Transformar la educación: práctica, discurso y desafíos

Por Eugenia; Sergio Abel; Norma Flores Soria; Sánchez Lomelí; Hernández Urquidi (coords.)

CANTIDAD DE PALABRAS	70755	HORA DE ENTREGA	21-JUL-2025 02:51P. M.
		NÚMERO DE IDENTIFICACIÓN DEL TRABAJO	117343449

Transformar la educación: práctica, discurso y desafíos

Eugenia Flores Soria
Sergio Abel Sánchez Lomelí
Norma Hernández Urquidi
(coordinadores)

Índice

Introducción 4

Eje 1: Políticas, currículo y prácticas docentes en transformación

Capítulo 1. Eficacia de la retroalimentación en el proceso formativo de asesores/as pedagógicos/as, *Daniela Lizeth Carrillo Briones* 12

Capítulo 2. Experiencias de los estudios de fundamentación para el diseño curricular de una carrera del área de salud, *Laura Elena Villarreal García, Sanjuana Alejandra Tello Medrano, Sara Sáenz Rangel, Sonia Martha López Villarreal* 21

Capítulo 3. El diseño curricular en la UANL y el análisis crítico de la asesoría pedagógica como eje central en la calidad educativa, *Brandon Oziel Rodríguez García, Arnold Ricardo García García* 33

Capítulo 4. Prácticas de los docentes de secundaria en los procesos de formación continua: una mirada desde sus representaciones sociales, *Claudia Nelly Aguirre Carreón, Beatriz Liliana de Ita Rubio* 44

Capítulo 5. Incorporación de la educación no formal en un modelo espiral metaformativo para el aprendizaje a lo largo de la vida, *René Carlos Rangel Colmenero* 55

Eje 2: Educación inclusiva, salud emocional y trayectorias estudiantiles diversas

Capítulo 6. Estrategias educativas para el desarrollo del lenguaje en estudiantes con TEA, *Judith García Salazar, Juan Carlos Huitrado Treviño* 69

Capítulo 7. Bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes de carreras de ingeniería, *Julia Isela Rodríguez Carrillo, Guadalupe Maribel Hernández Muñoz, Flor Araceli Garcia Castillo, María de Jesús Hernández Garza* 79

Capítulo 8. Pedagogía hospitalaria: trayecto a la inclusión, *Arely Carolina Villanueva Garza* 91

Capítulo 9. Estrategias innovadoras en centros de apoyo escolar: propuestas para el fortalecimiento del aprendizaje significativo, *Itzel Alejandra Valladares Morales* 102

Eje 3: Juventudes, mundo laboral y desafíos de la formación profesional

Capítulo 10. Las otras salidas profesionales: subempleo, autoempleo y emprendimiento, ¿éxito o fracaso universitario?, *Cristina Baeza Vera, Benigno Benavides Martínez, Jessica Mariela Rodríguez Hernández* 116

Capítulo 11. Actitudes hacia STEM y diferencias de género en estudiantes de secundaria: Un análisis exploratorio, *Maribel Flores Zaragoza*..... 130

Capítulo 12. Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de habilidades blandas en la contaduría pública, *Tania Elizabeth Parra Martínez, Lizette Berenice González Martínez*..... 144

Eje 4. Lenguaje, cultura y poder: discursos y narrativas críticas

Capítulo 13. Narrativas literarias críticas y humanizadoras para la autoemancipación, *Diana Fuertes El Musa*..... 155

Capítulo 14. La literatura como espacio de poder y resistencia: análisis hermenéutico de la cultura y la identidad en *El otoño del patriarca,* *Víctor Guadalupe Ventura de León* 167

Capítulo 15. Géneros en conflicto desde otras miradas en la novela negra: "La virgen cabeza", de Gabriela Cabezón Cámara, *Jonathan Gutiérrez Hibler*..... 176

Capítulo 16. Racismo y poder: la denuncia en las canciones de Tokischa. Un análisis crítico desde la semántica, *Ana Lucía Valentina Borrego* 187

Capítulo 17. Análisis del discurso con perspectiva interseccional del sur, *Leslie Fernanda Corral Reséndiz, Juan José Mendoza Rodríguez, Gabriel Ignacio Verduzco Arguelles*..... 198

Sobre todos los autores..... 215

Introducción

La propuesta inicial de este libro fue propiciar un acercamiento, desde la investigación académica, a diversos problemas sociales que convergen en los ámbitos de la educación y la cultura. Consideramos que, ante la complejidad de los contextos actuales, es indispensable adoptar una mirada transdisciplinar que permita comprender no solo los aspectos más instrumentales del quehacer educativo, sino también las aristas que vinculan la praxis con otros elementos de la vida social, como el poder, la economía y el bienestar. Por ello titulamos este volumen *Transformar la educación: prácticas, discurso y desafíos*, ya que ilustra nuestra apuesta por un diálogo abierto a partir de hallazgos innovadores y aportaciones valiosas de investigadoras e investigadores de varias disciplinas, reunidos en 17 capítulos.

El volumen está dividido en cuatro ejes que representan los pilares más significativos de nuestra inquietud compartida. El primero es "Políticas, currículo y prácticas docentes en transformación", que grupa estudios sobre diseño curricular, asesoría pedagógica, formación docente, evaluación y políticas educativas. Después de este punto de partida, la conversación se abre en el segundo eje "Educación inclusiva, salud emocional y trayectorias estudiantiles diversas", que aborda investigaciones sobre bienestar estudiantil, inclusión, necesidades de apoyo y trayectorias educativas no tradicionales. En "Juventudes, mundo laboral y desafíos de la formación profesional", la atención se centra en el empleo y los retos que enfrentan los estudiantes en su transición hacia el mundo profesional. Finalmente, el eje "Lenguaje, cultura y poder: discursos y narrativas críticas" reúne trabajos que analizan la literatura y el discurso como prácticas simbólicas de resistencia y denuncia social desde enfoques críticos.

Eje 1: Políticas, currículo y prácticas docentes en transformación

El primer capítulo de este apartado es el trabajo "Eficacia de la retroalimentación en el proceso formativo de asesores/as pedagógicos/as", de la investigadora Daniela Lizeth Carrillo Briones. La propuesta plantea explorar las percepciones de estudiantes y egresados/as de la Licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma de Nuevo León sobre la eficacia de la retroalimentación recibida durante su servicio social y/o prácticas profesionales en el área de Soporte Pedagógico. La investigación, de enfoque cualitativo y tipo fenomenológico, se sitúa en el programa de capacitación de dicha área, donde la

retroalimentación formativa constituye una herramienta clave para el desarrollo profesional. Aunque el estudio se encuentra en curso, y el instrumento está por aplicarse, este acercamiento ofrecerá líneas importantes para analizar y mejorar los programas de prácticas y servicio social.

Por su parte, Laura Elena Villarreal García et al. presentan en su investigación "Experiencia de los estudios de fundamentación para el diseño curricular de una carrera del área de la salud", un trabajo sobre la importancia de sustentar los cambios en los currículos en esta área disciplinar, ya que las actualizaciones se deben de realizar según las necesidades sociales y avances científicos. A través de una metodología descriptiva, los autores analizaron los principales retos y aportaciones de diversos estudios de fundamentación, que permiten identificar fortalezas y áreas de oportunidad en los programas educativos. Con ello, las personas egresadas de los programas tendrán una preparación más sólida y coherente para enfrentar los desafíos y retos que su contexto les exige.

El capítulo tres lo integra "El diseño curricular en la UANL: un análisis crítico de la asesoría pedagógica y su impacto en la calidad educativa" de Brandon Oziel Rodríguez García y Arnold Ricardo García García, donde se aborda el tema del diseño curricular en la Universidad Autónoma de Nuevo León. El estudio, elaborado desde un enfoque cualitativo y exploratorio, encontró entre los principales desafíos la falta de participación de expertos en pedagogía, la sobrecarga de las áreas de asesoría y la continuación de las acciones de capacitación. Los resultados destacan la necesidad de una preparación más formal y sostenida para los comités de diseño, metodologías claras y herramientas más accesibles. Los autores propusieron estrategias para mejorar el proceso y elevar, así, la calidad educativa desde la base curricular.

Claudia Nelly Aguirre Carreón y Beatriz Liliana de Ita Rubio conforman el cuarto capítulo con "Prácticas de los docentes de secundaria en los procesos de formación continua: una mirada desde sus representaciones sociales". Este trabajo muestra resultados parciales de una investigación mayor que analiza cómo se relacionan la práctica docente y las representaciones sociales del profesorado, específicamente en aspectos como la periodicidad de participación en procesos de formación continua, así como la motivación o causa de la deserción en este tipo de espacios formativos. Estos hallazgos permiten comprender las percepciones del profesorado y aporta elementos para fortalecer las acciones formativas. Con

ello, se busca ajustar las estrategias existentes y responder de manera más efectiva a sus necesidades.

El eje cierra con el trabajo “Incorporación de la educación no formal en un modelo espiral metaformativo para el aprendizaje a lo largo de la vida” del investigador René Carlos Rangel Colmenero. La propuesta resulta una aportación sostenida e innovadora para la creación de este modelo espiral que potencia los procesos de aprendizaje formales, informales y no formales, particularmente en competencias digitales, socioemocionales, metacognitivas. Para ello se basó en sustentos teóricos de pensadores como Vygotsky, Freire, Mezirow, entre otros. Entre las conclusiones, se detalla que este modelo metaformativo resulta un aporte teórico que contribuye a entender la educación como un proceso continuo que dura para toda la vida, y que favorece el desarrollo de personas autónomas y críticas capaces de desenvolverse en los aspectos personales y sociales.

