaluación y el logro de los aprendizajes. Puede notarse la profunda investigación que realizó el autor sobre los procesos evaluativos en la educación física en diferentes contextos y los tipos de retroalimentación que existen, cómo elementos de mejora para la práctica docente.

Capítulo 3. Diseño de instrumentos de evaluación para la educación física

Este capítulo es sustancialmente diferente a los dos previos, debido a que el autor “aterriza” los fundamentos teóricos a una práctica contextualizada y brinda a los lectores las herramientas para realizar una evaluación formativa.

El capítulo inicia definiendo qué es un instrumento de evaluación. Posteriormente clasifica los diferentes instrumentos de evaluación, desde una argumentación sólida que retoma referencias de autores expertos en el tema. González Cabrera los aborda con base en los siguientes puntos:



- Definición
- Variantes de aplicación
- Beneficios y limitaciones
- Formato, estructura y diseño.

Así, clasifica los 18 instrumentos de evaluación en:

- Instrumentos de apreciación más indicados para iniciar la práctica docente por su facilidad de aplicación, practicidad y recuperación de datos superficiales, dando pauta a una práctica consciente y fundamentada al contexto del alumnado.
- Instrumentos de asimilación más propicios para analizar si el alumno está afianzando el aprendizaje y permitiendo la reflexión, la retroalimentación y la reorientación de la práctica docente.
- Instrumentos de apropiación para constatar si el alumno ha asimilado los aprendizajes y permiten un ejercicio de metaanálisis, juicio de valor y posteriores decisiones en ciclos de intervención docente.

Capítulo 4. Propuesta de evaluación formativa para la educación física, Método MTI

Es el punto nodal del libro donde el autor presenta su propuesta metodológica para propiciar la evaluación formativa, a través de registrar pertinente y permanente los datos obtenidos, focalizar la retroalimentación, propiciar la reflexión, diversificar la práctica evaluativa, establecer hábitos de coevaluación y autoevaluación, favorecer el aprendizaje profundo y, a la vez, impactar en otras áreas docentes como la planificación, la organización de estrategias y ambientes de aprendizaje propicios.

La metodología toma el nombre MTI del acróstico de *Momento Técnica e Instrumento*, que se define como ejes, los cuales se describen a continuación:

- Eje momento: proceso evaluativo que se manifiesta en diferentes tiempos del ciclo escolar dividido en diagnóstico, intermedio, final.
- Eje técnico: que se define como la forma de obtener información y detectar la profundidad del aprendizaje, dividiéndose, con fundamento en Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002), en informal, semi formal y formal.
- Eje instrumento: son las herramientas para recabar datos descritas en el capítulo 3 de la obra: instrumentos de apreciación, instrumentos de asimilación e instrumentos de apropiación



Los momentos, técnicas e instrumentos de la metodología son regidos y agrupados en tres fases: inicial, intermedia y final, que guían al lector para implementar determinadas estrategias de evaluación. con técnicas específicas en diferentes momentos:

- Fase 1. Se compone de instrumentos de apreciación con técnicas informales en los momentos diagnósticos de la práctica docente.
- Fase 2. Se compone de instrumentos de asimilación con técnicas semi formales en los momentos intermedios de la práctica docente.
- Fase 3. Se compone de instrumentos de apropiación con técnicas formales en los momentos finales de la práctica docente.

Dentro de la detallada explicación del método MTI, el autor da énfasis en los procesos que debe realizar el docente a la hora de evaluar, qué instrumentos debe elegir según determinada situación y todos los pormenores para propiciar una adecuada evaluación formativa.

Capítulo 5. Instrumentos de evaluación para la práctica docente del educador físico

En el último capítulo, se recopilan y explican un total de 9 baterías, 14 test y 4 instrumentos que complementan el método y brindan una alternativa para recabar datos relevantes en la práctica del docente de educación física.