Eje 2: Educación inclusiva, salud emocional y trayectorias estudiantiles diversas

El capítulo que abre este apartado es "Estrategias innovadoras en centros de apoyo escolar: propuestas para el fortalecimiento del aprendizaje significativo" de Itzel Alejandra Valladares Morales. El trabajo se enfoca en el diseño e implementación de estrategias innovadoras en centros de apoyo para nivel preescolar, esto con el fin de fortalecer el aprendizaje significativo en contextos no formales. Su fundamento se encuentra en aportaciones de Carl Rogers y Abraham Maslow. El estudio involucra a docentes, padres de familia y personal educativo para la detección de problemáticas relacionadas con la falta de planeación didáctica, el uso limitado de materiales y la escasa motivación en los alumnos. Los resultados llevan a sugerir la incorporación de actividades y proyectos comunitarios accesibles. Finalmente, se argumenta que la creatividad, compromiso docente y colaboración familiar son esenciales en el logro de transformación educativa, sin necesidad de materiales costosos.

En el capítulo “Estrategias educativas para el desarrollo del lenguaje en estudiantes con TEA”, Judith García Salazar y Juan Carlos Huitrado Treviño analizan con sensibilidad y rigor el reto de facilitar el desarrollo del lenguaje en niñas y niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Mediante el análisis de contenido fundamentado en revisión bibliográfica, identifican estrategias que pueden implementarse en el aula, considerando no

solo la dimensión pedagógica, sino también lo emocional, social y humano del aprendizaje. Los autores enfatizan que el acceso al lenguaje no es solo una cuestión de aprendizaje, sino de dignidad. Sostienen que las herramientas adaptadas para la expresión y la comprensión, permiten que los estudiantes con TEA participen de forma activa en la vida escolar y social, reduciendo así las frustraciones y construyendo caminos a la autonomía. Esto ayuda a transformar el entorno educativo en un lugar más diverso, empático e inclusivo.

Por su parte, el capítulo titulado "Bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes de carreras de ingeniería", escrito por Julia Isela Rodríguez Carrillo en colaboración con Guadalupe Maribel Hernández Muñoz, Flor Araceli García Castillo y María de Jesús Hernández Garza, reflexiona sobre la estrecha y compleja relación entre la salud mental y el rendimiento escolar. A través del uso de la escala de bienestar psicológico de Ryff, la cual se aplicó a estudiantes de primeros semestres en carreras de ingeniería, se obtuvo que, si bien el bienestar general no presenta una correlación significativa con el promedio académico, algunas dimensiones como la autoaceptación y la autonomía sí muestran vínculos débiles pero positivos. Los hallazgos explican que el rendimiento escolar podría estar influenciado por la percepción cada estudiante tiene de sí mismo, la independencia emocional y la capacidad que tenga para adaptarse a los retos académicos.

Finalmente, el capítulo "Pedagogía hospitalaria: trayecto a la inclusión" de Arely Carolina Villanueva Garza presenta una defensa del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes que se encuentran en hospitalización. De manera teórica, la autora argumenta que existe un desconocimiento generalizado sobre la pedagogía hospitalaria. Se hace un llamado a entrever este modelo pedagógico, enfatizando su relación con la educación inclusiva, y abordando tanto las funciones del pedagogo hospitalario como alternativas para la estructura y modalidades de las aulas en los hospitales. Además, cuestionó la ausencia de esta formación en los programas educativos de las universidades. Como cierre, Villanueva Garza menciona que la pedagogía hospitalaria no debe ser vista desde lo caritativo, sino como una obligación educativa y social, ya que de esta forma será una herramienta de justicia y equidad que permita que ningún estudiante quede excluido por razones de salud.

Eje 3: Juventudes, mundo laboral y desafíos de la formación profesional

La investigación que abre este bloque es “Las otras salidas profesionales: subempleo, autoempleo y emprendimiento, ¿éxito o fracaso universitario”, a cargo de Cristina Baeza Vera et al. Esta propuesta cuestiona la valoración del éxito profesional en función de la empleabilidad de los egresados en las áreas afines de sus carreras, pues el mercado laboral está regido por factores sociales estructurales externos a la voluntad o a las posibilidades de las personas. El capítulo analiza la pregunta sobre el papel de las Instituciones de Educación Superior frente a estas problemáticas y plantea la posibilidad de legitimar el desempeño económico de los egresados a través de otras acciones como el autoempleo o el emprendimiento. Desde una revisión documental, este trabajo apunta hacia cambios en los programas de seguimiento de egresados.

La siguiente colaboración es “Actitudes hacia STEM y diferencias de género en estudiantes de secundaria: un análisis exploratorio” de Maribel Flores Zaragoza. El estudio realiza una valiosa aportación en cuanto a la construcción de actitudes en estudiantes de secundaria entre 14 y 15 años respecto a las disciplinas STEAM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas). Los hallazgos de esta investigación cuantitativa demuestran una diferencia estadísticamente significativa en el análisis por género, ya que las mujeres presentaron puntuaciones más bajas en la percepción de competencias en las áreas; mientras que en el rubro de interés por las disciplinas STEAM resultó bajo en hombres y mujeres. El resultado destaca la urgencia de articular de manera más sólida la enseñanza de las ciencias y los procesos de orientación vocacional en la educación básica.

Tania Elizabeth Parra Martínez y Lizette Berenice González Martínez finalizan el eje con “Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de habilidades blandas en la Contaduría Pública”, un estudio descriptivo que contempló la participación de 42 expertos en el campo de la contaduría, que además eran docentes, para responder a la pregunta sobre cuáles son las habilidades blandas más importantes en el área disciplinar. Como resultado, las autoras definieron los tres elementos clave definidos por los expertos: comunicación efectiva, pensamiento crítico y trabajo en equipo. Entre las conclusiones, se determina que estas habilidades pueden ayudar a los docentes a crear estrategias de desarrollo, aunque también es importante incluir otras más que los maestros consideren relevantes según su entorno y contexto social.

Eje 4: Lenguaje, cultura y poder: discursos y narrativas críticas

El capítulo que inicia esta sección es "Narrativas literarias críticas y humanizantes para la autoemancipación" de Diana Fuertes El Musa. El estudio aborda la importancia de la literatura en el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía personal. A través de una investigación cualitativa y fenomenológica, se entrevistó a lectores interesados en su propio desarrollo, con el fin de evaluar qué tipo de historias los han influenciado en su proceso de autoliberación. El estudio distingue entre literatura que otorga poder, por un lado, y literatura que recrea simbólicamente relaciones existentes de dominación, por otro, y enfatiza la necesidad de elegir textos que inculquen agencia, diferencia y crítica social. En sus comentarios de cierre, la autora señala que la lectura sensible y crítica puede llevar a un potencial emancipatorio de nuestra conciencia humana y colectiva.

Víctor Guadalupe Ventura de León, en "La literatura como espacio de poder y resistencia: análisis hermenéutico de la cultura e identidad en *El Otoño del Patriarca*", escribe sobre la crítica de Gabriel García Márquez al autoritarismo latinoamericano dentro del género de la novela de dictador. Para ello, el autor propone un análisis hermenéutico basado en las teorías de Foucault, Ricoeur y Bourdieu, donde demuestra cómo la estructura disruptiva, disyuntiva y polifónica del libro representa el poder del patriarca. El capítulo enfatiza que la obra no presenta una imagen lineal del dictador sino varias visiones fragmentadas que corroen la figura mítica a lo largo de una historia que insiste en el carácter cíclico. Finalmente, el autor aborda el elemento simbólico de resistencia donde la escritura desestabiliza el discurso oficial.

"Géneros en conflicto desde otras perspectivas en la novela negra: *La Virgen Cabeza* de Gabriela Cabezón Cámara," capítulo elaborado por Jonathan Gutiérrez Hibler, se basa en la propuesta de Estela Serret para analizar los lineamientos de normalidad que parte desde el género en el orden simbólico. En este caso a través de la novela negra, donde la intención de crear definiciones se problematiza a través de las estructuras y situaciones de poder planteadas en *La Virgen Cabeza*. El estudio considera cómo la novela desafía la distinción entre lo masculino y lo femenino. También muestra que tanto la marginalidad como la corporalidad se representan no meramente como condena social sino como modos de contestación estética. El autor desglosa los discursos disidentes, y las construcciones hegemónicas de género, clase y sexualidad.

Ana Lucía Valentina Borrego presenta "Racismo y poder: la denuncia en las canciones de Tokischa. Un análisis crítico desde la semántica". Esta investigación examina las críticas de racismo y colonialismo presentes, desde la variación lingüística, en la canción "Patio sistema" de Tokischa. El trabajo se sostiene en las teorías través de Pierre Bourdieu sobre el capital lingüístico y el modelo de variación laboviano, ya que se analiza cómo la variación léxica, las expresiones idiomáticas y las formas de habla popular involucradas desafían los discursos hegemónicos en la industria musical. En el capítulo se concluye que las canciones de Tokischa son una instancia de agencia discursiva donde la música popular sirve como un sitio para la enunciación política, cultural y decolonial.

El eje y el libro cierran con el capítulo "Análisis del Discurso con una Perspectiva Interseccional del Sur," de Leslie Fernanda Corral Reséndiz, Juan José Mendoza Rodríguez y Gabriel Ignacio Verduzco Arguelles. Esta investigación es una propuesta de un modelo nuevo de análisis de discurso que contemple las problemáticas situadas, los saberes compartidos y la mirada desde la suralidad global. Para ello, las personas autoras retomaron la perspectiva de intersección, propuesta por Kimberlé Crenshaw en 1989, y así visibilizar las diversas formas de vulnerabilidad que se presentan en los discursos sociales. El modelo reconoce cuatro dimensiones de poder: estructural, disciplinaria, cultural e interpersonal, que se entrelazan en la creación de desigualdades y silencios. El sur, más allá de una realidad geográfica, representa entonces una posición política y epistémica.

Finalmente, luego de esta exposición de propuestas, pensamos que la investigación es una herramienta y un espacio donde se hace comunidad. Las colaboraciones de este libro nos permiten observar el campo educativo desde múltiples realidades sociales, problemáticas y disciplinas. Las voces presentes aquí son tanto de investigadores emergentes como de trayectorias consolidadas en el mundo académico, esto con la intención de entablar un diálogo diverso, situado y con equilibrio de los desafíos expuestos. Los trabajos perfilan, además, caminos de acción y solución desde la evidencia científica y el sustento teórico. Este esfuerzo colectivo refleja la preocupación y el compromiso con una educación y una cultura más justa, crítica e incluyente.

Sergio Abel Sánchez Lomelí
Eugenia Flores Soria
Norma Hernández Urquidi

Eje 1: Políticas, currículo y prácticas docentes en transformación

Capítulo 1. Eficacia de la retroalimentación en el proceso formativo de asesores/as pedagógicos/as

Daniela Lizeth Carrillo Briones[1]

DOI: https://doi.org/10.52501/cc.341.01

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo explorar las percepciones que tiene los/as asesores/as pedagógicos/as en formación y los que han concluido su proceso, sobre la eficacia de la retroalimentación recibida durante su estancia en Servicio social y/o Prácticas profesionales de la Licenciatura en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. El contexto de esta investigación se sitúa dentro de la Dirección del Sistema de Estudios de Licenciatura, en el departamento de Soporte Pedagógico, en el programa de capacitación que se ofrece, en el que la retroalimentación formativa representa un elemento esencial del acompañamiento que se les ha brindado a los/as participantes.

Cabe señalar que la investigación se encuentra en curso y, por ende, aún no se ha aplicado el instrumento. El cual se prevé utilizar un cuestionario con preguntas abiertas para recuperar la experiencia de estudiantes y egresados/as que han sido participes de este programa de capacitación. En el que se espera que los resultados contribuyan a la mejora de dicho programa para fortalecer la formación de asesores/as pedagógicos/as dentro de la Universidad Autónoma de Nuevo León o en otras instancias educativas.

Palabras clave: *retroalimentación formativa, asesores/as pedagógicos/as, programa de capacitación*.

Introducción

[1] Licenciada en Educación. Maestrante en Educación con orientación en Tutoría por la Universidad del Valle de México. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9511-2886 ; correo electrónico: dalicabriones@gmail.com

Como señala Manuale (2019), “el asesoramiento pedagógico en la universidad es un campo relativamente nuevo y de escasa y difusa conceptualización” (p. 138), lo cual nos lleva a que la formación de asesores/as pedagógicos/as en el área de diseño curricular, representa un componente clave para el fortalecimiento de los programas educativos en el nivel superior.

Debido a ello, en la Universidad Autónoma de Nuevo León, específicamente en la Dirección del Sistema de Estudios de Licenciatura en el área de Soporte Pedagógico, se cuenta con un programa de capacitación que consta de una serie de actividades y ejercicios prácticos en el que se les enseña todo lo que conlleva el diseño curricular, desde los documentos institucionales, hasta cómo diseñar el plan de estudios y cómo dirigirse a los Comités de Diseño Curricular de cada Facultad.

En este contexto, la retroalimentación – proporcionada por asesores/as pedagógicas/as a través de la revisión de actividades y ejercicios prácticos – se convierte en una estrategia clave para el desarrollo profesional de los/as prestatarios/as de Servicio social y Prácticas profesionales, es decir, estudiantes que se encuentran en formación y desempeñan diversas funciones en este caso dentro de la Universidad, que lo llevan a cabo en Soporte Pedagógico.

Cabe mencionar que, a pesar de que el proceso formativo se lleva a cabo dentro de una dependencia universitaria, su naturaleza no es estrictamente una escuela de formación, sino que incorpora elementos administrativos que logran que este proceso de capacitación se sienta como una experiencia laboral al tener contacto con las diversas facultades interesadas en iniciar un proceso de creación o rediseño curricular.

Por ello, explorar las percepciones de los/as prestatarios/as de Servicio social y Prácticas profesionales durante su proceso formativo, permitirá obtener información sobre la pertinencia, utilidad y claridad de la retroalimentación en sus aprendizajes. Esto generará que se pueda valorar la eficacia de la retroalimentación como estrategia formativa, así como a mejorar el programa de capacitación en la formación de asesores/as pedagógicos/as.

El objetivo general de esta investigación cualitativa de tipo fenomenológico es explorar las percepciones de asesores/as pedagógicos/as en formación sobre la eficacia de la retroalimentación recibida durante su proceso formativo en el contexto del Servicio social y las Prácticas profesionales de la Licenciatura en Educación.

Desarrollo

Marco teórico

En el contexto del nivel superior, específicamente en el de la Universidad Autónoma de Nuevo León, la asesoría pedagógica es considerada como una herramienta primordial para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje al crear o rediseñar programas educativos en los que se ven involucrados la creación o actualización de los programas sintéticos y programas analíticos de cada una de las Unidades de Aprendizaje que conforman el plan de estudios; por lo que "la asesoría pedagógica universitaria […] es reconocida como una profesión de ayuda en un medio donde las prácticas de intervención se orientan a lograr cambios que afecten a la institución educativa como un todo y al aula en particular" (Lucarelli, 2008, p. 4). Esto significa que la labor de cada asesor/a pedagógico/a se trata de un acompañamiento profesional que busca generar cambios significativos tanto en la estructura curricular como en la práctica docente. Para ello, se asesora en el diseño de planes de estudios coherentes y pertinentes a los lineamientos establecidos en el Modelo Educativo 2024 y Modelo Académico de Técnico Superior Universitario, Profesional Asociado y Licenciatura 2022.

Continuando con los lineamientos establecidos en los documentos institucionales de la UANL, podemos mencionar la asesoría pedagógica ser ve reflejada en el Modelo Educativo (2024) en los ejes rectores: ejes estructuradores (educación centrada en el aprendizaje y educación basada en competencias), eje operativo (flexibilidad curricular y de los procesos educativos) y ejes transversales (internacionalización, innovación y responsabilidad social, igualdad y cultura para la paz) al permitir que los planes de estudio respondan a las necesidades de la comunidad estudiantil al crear o rediseñar los programas educativos en las distintas modalidades que ofrece la UANL: escolarizada, no escolarizada y mixta; al mismo tiempo, de brindar estrategias de enseñanza y aprendizaje que sean adecuadas para cada una de las modalidades mencionadas; así como construir perfiles de egreso que estén relacionados con una educación integral y que sean programas educativos reconocidos a nivel nacional e internacional.

Asimismo, en el Modelo Académico de Técnico Superior Universitario, Profesional Asociado y Licenciatura (2022), se menciona que "la actualización curricular o creación de un programa educativo, de manera general, pasará por dos procesos para su aprobación y

aplicación, ambos con acompañamiento de un asesor pedagógico: el diseño curricular y el proceso administrativo" (p. 52). Es por esto, que la formación de asesores/as pedagógicos/as es indispensable dentro de la Universidad, para que el acompañamiento que reciban las facultades sea pertinente y acorde a los lineamientos de la Casa Máxima de Estudios.

Por tal motivo, en la Dirección del Sistema de Estudios de Licenciatura, una de las funciones que tiene es

> "asesorar a las facultades de la Universidad en los procesos de creación, adecuación y rediseño curricular de los programas educativos con base en el Modelo Educativo y el Modelo Académico de Técnico Superior Universitario (TSU), Profesional Asociado (PA) y Licenciatura de la UANL" (UANL, 2024).

Y esta función se ve implementada por el departamento de Soporte Pedagógico, en el que un grupo de asesoras pedagógicas y asesor pedagógico trabajan constantemente en cercanía con las Facultades en la creación, adecuación o rediseño curricular dentro de los programas educativos; y dentro de este contexto, se ha dejado ver la necesidad que hay, dentro y fuera de la institución, por la demanda de asesores/as pedagógicos/as.

Dentro de Soporte Pedagógico, se cuenta con un programa de capacitación que consta de una serie de actividades y ejercicios prácticos mediante la plataforma Microsoft Teams, que tiene como finalidad formar asesores/as pedagógicos/as que conozcan los lineamientos bajo los que se rige de la UANL y de esta forma poder brindar un asesoramiento en el área de diseño curricular que sea adecuado a las necesidades de la comunidad estudiantil y de la Facultad con la que se esté trabajando. En dicho programa de capacitación, las actividades y los ejercicios prácticos son supervisados por el equipo de Soporte Pedagógico, en el que se brinda una retroalimentación formativa, la cual, "está estrechamente relacionada con el proceso evaluativo, de donde se genera la información necesaria para redireccionar el proceso de aprendizaje y la enseñanza del alumno" (Espinoza, 2021), en la que al ser personalizada, los/as prestatarios/as de Servicio social y Prácticas profesionales pueden darse cuenta de sus fortalezas y de sus áreas de oportunidad y cómo mejorarlas y de esta forma brindarles ejercicios que sean en beneficio de cada uno de los prestatarios/as para que al finalizar los 6 meses que dura el curso de capacitación, tengan las bases formativas para poder desempeñarse en esta función tanto dentro de la UANL e incluso fuera de la Universidad, pero que tengan esa noción de cómo dirigirse textualmente y oralmente a un cuerpo de

profesores/as y sobre todo, que tengan la actitud de seguir aprendiendo, porque lo visto en 6 meses no es suficiente, el mayor aprendizaje está en la práctica.

Esto pone de manifiesto que, en el contexto de la formación de asesores/as pedagógicos/as, esta retroalimentación se convierte en una herramienta esencial. Esto es clave para garantizar un aprendizaje significativo, dado que

> la importancia de la retroalimentación para el logro del aprendizaje significativo está dada por la información que brinda al discente sobre los logros y falencias que existen en su aprendizaje, lo que moviliza sus estructuras cognitivas en función de subsanar los errores, para lo cual debe restructurar el sistema de conocimientos y establecer las nuevas relaciones entre éstos (Espinoza, 2021).

Tal y como se señala en la cita, esta retroalimentación proporciona a los/as prestatarios/as información valiosa y relevante en su formación como asesores/as pedagógicos/as para que descubran si realmente desean seguir formándose en esta área o desenvolverse en alguna otra.