Por último, a opinión propia, considero que el libro puede impactar de manera inmediata y positiva a la práctica docente del educador físico mexicano, pues como lo menciona el propio autor: México carece de referentes en el ámbito evaluativo desde la disciplina. La propuesta de este libro puede aplicarse en diferentes contextos; sin duda alguna, se recomienda para docentes de educación física que quieren mejorar su práctica evaluativa. En resumen, esta obra da un paso importante hacia la transformación necesaria en la cultura evaluativa de la educación física.

Referencias

Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw Hill.



Instructivo para autores

Práctica Docente es una revista electrónica de acceso abierto en el ámbito de la formación y la práctica docentes con un espacio plural para la publicación de artículos y ensayos originales, inéditos y recientes de investigación o de reflexión teórica relacionada con la formación inicial y continua, la intervención e innovación docentes.

Las colaboraciones y contribuciones que se presenten para su dictaminación deberán adecuarse a los siguientes lineamientos de las secciones de la revista:

Hallazgos

Publica artículos académicos de resultados o avances de investigación realizados en los últimos dos años.

Entreaulas y patios

Divulga artículos académicos de sistematización de experiencias recientes (últimos dos años) sobre la práctica docente y la intervención educativa innovadora que cuenten con una sólida fundamentación teórico-metodológica.

Sin fronteras

Espacio para ensayos de revisión o reflexión teórica sobre temáticas de actualidad que favorezcan el desarrollo del ámbito de la formación, la práctica e innovación docentes.

Intertextos

Dedicada a la publicación de reseñas críticas de libros, investigaciones de posgrado y otros documentos académicos recientes y relacionados con el ámbito de la formación, la práctica y la innovación docentes.

Artículos

Los artículos postulados para su publicación en las secciones Hallazgos y Entreaulas y patios, deberán reunir las siguientes características:

- ✓ Título del artículo; entre 10 a 15 palabras que definan el contenido del texto.
- ✓ Nombre y apellidos del autor o autores (máximo tres).
- ✓ Filiación institucional, país y correo electrónico.
- ✓ Resumen en español y abstract en inglés que precise el objetivo del artículo, muestre el contenido, el desarrollo y las conclusiones del tema a tratar, con una extensión de 150 a 200 palabras.
- ✓ Cinco palabras clave tomadas de los Tesauros UNESCO o ERIC.
- ✓ Fecha de conclusión del manuscrito.
- ✓ Desarrollo del trabajo:
- ✓ Introducción o presentación.
- ✓ Objetivos y justificación.
- ✓ Metodología utilizada.

- ✓ Resultados obtenidos.
- ✓ Discusión de hallazgos.
- ✓ Conclusiones.
- ✓ Recomendaciones (si las hubiese).

Las formas de citación y de redacción de las fuentes documentales se apegarán a las normas del Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología, por sus siglas en inglés, APA, séptima edición. Las referencias se colocarán al final del texto.

Ensayos

Los ensayos que se presenten para su publicación en la sección Sin fronteras deberán contar con los siguientes datos de identificación: título, nombre y apellidos del autor o de los autores, filiación institucional; resumen en español y abstract en inglés de hasta 100 palabras, y cinco palabras clave tomadas de los Tesauros UNESCO o ERIC.

Los trabajos expresarán claramente el argumento, punto de vista o posición del autor sobre el tema, observar congruencia en los contenidos, así como propiciar el análisis y la reflexión de los lectores. Podrán emplearse notas a pie de página o en su caso registrar fuentes documentales.

Reseñas

Las reseñas postuladas para publicarse en la sección Intertextos serán interpretaciones críticas de libros especializados y de investigaciones de posgrado sobre formación, práctica e innovación docentes. Deberán contener: título, referencia de la obra reseñada, el nombre completo del autor, su filiación institucional, país y correo electrónico.

Los artículos, ensayos y reseñas deberán cubrir los criterios de calidad de la revista relacionados con las propiedades textuales: coherencia, adecuación y cohesión.