El departamento de Soporte Pedagógico entiende la importancia de la retroalimentación formativa, en vista de que la mayoría de los que conforman al equipo, pasaron por este programa de capacitación y su rendimiento e interés fue tan satisfactorio, que se les brindó la oportunidad que crecer laboralmente en la DSEL, contribuyendo al bien de la UANL. Es por esto por lo que, para ellos la retroalimentación formativa ha sido una estrategia para compartir sus conocimientos, porque "la retroalimentación exige que sea descriptiva, específica, oportunidad, apropiada y clara" (Osorio Sánchez & López Mendoza, 2014, p. 26), lo cual hace que al momento de dar la retroalimentación sea de forma individual por medio de una lista de cotejo, en donde se les brinda una serie de observaciones considerando sus áreas de oportunidad y cómo mejorarlas, se les revisa detalladamente cada actividad y se les da respuesta a sus comentarios justificándose con los documentos institucionales; de igual manera, en caso de requerirse, se les brinda sesiones grupales para atender dudas particulares que tengan, sobre todo en los ejercicios prácticos, así como que el recalcar que no se queden solo con los comentarios que se les da a través de la plataforma Microsoft Teams, sino que pueden dirigirse con cualquiera de los que conforman el equipo para detenidamente revisar sus dudas. Incluso cuando se imparte un taller, ya sea de diseño de programas sintéticos y programas analíticos, o sobre los lineamientos institucionales para iniciar el proceso curricular, se les invita a participar de tal forma que esa también es una

capacitación para los/as prestatarios/as de Servicio social y Prácticas profesionales y de ahí, mediante la observación, surgen más comentarios que se les brinda para su mejora y que aprendan a desenvolverse en escenarios reales en los que ya tienen contacto tanto con el Comité de Diseño Curricular, como con la planta docente.

En este sentido, la retroalimentación formativa no solo representa un mecanismo evaluativo, sino que evoluciona a una estrategia pedagógica que favorece el aprendizaje activo, el pensamiento crítico y la reflexión de los/as asesores/as pedagógicos/as en formación. La cual se da mediante interacciones significativos, como lo son las preguntas, repreguntas, ejemplos y contraejemplos, para que activen sus procesos cognitivos y de esta forma identificar las áreas de oportunidad que tienen junto con la forma de cómo mejorarlo. Esto traerá como consecuencia que puedan consolidar un aprendizaje más profundo y duradero (Diestra Quiñones, 2024, p. 15). El incorporar este tipo de retroalimentación formativa, tiene grandes beneficios al ser personalizada y al estar basada en observaciones puntuales, porque fortalece en los asesores/as pedagógicos/as en formación la autonomía y la capacidad de análisis para desenvolverse en este ámbito educativo.

Bajo esta perspectiva, resulta pertinente analizar cómo es percibida esta estrategia formativa por quiénes se están viendo y se han visto involucrados en esta formación como asesores/as pedagógicos/as, ya que sus experiencias ofrecen información relevante sobre la eficacia de la retroalimentación formativa en su estancia en Soporte Pedagógico.

En este sentido, que, al tratarse de un proceso formativo contextualizado hacia el campo laboral, más que al ambiente académico, toma mayor impacto el considerar cómo estas experiencias contribuyen al logro del perfil de egreso y a las competencias específicas de un/a egresado/a de la Licenciatura en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL y cómo contribuyen a la preparación para los entornos reales de trabajo que se ven enfocados al área de diseño curricular.

Por esta razón es importante considerar su retroalimentación para que se pueda ofrecer una valiosa perspectiva que pueda orientar a una mejora al programa de capacitación, en cuanto a su diseño, implementación, el tipo de actividades y de ejercicios prácticos que se les ofrece, así como su duración. El hecho de involucrar a quiénes han pasado por este programa de capacitación es crucial para poder seguir formando a más asesores/as pedagógicos/as.

Diseño metodológico

Tipo de investigación

Este estudio se trabajará bajo la investigación cualitativa de tipo fenomenológica al explorar las percepciones de los/as participantes seleccionados sobre su proceso formativo de asesor/a pedagógico/a; ya que permitirá recopilar la información subjetiva mediante un cuestionario de tipo abierto.

Método

Método cualitativo.

Variables

- Claridad de la retroalimentación formativa
- Utilidad percibida de la retroalimentación formativa
- Percepciones de la retroalimentación formativa

Población

La población que participará en este estudio consta de 10 licenciados/as en educación, de los cuales 5 son egresadas, 1 es egresado y los 8 restantes son estudiantes dentro de la misma licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL que han formado parte del departamento de Soporte Pedagógico de la Dirección del Sistema de Estudios de Licenciatura.

Técnica de recolección de datos

Cuestionario tipo abierto.

Conclusiones

La presente investigación, a pesar de no aún no aplicarse el instrumento, tiene un impacto relevante en el proceso formativo de los/as asesores/as pedagógicas en la Dirección del Sistema de Estudios de Licenciatura de la Universidad Autónoma de Nuevo León, ya que

nos permite conocer, de manera puntual, las percepciones que tienen tanto los/as estudiantes de Servicio social y Prácticas profesionales, como los/as egresados/as que han cursado el programa de capacitación para desempeñarse en al área de diseño curricular.

Este análisis es importante porque proporciona una visión realista sobre la eficacia de la retroalimentación formativa implementada por el departamento de Soporte Pedagógico. Al entender y comprender como los/as participantes viven su formación, se puede evaluar la pertinencia de las actividades y los ejercicios prácticos que forman parte de dicho programa, así como su duración y demás elementos influyen en su implementación.

Los resultados que se obtendrán en esta investigación permitirán fortalecer el programa de capacitación, al señalar aquellas áreas de oportunidad que requieren ser atendidas y, al mismo tiempo, conservar las fortalezas identificadas, con el apoyo del equipo de Soporte Pedagógico. La retroalimentación formativa, al ser una estrategia personalizada, ofrece la ventaja de detectar las necesidades particulares de cada estudiante, lo cual facilita el diseño de experiencias prácticas más pertinentes, que respondan a sus fortalezas y áreas de mejora para que se desenvuelva de manera pertinente dentro de este ámbito educativo.

Finalmente, esta investigación resalta la importancia de considerar las experiencias y opiniones de quiénes han cursado este programa de capacitación como una fuente importante para seguir mejorando el proceso formativo bajo los lineamientos institucionales y seguir generando un impacto positivo en los procesos curriculares de las Facultades que conforman la UANL, así como en los procesos de esta área en otras universidades.

Referencias

Diestra Quiñones, R. V.(2024). Retroalimentación formativa en estudiantes universitarios. *Revista ConCiencia EPG*, 9(1), 50-66. https://doi.org/10.32654/ConCiencia.9-1.3L

Espinoza Freire, Eudaldo Enrique. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, *13*(4), 389-397. Epub 02 de agosto de 2021. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000400389&lng=es&tlng=es

Lucarelli, E., (2008). Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado , 12 (1), 1-14.

Manuale, M. (2019). Repensar la figura del asesor pedagogico en la universidad. En Astudillo, M., Pelizza, L., Rainero, M., D., y Clerici, J. Asesorías Pedagógicas Universitarias: contextos, prácticas y desafíos: V Encuentro Nacional y II Latinoamericano de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias-APU (pp. 138-150). UniRío editora.____https://www.researchgate.net/profile/Doris-Cairus/publication/321883621_EVOLUCION_HISTORICA_DE_UN_PROGRAMA_DE_FORMACION_DOCENTE/links/5ca74acc92851c64bd5135ff/EVOLUCION-HISTORICA-DE-UN-PROGRAMA-DE-FORMACION-DOCENTE.pdf#page=138

Osorio, Sánchez, K. & López, Mendoza, A. (2014). La Retroalimentación Formativa en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Estudiantes en Edad Preescolar. Formative Feedback in the Teaching-Learning Process of Preschool Students. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7(1), 13-30.*

UANL. (2022). Modelo Académico de Técnico Superior Universitario, Profesional Asociado y Licenciatura de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

UANL. (2024). Modelo Educativo. Excelencia en educación.

Capítulo 2. Experiencias de los estudios de fundamentación para el diseño curricular de una carrera del área de salud

Laura Elena Villarreal García[1]

Sanjuana Alejandra Tello Medrano[2]

Sara Sáenz Rangel[3]

Sonia Martha López Villarreal[4]

Osvelia Esmeralda Rodríguez Luis[5]

Patricia García Palencia[6]

Guillermo Cruz Palma[7]

Casiano del Ángel Mosqueda[8]

Eyra Elvyra Rangel Padilla[9]

[1] Doctora en Ciencias con Especialidad en Química de Productos Naturales. Profesor-investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1591-3390 ; correo electrónico: laura.villarrealgr@uanl.edu.mx

[2] Cirujano Dentista. Profesora en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-3354-4105

[3] Doctora en Educación. Profesor-investigador de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0091-5908

[4] Doctora en Ciencias con Especialidad en Química de Productos Naturales. Profesor-investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6391-768X

[5] Doctora en Ciencias con Especialidad en Química de Productos Naturales. Profesor-investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5088-9851

[6] Doctora en Ciencias con Especialidad en Química de Productos Naturales. Profesor-investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9788-9229

[7] Doctor en Ciencias Sociales con Orientación en Desarrollo Sustentable. Profesor-investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1720-9340

[8] Doctor en Ciencias con orientación en Biotecnología. Profesor-investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6272-6478

[9] Especialista en Odontología Pediátrica. Profesor-investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: https://orcid.org/orcid-search/search?searchQuery=0000-0003-3660-5020

DOI: https://doi.org/10.52501/cc.341.02

Resumen

El presente estudio busca compartir la experiencia de la importancia de fundamentar todo cambio curricular a través de estudios dirigidos bajo metodologías específicas con el propósito de orientar las decisiones sobre el currículo, ya que estos estudios se detectan áreas de oportunidad donde se requieren implementar estrategias y las fortalezas del programa educativo que deben prevalecer.

La metodología para esta aportación es descriptiva, enfocada en mencionar los retos principales de cada estudio de fundamentación realizado, mencionando sus principales características y aportaciones. La complejidad principal en el proceso final de análisis fue la triangulación de los resultados, donde convergen los hallazgos y se consideran las estrategias que podrían implementarse, todos estos componentes integrados en un marco visionario donde se proyectaron los desafíos que enfrentará el egresado ante un escenario cambiante, obteniendo con ello una propuesta fundamentada y pertinente a los retos de la profesión.

Palabras clave: *rediseño, estudios de fundamentación, currículo.*

Introducción

El rediseño curricular en programas del área de la salud es una necesidad imperante para garantizar una formación profesional que responda a los desafíos actuales en la atención sanitaria. Este proceso implica una revisión profunda de los planes de estudio, orientada a integrar competencias profesionales, habilidades prácticas y conocimientos actualizados que permitan a los futuros profesionales enfrentar eficazmente las demandas del entorno sanitario cambiante (Díaz-Barriga, 2012)

La implementación de un currículo basado en competencias facilita la formación de profesionales capaces de adaptarse a contextos variables y con habilidades que les permitan trabajar en equipos interdisciplinarios (Guffante et al., 2020), mejorando con ello la calidad de la atención al paciente.

Diversos estudios han abordado la importancia del rediseño curricular en la educación en salud. Muñoz et al., (2019) proponen una metodología centrada en competencias profesionales integradas, fundamentada en teorías como el constructivismo social y el enfoque crítico-reflexivo, para responder a las demandas sociales y avances tecnológicos en las ciencias de la salud. Asimismo, Whillier et al. (2019) destacan la necesidad de un proceso colaborativo en el rediseño curricular, que incluya a docentes, estudiantes y egresados, para fortalecer la práctica basada en la evidencia y la alineación del currículo. Además, Salas Perea (2016) enfatiza que la evaluación curricular debe ser considerada como un proceso de investigación-acción colaborativa, esencial para sustentar científicamente el perfeccionamiento y rediseño curricular en la educación médica.

Para que este rediseño sea pertinente, es necesario que estén basados en estudios de fundamentación que proporcionen una base sólida y coherente con las exigencias del contexto social, científico y profesional. Baeza et al., (2020), describe que los estudios de fundamentación constituyen el proceso y documentación de información obtenida a partir de la comprobación de supuestos que permite tomar decisiones más acertadas con respecto a los cambios que requiere un programa educativo en cuanto a la estructura y operatividad para un rediseño o bien el nacimiento de un nuevo programa.

Es por ello la importancia de partir de este proceso inicial dentro de un rediseño debido a que los estudios de fundamentación proporcionan los referentes que permiten orientar las decisiones sobre los componentes del currículo, ya que en ellos se detectan áreas de oportunidad donde se requieren implementar estrategias y las fortalezas del programa educativo que deben prevalecer, además de sus resultados permite inducir a una reflexión crítica sobre el propósito del programa educativo, su estructura y diseño, así como sus contenidos, métodos y evaluaciones del currículo.

A continuación, se describe la experiencia en el diseño y elaboración de los estudios de fundamentación obtenidos como parte del proceso de rediseño curricular de un programa de estudio del área de la salud.

Experiencia en la elaboración de estudios de fundamentación

El proceso de planeación de un rediseño curricular inicia con la conformación de un equipo de trabajo y la distribución de metas y propósitos, las cuales deben ser calendarizadas

definiendo productos de entrega. El Comité de rediseño, estuvo integrado por 8 profesores, los cuales ya contaban con experiencia previa en rediseño curricular; como requisito importante para su integración es que conocieran la filosofía institucional a través del reconocimiento del Modelo Educativo de la institución y que comprendieran la estructura y operación de un programa de licenciatura a través del estudio del Modelo Académico de la institución. En ambos casos existen cursos que se ofertan dentro del Programa de Capacitación docente de la institución que guían en el proceso para la comprensión de estos modelos. También se consideró importante que los profesores integrantes tuvieran experiencia en investigación, ya que el diseño y elaboración de los estudios de fundamentación se requiere del conocimiento de procedimientos metodológicos de investigación.

Durante el proceso de rediseño se cuenta la asesoría de un pedagogo experto por parte de la institución que orienta y valida cada fase del proceso. Para la institución, se cuenta con un documento guía que describe cada proceso del rediseño curricular así como los elementos que se requieren para la presentación de la propuesta de la creación o rediseño del programa educativo (UANL, 2016), así también de manera complementaria Baeza et al., 2020 conforman una publicación institucional titulada: "Los estudios de fundamentación para la toma de decisiones en el diseño curricular", este es un documento que integra el propósito de cada estudio de fundamentación, sus consideraciones para la elaboración, aspectos a abordar y recomendaciones a la elaboración de instrumentos y técnicas a utilizar en cada estudio. La institución considera nueve estudios fundamentales, los cuales son obligatorios para realizarse en una propuesta de rediseño o creación y son: Profesores, Trayectoria Escolar, Estudiantes, Contexto de la Educación superior, Egresados, Empleadores y Campo laboral, Planes de estudio afines, Evaluación y acreditación externa y Examen de Egreso; como estudios complementarios estos son optativos que podrán realizarse de requerirse serían el de Órganos Colegiados (Asociaciones de Profesionistas), Consejos Consultivos, Investigación Científica y Tecnológica, Observatorios Laborales y Expertos o Especialistas.

De acuerdo a la naturaleza del estudio se pueden dividir estos en estudios documentales y estudios de campo, dependiendo si se requiere de recolección de informes, resultados y publicaciones serían los estudios considerados documentales, los cuales serían: Trayectoria escolar, Contexto de la educación superior Evaluación y acreditación externa,

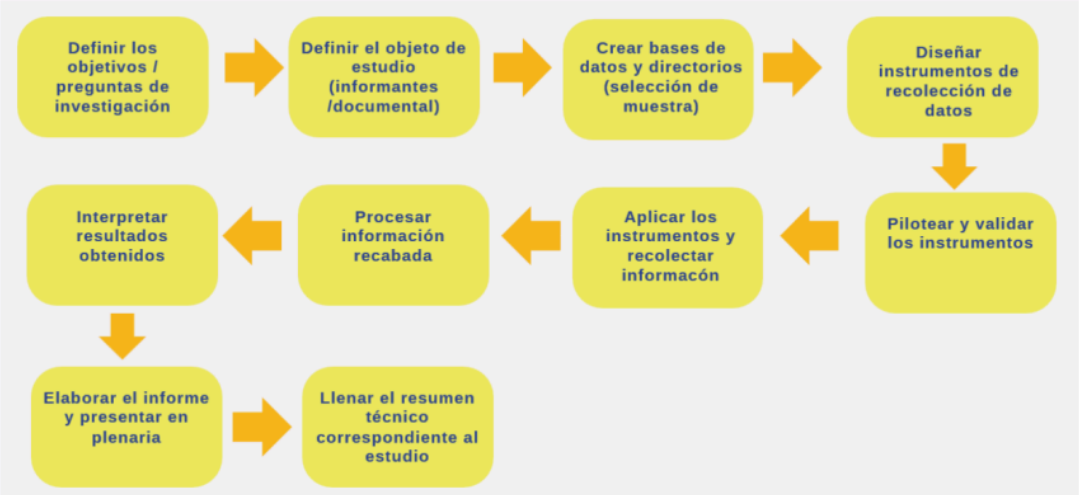
Planes de estudios afines, Resultados del examen de egreso Investigación científica y tecnológica, Observatorios laborales y los expertos del área mediante informes y publicaciones. Los de campo, se aplican directamente a los implicados, estos serían: Profesores, Estudiantes, Egresados, Empleadores y Campo laboral, Órganos colegiados (asociaciones de profesionistas), Consejos consultivos y Expertos del área, los cuales se obtendrán a través de entrevistas, encuestas, cuestionarios, foros de discusión, grupos focales, observaciones de campo, mesa redonda, simposio, panel o cualquier método de obtención directa.

Cada estudio requiere de un proceso el cual inicia con la definición de objetivos y preguntas de investigación para cada uno de ellos y culmina con la elaboración del resumen técnico que contiene la síntesis del estudio y las recomendaciones al analizar los resultados obtenidos.

En la siguiente figura se muestra el proceso recomendado para la realización de cada estudio de fundamentación:

[Formador: favor de trazar la siguiente figura]

Figura 1. *Proceso para la elaboración de estudios de fundamentación*



Fuente: tomado de *Los estudios de fundamentación para la toma de decisiones en el diseño curricular*, por Baeza et al., 2020 UANL.

En esta experiencia se eligieron los estudios indispensables como punto de referencia y durante el proceso se confirmó que la información obtenida era completa para la elaboración de la propuesta. Consideramos que los estudios de campo son los que implican mayor reto en la implementación, ya que al incluir sujetos se requiere de una planeación mayor, logística y de la consideración de alcanzar una muestra que implique la validación de los resultados.

A continuación, se describen brevemente los estudios de fundamentación realizados y el tipo de información obtenida que aportó a la propuesta del rediseño.

El estudio de fundamentación nos permitió conocer el punto de vista de los profesores y sus propuestas para mejorar el programa educativo. En este estudio se buscó integrar a la mayor cantidad de profesores a que participen en este estudio facilita su apropiación durante el proceso de socialización de la propuesta de rediseño ya que ven en él plasmadas sus sugerencias y recomendaciones.

Es importante que en el proceso de la integración de los profesores en el estudio se considere que existan los perfiles de profesores académicos y los de vinculación al campo laboral para que la información obtenida sea integral. En una primera fase se decidió iniciar con estudio focal integrando 10 profesores con perfil académico y 10 profesores con vinculación al área laboral y posteriormente de acuerdo con los resultados obtenidos se diseñó un cuestionario para validar las principales recomendaciones que se obtuvieron. Este cuestionario fue distribuido de manera abierta para que todo profesor pudiera colaborar si así lo deseara.