Presentación de los originales

Los textos se enviarán en archivo digital y en procesador Word. La extensión de los artículos será desde 20 hasta 30 cuartillas incluyendo las referencias documentales, tablas o ilustraciones. Los ensayos para la sección Sin fronteras tendrán como mínimo de 12 a 15 cuartillas y como máximo 30; las reseñas para la sección Intertextos constarán de 4 a 6 cuartillas. Una cuartilla está formada de 28 líneas, de aproximadamente 2000 caracteres sin espacios por página, interlineado de 1.5 y en tipo de letra Times News Roman de 12 puntos.

Las ilustraciones, imágenes y fotografías no están permitidas. Las tablas deberán estar en formato editable con las normas del Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (APA), séptima edición, además identificarse con un título adecuado al contenido, numeradas secuencialmente y colocadas en el cuerpo del texto que les corresponda.

Recepción de los trabajos

Los artículos y ensayos se recibirán en la siguiente URL: <https://practicadocenterevistadeinvestigacion.aefcm.gob.mx> con copia a la dirección de correo electrónico: revista.practica@aeefcm.gob.mx.

El equipo editorial dirigirá a los autores un correo electrónico con el acuse de recibo formal. El Comité Editorial se reserva el derecho de rechazar aquellos textos que no cumplan con los criterios de la política editorial de la revista, así como de proponer a los autores las posibles modificaciones a los textos que se postularon para su publicación.

Con excepción de las reseñas críticas que se publiquen en la sección Intertextos, todas las colaboraciones serán dictaminadas por dos especialistas externos a la revista, mediante el procedimiento de doble ciego que conserva el anonimato de árbitros y autores. El tiempo de dictaminación no rebasará los tres meses, contados a partir de su recepción inicial.

Para el cuidado de la calidad y la originalidad de los contenidos, la revista adopta las pautas de transparencia y políticas de antiplagio del código del Comité de Ética para Publicaciones, por sus siglas en inglés, COPE.

Los trabajos se analizarán con software de coincidencias y redundancias, por lo que se recomienda a los autores el manejo cuidadoso de la redacción, paráfrasis, citas y referencias.

Los derechos morales y patrimoniales sobre los contenidos que se publiquen quedarán amparados por la Ley Federal de Derecho de Autor de México y su Reglamento, así como de los criterios de acceso abierto que se establecen en la licencia “atribución NoComercial-SinDerivadas” de Creative Commons.

Los autores se comprometen a no postular sus artículos, ensayos y reseñas en ninguna otra publicación impresa o digital.

Todas las colaboraciones se sujetarán al siguiente proceso de dictaminación:

El equipo editor realizará una primera revisión técnica para cotejar si los trabajos cumplen con los requisitos establecidos en el instructivo para autores de la revista. Se enviará al autor el acuse de recibido.

La lista de los textos académicos aceptados será enviada al Comité Editorial para su revisión académica, sin dar a conocer el nombre del autor o autores.

A partir de la fecha de recepción y en un plazo no mayor de diez días hábiles se notificará al autor(es) la aceptación para envío a dictaminación por pares o, en su caso, la devolución de su texto. La dictaminación por pares será de doble ciego, esto significa que habrá anonimato entre dictaminadores y autores. La revisión se realizará por dos especialistas en el tema; de no coincidir los dictámenes, se recurrirá a un tercer dictaminador.

En un plazo mínimo de tres meses, el autor recibirá la notificación del resultado:

- Afirmativa
- Con modificaciones
- Negativa

La revista contará con los registros DOI (Digital Object Identifier) y Creative Commons, los cuales se encuentran en trámite.



Educación
Secretaría de Educación Pública

AEF CIUDAD **MÉXICO**
AUTORIDAD EDUCATIVA FEDERAL EN LA CIUDAD DE MÉXICO