El estudio de trayectoria escolar, es un estudio documental muy enriquecedor ya que nos permitió analizar de manera cuantitativa variables en diferentes momentos del plan de estudios obteniendo con ello información valiosa para considerar en la propuesta de rediseño. Fue muy útil contar con el Sistema Integral para la Administración de los Servicios Educativos (SIASE- UANL), el cual permite obtener información estadística sobre indicadores académicos como: abandono, aprobación, reprobación, estudiantes egresados, titulados, rezago, promedio de avance de la cohorte, etcétera.. Adicionalmente para ampliar el estudio se realizaron cuestionarios a los estudiantes con abandono y mayor reprobación esto para poder entender algunas de las variables relacionadas con estos fenómenos.

El estudio de fundamentos dirigido a estudiantes, al igual que el de profesores, generó mayor esfuerzo en su planeación e implementación. Se dividió el grupo en estudiantes aspirantes que serían alumnos de primer ingreso aceptados en el programa, esto para conocer sus expectativas respecto y la percepción del perfil de ingreso y egreso. Los otros grupos de estudio en estudiantes son los que ya están inscritos, al ser un programa de 10 semestres se dividieron en grupo de estudiantes iniciales de 1º a 3er semestre, estudiantes intermedios de 4º a 7º semestre y estudiantes finales de 8º a 10º semestre. En los primeros semestres es donde se encuentra la mayor frecuencia de reprobación fue importante obtener información respecto a hábitos de estudio y estrategias que facilitan su aprendizaje. En los estudiantes intermedios, que es donde inician sus experiencias en la clínica se indagó sobre las metodologías de enseñanza aprendizaje más adecuadas en su opinión y la utilidad de los contenidos. Para el grupo de estudiantes finales se propició el obtener información sobre situaciones o problemas que han enfrentado y experiencias de aprendizaje exitosas. Al igual que el estudio de profesores, se consideró importante iniciar con muestras de 5 estudiantes de cada grupo para participar en una actividad de grupo focal, como una primera aproximación a la información por obtener, para luego diseñar un cuestionario para validar algunas de las principales propuestas mencionadas en los grupos focales.

Para la validación del proceso, se realizó el ejercicio de validación de los instrumentos utilizados, además de calcular el tamaño de muestra para cada grupo de estudiantes. Este estudio aportó datos muy importantes respecto a la secuencia de unidades de aprendizaje (UA), el uso de plataformas y recursos digitales para incorporarse en el programa.

El estudio de fundamentación de contexto de la educación superior, al ser un estudio documental permitió realizar un análisis profundo respecto tendencias sobre la educación superior en contexto local, nacional e internacional, una revisión de la política educativa nacional e internacional de la educación superior, esto también permitió contrastar con el Modelo Educativo institucional con la postura de organismos internacionales como Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Banco Mundial, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), entre otros. Así también con organismos nacionales como Secretaría de Educación, Dirección General de Profesiones, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se valida que lo registrado en los Modelos Educativo y

Académico sean congruentes con los fundamentos de estos organismos, lo cual fortalece la propuesta.

El estudio dirigido a egresados, es uno de los de mayor aportación ya que permite obtener información muy valiosa respecto a formación académica recibida, el ejercicio profesional y las tendencias del mercado laboral. Es importante agrupar por cohortes a los egresados y ajustar el tamaño de muestra respecto a los aspirantes de esta generación. En este estudio se permitió revisar la pertinencia del perfil de egreso, las fortalezas y debilidades del plan de estudios, se puede profundizar sobre contenidos de unidades de aprendizaje (UA), estrategias de evaluación, pertinencia de metodología de enseñanza aprendizaje. Un hallazgo importante fue la validación de que más del 70% de los egresados del estudio afirmó haber trabajado durante su formación académica de licenciatura, en trabajos en el área clínica como asistentes, por lo que se propuso incluir como UA optativa, la posibilidad de estudiantes que trabajen, puedan registrar esta experiencia como Prácticas profesionales, ya que este aspecto no se había acreditado en programas de estudio anteriores.

Se realizó el estudio de fundamentación de empleadores y campo laboral, este estudio tiene aspectos de investigación de campo el cual se realizó mediante estudio focal en un grupo selecto de empleadores, y el de campo laboral es documental ya que se revisan fuentes de oferta laboral en bolsas de trabajo y Servicio nacional de empleo y anuncios en redes sociales de egresados. En la entrevista a empleadores fue muy importante conocer su opinión respecto a las fortalezas y debilidades de los egresados, cuáles son los conflictos que han tenido, que les gustaría que sus empleados egresados dominaran antes de incorporarse a la vida laboral. En el campo laboral se revisaron cuáles son los requisitos principales para la aplicación de vacantes laborales disponibles, complementando con ello al perfil deseable de los egresados para que sean competitivos en el área laboral.

El estudio de fundamentación de planes de estudio afines de naturaleza documental, nos permitió hacer un análisis exhaustivo de los planes de estudio similares en nivel local, nacional e internacional, eligiendo las instituciones de mayor relevancia y también aquellas con las cuales se tienen convenio de intercambio académico. Los componentes por comparar fueron sus perfiles de ingreso y egreso, el propósito del programa educativo, si está basado en competencias, cuáles son las registradas, su malla curricular: estructura, unidades de aprendizaje y su ubicación, duración del programa y créditos, y si estuviera disponible la

descripción de sus metodologías de enseñanza y aprendizaje y algunas actividades curriculares más significativas. Esto permitió identificar si contamos con una estructura curricular similar y cuáles son los componentes que podrían resaltar una ventaja competitiva respecto a la formación de nuestros egresados.

Para el estudio de fundamentación orientado a evaluación y acreditación externa, se realizó una investigación documental tomando como referencia las últimas recomendaciones realizadas por organismos acreditadores al programa educativo. Retomando estas recomendaciones y verificando que sean consideradas en la propuesta de rediseño para una próxima evaluación. Se consideró un organismo nacional y otro internacional los cuales han valuado al programa educativo recientemente y se cuentan con certificación vigente. Esto permite incorporar elementos que favorecen a mejores prácticas y aumentan la calidad de los procesos educativos en el programa.

Por último, el estudio de examen de egreso donde se evalúan los resultados de los últimos exámenes de egreso, en nuestro caso el programa es evaluado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), que es un organismo externo, que cuenta con procesos estandarizados de diseño y construcción, apegados a las normas internacionales de evaluación. En nuestro caso es un examen integrado por tres áreas de competencia, de las cuales se analizaron los resultados obtenidos por los egresados identificando cuales son las áreas donde puede observarse un mayor nivel de desempeño y en cuales hay áreas de oportunidad. Este análisis permitió emitir recomendaciones respecto a las áreas que deberían fortalecerse en currículo para que el egresado demuestre mayor dominio.

Una vez realizados los resúmenes técnicos de cada estudio de fundamentación, estos fueron sometidos a una revisión por parte del comité de expertos de la Coordinación de Soporte Pedagógico de la institución, para validar que fueran realizados en congruencia con la metodología sugerida y que los resultados obtenidos reflejaran recomendaciones pertinentes para la propuesta de rediseño.

Una vez que fueran aceptados los estudios, se procede el ejercicio de triangulación de los resultados obtenidos, donde se discuten los hallazgos, se contrastan y se permite vincular sus componentes. Este ejercicio requiere de un análisis integral de la información, lo que nosotros observamos es que muchos de los resultados se orientaban hacia

recomendaciones similares o que se complementan entre sí, lo cual permitió confirmar la pertinencia de estas. Una vez establecida la propuesta plasmada en una malla curricular se verificó que las conclusiones realizadas para el ejercicio de triangulación fueran incorporadas en la propuesta de rediseño considerando también las condiciones para cumplir con el modelo académico de la institución respecto a la conformación de ciclos y áreas curriculares.

Conclusión

Los hallazgos importantes en los estudios de fundamentación permitieron enfatizar en propiciar la fortaleza el desarrollo de habilidades clínicas, esto se lograría fomentando las actividades y procedimientos clínicos como ya se llevan actualmente e incluso aumentarlos si fuera posible considerando la infraestructura disponible, esta fortaleza fue mencionada como relevante en los estudios dirigidos a Profesores, Egresados y Empleadores; una de las recomendaciones del estudio dirigido al Examen de egreso y Egresados fue aumentar la comprensión de patologías orales, su identificación y plan de tratamiento por lo que se crearon dos nuevas unidades de aprendizaje (UA) para fortalecer estas competencias. Parte de las recomendaciones mencionadas en el estudio de Evaluación y acreditación externa, Planes de estudio afines y Contexto de la educación superior, fue el incrementar las competencias relacionadas con la investigación y el desarrollo de proyectos que resuelvan problemas de nuestra población de los cuales se generen técnicas o productos de aplicación clínica o tecnológica y sean divulgados, por lo que se generaron dos UA obligatorias y tres UA optativas. Una recomendación consistente en los estudios de Empleadores, Egresados, Estudiantes y Planes de estudio afines fue el incrementar las competencias relacionadas con el diagnóstico y como herramienta que puede favorecer la explicación de planes de tratamiento y seguimiento de casos clínicos; realizar tratamientos clínicos integrales en adultos mayores; revisión y estudio los protocolos de atención en pacientes con compromiso sistémico; analizar las estrategias de atención en traumatismos dentales y un enfoque de prevención dentro de las intervenciones de rehabilitación; la atención de urgencias; las habilidades para la gestión y administración de consultorios dentales; así como las habilidades prácticas y la vinculación con los empleadores las cuales han generado la modificación, actualización y la incorporación de nuevas UA dentro del plan de estudios.

Existe la preponderancia de que la propuesta para un rediseño curricular sea congruente con los desafíos que enfrentará el egresado ahora con entornos cada vez más cambiantes, este enfoque no podría lograrse sin realizar los estudios de fundamentación pertinentes que describan el contexto actual y situacional del programa de estudios vigente y lo contrasten con condiciones actuales e incluso lo proyecten a hacia un futuro próximo. La importancia de realizar los estudios de fundamentación de manera intencional y bajo una metodología pertinente fortalece que los hallazgos sean quienes defiendan y justifiquen los cambios a realizar. Esto permite que la propuesta sea real y congruente con lo que se espera formar en el egresado. Derivado de esta experiencia se recomienda planear anticipadamente los procesos de evaluación considerando la complejidad de cada uno de ellos, considerando al menos seis meses para su implementación ya que esto permite que pueda realizarse de manera exitosa y los resultados obtenidos tengan significado y las recomendaciones emitidas sean relevantes en la propuesta de la actualización del plan de estudio.

Referencias

Muñoz Valle, J. F., Cuevas Álvarez, L., Conchas, D. E., Flores Bravo, J. F., Hernández Bello, J., & Panduro Espinoza, B. V. (2019). *Reestructuración curricular para programas educativos en ciencias de la salud: Metodología y enfoque en competencias profesionales integradas*. Universidad de Guadalajara. https://publicaciones.udg.mx/gpd-reestructuracion-curricular-para-programas-educativos-en-ciencias-de-la-salud-9786075719214-64da88198d351.html

Salas Perea, R. S. (2016). ¿El rediseño curricular sin evaluación curricular es científico? *Educación Médica Superior*, 30(*2*). https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/758

Whillier, S., Spence, N., & Giuriato, R. (2019). A collaborative process for a program redesign for education in evidence-based health care. *Journal of Chiropractic Education*, 33(*1*), 40–48. https://doi.org/10.7899/JCE-17-31

Díaz-Barriga Arceo, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(*7*), 63–79. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2012.7.63

Guffante Naranjo, T. M., Vanga Arvelo, M. G., & Fernández Sotelo, A. (2020). Metodología para el rediseño curricular de carreras en la educación superior: Caso UNACH. *Revista San Gregorio*, 14, 239–250. https://doi.org/10.36097/rsan.v0i14.239

Baeza, C., Salas, M., Galicia, M., Sánchez, S., Vázquez, P., Hernández, S. (2020). *Los estudios de fundamentación para la toma de decisiones en el diseño curricular.* UANL. https://www.uanl.mx/wpcontent/uploads/2018/08/Los-estudios-defundamentaci%C3%B3n-para-la-tomadecisiones-en-el-dise%C3%B1o-curricular.pdf

Universidad Autónoma de Nuevo León. *Modelo Académico de Técnico Superior Universitario, Profesional Asociado y Licenciatura* (2022). https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2023/01/modelo-academico-uanl-media-superior-profesional-asociado-licenciatura-2022.pdf

Universidad Autónoma de Nuevo León. *Modelo Educativo UANL* (2015). https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2018/07/Modelo-Educativo-de-la-UANL-versio%CC%81n-2015.pdf

Capítulo 3. El diseño curricular en la UANL y el análisis crítico de la asesoría pedagógica como eje central en la calidad educativa

Brandon Oziel Rodríguez García[1]
Arnold Ricardo García García[2]

DOI: https://doi.org/10.52501/cc.341.03

Resumen

El diseño curricular es un proceso pedagógico complejo que requiere de un trabajo colaborativo multidisciplinario, integrando perspectivas disciplinares y pedagógicas para crear programas educativos pertinentes. En la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), este proceso se lleva a cabo mediante comités de diseño curricular, conformados por profesores, de las diferentes dependencias de la institución, con el apoyo de una Dirección central que ofrece orientación pedagógica y administrativa. Sin embargo, el proceso enfrenta limitaciones como la inconsistente participación de especialistas en pedagogía, la sobrecarga laboral de las áreas de asesoría y la creciente demanda de apoyo para nuevas propuestas curriculares.

La investigación sobre el diseño curricular en la UANL adopta un enfoque cualitativo y exploratorio, utilizando entrevistas semiestructuradas y análisis documental para identificar áreas problemáticas y necesidades formativas. Los resultados revelan desafíos como la falta de personal especializado, la complejidad de los procesos y herramientas, y la necesidad de una mayor capacitación y acompañamiento para los profesores. Aunque la UANL ha

[1] Maestro en Innovación Educativa. Asesor pedagógico en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0007-9840-1820 ; correo electrónico: brandon.rodriguezgrc@uanl.edu.mx
[2] Maestro en Educación Superior con Acentuación en Administración de Instituciones Educativas. Catedrático en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: https://org/0009-0002-2683-3986

implementado talleres, manuales y asesorías puntuales, estas acciones carecen de continuidad y formalización, lo que limita su efectividad.

El análisis también evidenció una fuerte necesidad de proporcionar a los comités una capacitación formal y organizada en diseño curricular, junto con metodologías claras y sencillas de aplicar. Las asesoras enfatizaron la relevancia de adaptar la orientación a las necesidades individuales y de simplificar las herramientas disponibles para aumentar su utilidad. A partir de estas observaciones, se sugieren estrategias como, el refuerzo de la capacitación profesional, la incorporación de un mayor número de asesores pedagógicos y la mejora de los recursos a través de materiales de fácil comprensión. Por lo que, la optimización del proceso dependerá de una estrategia que integre la formación, los recursos y el apoyo constante, con el objetivo de fortalecer la calidad educativa desde sus fundamentos.

Palabras clave: *asesoría pedagógica, diseño curricular, comités de diseño curricular*.

Introducción

El diseño curricular es un proceso pedagógico complejo que, para alcanzar su máxima efectividad y pertinencia, demanda un abordaje inherentemente multidisciplinar. Esta perspectiva integradora reconoce la necesidad de fusionar el conocimiento especializado de los expertos en las diversas disciplinas con la visión técnico-pedagógica de los especialistas en educación. En un escenario ideal de colaboración, los profesionales de cada campo aportan su dominio técnico y práctico, mientras que los pedagogos guían y estructuran el proceso de creación curricular, asegurando que el programa educativo responda de manera efectiva a las necesidades socioculturales del contexto del contexto.

Sin embargo, la realidad institucional a menudo presenta variaciones significativas respecto a este modelo colaborativo óptimo. En la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), el proceso de diseño curricular se organiza a través de comités especializados, integrados principalmente por profesores, administrativos e investigadores con una profunda experiencia en una disciplina específica. Si bien en algunos casos estos comités incluyen la valiosa participación de especialistas en pedagogía, la incorporación de esta experticia pedagógica no siempre se concreta. Aunado a lo anterior, la creciente demanda de asesoría

para el desarrollo de nuevas propuestas curriculares y la consiguiente sobrecarga laboral que enfrentan las áreas centrales de apoyo pedagógico plantea interrogantes sobre la eficacia y la calidad del proceso de diseño curricular en la institución.

Por ello, es pertinente un análisis detallado de las problemáticas, las necesidades de capacitación identificadas y los recursos actualmente implementados en el proceso de asesoría pedagógica, así como la descripción de los enfoques didácticos que se emplean. Este análisis permitirá no solo un diagnóstico exhaustivo de la situación actual del diseño curricular en la UANL, sino también la formulación de estrategias concretas orientadas a la optimización del proceso.

En el contexto específico de la UANL, si bien se han implementado iniciativas de capacitación en diseño curricular, estas se han centrado principalmente en la fase de planeación de unidades de aprendizaje, dejando de lado otros aspectos fundamentales del proceso. Investigaciones previas, como el estudio cualitativo de Jiménez (2002) sobre las experiencias de especialistas en diseño curricular en la UNAM, y la tesis de Blas (2024) en Perú sobre la necesidad de fortalecer las competencias pedagógicas en diseño curricular en docentes de primaria, evidencian la relevancia de la formación y la colaboración multidisciplinar en la construcción de programas educativos pertinentes.

Por lo tanto, el objetivo central del presente estudio es analizar de manera crítica y desde una perspectiva sistémica el proceso de asesoría pedagógica que se lleva a cabo en el diseño curricular de la UANL, de esta manera, es importante no solo identificar las áreas problemáticas y las necesidades formativas de los actores involucrados, sino también comprender la influencia de las acciones de capacitación y los recursos disponibles en la calidad de la orientación pedagógica que se ofrece.

Aunado a lo anterior, se prestará especial atención a las estrategias didácticas que se utilizan y su alineación con los marcos normativos institucionales, con el fin de evaluar en qué medida estas prácticas contribuyen al diseño de programas educativos de calidad. A partir de este análisis exhaustivo, se plantean recomendaciones concretas que fortalezcan la asesoría pedagógica como un pilar fundamental en el proceso de diseño curricular de la UANL. Estas estrategias buscan optimizar la integración de los aportes disciplinares y pedagógicos, mejorar la eficiencia en el uso de los recursos disponibles (humanos, materiales y tecnológicos) y promover la formación continua de todos los actores involucrados, con el

objetivo de contribuir a la mejora integral de la metodología del diseño curricular dentro de la institución educativa.

Desarrollo

La asesoría pedagógica es entendida por Reséndiz (2020) y Lucarelli (2008) como una función esencial del especialista en educación, orientada a analizar y optimizar las prácticas educativas para responder a las necesidades del contexto académico y social. En su sentido amplio, implica un proceso de orientación donde un experto guía a otros para fortalecer sus habilidades y mejorar su desempeño profesional (Reséndiz, 2020). En el ámbito educativo, Lucarelli (2008) define la asesoría pedagógica como una labor de apoyo que busca generar transformaciones en la práctica, desde el aula hasta el nivel institucional, mediante intervenciones orientadas a la mejora.

Por otra parte, Reséndiz (2020) explica el rol de la asesoría pedagógica dentro de los procesos de mejora y transformación institucional, mientras que Idárraga et al. (2022) enfatizan que una asesoría pedagógica efectiva se basa en un amplio conocimiento disciplinar y habilidades técnicas, fortalecidas por la reflexión sobre la práctica para la mejora continua de los entornos de aprendizaje.

En consecuencia, Reséndiz (2020) e Idárraga et al. (2022) concuerda que la asesoría pedagógica funge como un eje transversal en la optimización de los procesos educativos, ofreciendo apoyo y capacitación para lograr mejores resultados a través de metodologías de intervención y representando un proceso de constante evolución que demanda conocimientos, habilidades y una evaluación reflexiva de la propia práctica.

Ahora bien, abordando el concepto del diseño curricular, se sustenta en principios fundamentales que orientan la planificación educativa. Tyler (1982) plantea cuatro esenciales: la definición clara de los objetivos institucionales, la selección estratégica de experiencias de aprendizaje que faciliten su consecución, la estructuración lógica y coherente de estas experiencias, y la evaluación para verificar el logro de los objetivos y realizar ajustes. Por su parte, Díaz (1990) distingue el currículum del plan de estudios y del proceso de enseñanza, explicando una estructura orientadora que implica un análisis integral del contexto educativo, definiendo objetivos, estrategias, procedimientos y recursos. La autora

enfatiza que el currículum abarca múltiples dimensiones, pero su comprensión esencial requiere examinar sus efectos en los ámbitos social, político y económico.

Desde la perspectiva de Casarini (2015), el currículum se presenta como una herramienta fundamental para alcanzar objetivos educativos específicos, guiando el proceso de enseñanza-aprendizaje para asegurar resultados concretos. Esta concepción implica un plan estratégico que integra la definición de propósitos, la selección de contenidos y estrategias didácticas, así como la organización de los tiempos de ejecución para estructurar un proceso educativo coherente y orientado a resultados.

Aunado a lo anterior se distinguen diferentes tipos de currículum, en primera instancia, el currículum formal es definido por Coves (2014) como un documento estructurado que establece las normativas del proceso de enseñanza-aprendizaje (tiempos, objetivos, contenidos, metodologías, evaluación) puesto que busca unificar y estandarizar la práctica educativa. Por otra parte, Cassarini (2015) lo vincula al concepto de "programa" como un anuncio escrito de los elementos esenciales, resaltando su legalidad y coherencia en todas las etapas del proceso educativo.

Por otra parte, el currículum real, es la implementación práctica del currículum formal, el espacio de interacción dinámica entre docentes y estudiantes (Uquillas, 2015). De esta manera Coves (2014) lo describe como la integración de elementos formales y experienciales (exámenes, contenidos, valores, situaciones vividas), concluyendo que representa la operatividad del currículum formal complementado con didácticas específicas para responder a las particularidades del aula.

Finalmente, para Coves (2014) y Uquillas (2015) tanto el currículum formal como el real transmiten un currículum oculto, que consiste en mensajes implícitos (verbales, escritos, gestuales) cargados de ideologías, valores y posturas políticas que pueden influir en las actitudes y comportamientos de los estudiantes.

Diseño metodológico

El presente estudio adoptó un enfoque cualitativo, el cual, según Sampieri (2018), permite comprender la realidad a través de las interpretaciones de los participantes dentro de su contexto. Dada la falta de documentación previa sobre el fenómeno estudiado en la UANL, se optó por un tipo de investigación exploratoria. El estudio se centró en el contexto de la

asesoría pedagógica en la UANL, donde se entrevistó a tres asesoras pedagógicas para conocer sus perspectivas y desafíos en relación con el diseño curricular y la normativa institucional.

Aunado a lo anterior, para la recolección de datos, se empleó la técnica de entrevista semiestructurada, la cual facilitó la obtención de información detallada a través de 11 preguntas derivadas del objetivo del estudio. Por lo que, la técnica de análisis de datos utilizada fue el análisis temático, ya que, el análisis de los datos recopilados fue mediante la grabación, transcripción y resumen de las entrevistas, y se enfocó en identificar patrones y puntos clave alineados con el objetivo de la investigación. No obstante, se garantizó la participación voluntaria, el anonimato de los participantes y la confidencialidad de la información, utilizándose los datos exclusivamente con fines académicos. Finalmente, el instrumento de recolección de datos fue validado por una investigadora externa, cuyas observaciones permitieron realizar ajustes de redacción y coherencia para optimizar su claridad y pertinencia.

Análisis de los resultados

Al observar de cerca el trabajo de asesoría pedagógica en la institución, se identifican **complejidades del diseño curricular, desafíos y perspectivas de mejora**. Para empezar, aunque el equipo de personas expertas en pedagogía es dedicado, no es suficiente para la cantidad de trabajo que existe. Esto significa que el apoyo para los profesores en ocasiones no es tan profundo como se quisiera.

Además, es pertinente que los profesores tengan más conocimientos teóricos y prácticos pedagógicos, y cómo se estructura un programa educativo. Aunque realizan investigación, generalmente está enfocada en su área disciplinar. Por otra parte, los procesos y las herramientas que se usan son complejas, poco prácticos y no siempre fáciles de ubicar, lo que hace que los profesores tengan complicaciones al emplearlos. Además los manuales y los materiales de apoyo, que representan una guía, en ocasiones pueden percibirse extensos, llenos de términos técnicos y, por ende, pueden confundir a quienes no son expertos en pedagogía.

> Participante 2: “Los manuales actuales son demasiado extensos y no se leen completamente por los profesores; por lo que, se requiere un formato más amigable y accesible para la información.”

A pesar de estos problemas, la institución ha empezado a trabajar en las **diferencias entre el apoyo técnico y el acompañamiento pedagógico en la práctica institucional.** Pues se han creado manuales pensados para las facultades y talleres para la elaboración de programas de las unidades de aprendizaje. Que exista una trayectoria en la impartición de talleres en los últimos diez años muestra que la institución se preocupa por mejorar la pertinencia de los programas educativos y buscar constantemente la calidad educativa.

No obstante, el proceso inicia con cursos introductorios en los que se expone el funcionamiento del diseño curricular y los modelos institucionales. Sin embargo, posteriormente, el trabajo suele realizarse de forma individual por parte de los comités de diseño curricular. Aunque existen asesores pedagógicos que brindan apoyo para resolver dudas puntuales, esta asistencia no responde a una estrategia de capacitación estructurada, sino que depende de la disponibilidad de los asesores.

> Participante 2: “Una asesoría más dedicada y perfeccionada ayudaría a los profesores a sentirse acompañados en el proceso, ya que, a veces, pasan muchos meses entre la revisión de documentos, la retroalimentación y el envío de los mismos, lo que dificulta su trabajo”

El acompañamiento a los profesores en el diseño curricular se caracteriza por una **flexibilidad didáctica en el acompañamiento al profesorado**, puesto que se emplean manuales y formatos que pueden ajustarse a las necesidades específicas de cada proceso. Además, se realizan ejercicios prácticos orientados a construir una visión clara del perfil del egresado, lo que permite aplicar los conceptos de manera concreta y pertinente. Un principio clave es la adaptación a cada situación particular, permitiendo que los profesores elijan entre recursos prácticos o materiales más teóricos, según sus estilos de aprendizaje.

> Participante 1: “Se propone que las facultades tengan autonomía en el diseño curricular, lo cual permitiría una mayor flexibilidad y adaptación a sus necesidades específicas; esta flexibilidad debe darse tanto a nivel de las facultades, para que puedan adaptar el diseño curricular a sus propias realidades, como a nivel del diseño

curricular en sí mismo, para que pueda responder a las necesidades cambiantes de los estudiantes."

Dentro de los **lineamientos para una gestión curricular institucional**, se propone fortalecer la formación docente, estructurando la capacitación en dos ejes fundamentales: la investigación educativa y la construcción del perfil de egreso. No obstante, es indispensable ampliar la presencia de especialistas en pedagogía dentro de las facultades, mediante la contratación de asesores que trabajen directamente con los comités académicos.

Por lo tanto, mejorar los recursos físicos, materiales impresos y plataformas digitales, así como ofrecer explicaciones claras y accesibles sobre su uso, contribuiría a facilitar la tarea especialmente a quienes no cuentan con formación pedagógica. Finalmente, la evaluación continua de los programas educativos es pertinente para asegurar su pertinencia ante los cambios sociales, científicos y profesionales.

> Participante 3: "La evaluación continua es importante para identificar áreas de oportunidad en los programas educativos; se deben tomar acciones para atender dichas áreas, considerando que el diseño curricular debe contemplar no solo el presente, sino también el futuro y los constantes cambios en la sociedad, por lo que los ajustes deben ser continuos y la evaluación constante."

En cuanto al **acompañamiento pedagógico centrado en el profesor** no se limita a la transmisión de técnicas, sino que implica una comprensión profunda de las necesidades individuales del profesorado. No obstante, la personalización del apoyo, la empatía y la comunicación efectiva son fundamentales para facilitar el complejo proceso de diseño curricular. Por lo que, la asesoría adquiere así una dimensión más humana y estratégica, orientada a fortalecer la práctica educativa desde un enfoque integral.

> Participante 3: "Es importante empatizar y conectar con las personas a quienes se brinda la asesoría, ya que no se emplea una metodología fija, sino que lo fundamental es adaptarse a las necesidades específicas de cada caso y de cada persona."

Conclusiones

El presente estudio permitió analizar el proceso de asesoría pedagógica en el diseño curricular de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) desde una perspectiva crítica y sistémica, revelando áreas de oportunidad significativas para su fortalecimiento. Los

hallazgos sugieren la necesidad de reconsiderar la estructura de apoyo pedagógico dentro de la institución. En este sentido, se alinea con la visión de Lucarelli (2008), quien concibe la asesoría pedagógica como una labor de apoyo fundamental para generar transformaciones en la práctica educativa a nivel institucional.

No obstante, la alta demanda de asesoramiento, sumada a la posible limitación en el número de asesores, podría estar obstaculizando la implementación de una asesoría pedagógica efectiva y continua, tal como lo sugieren los procesos de mejora y transformación que Reséndiz (2020) asocia a esta función. Por ello, un incremento significativo en el número de asesores pedagógicos dedicados a apoyar durante el proceso de diseño curricular.

Aunado a lo anterior, un acompañamiento pedagógico sólido y especializado aseguraría una mejor integración de los principios del diseño curricular propuestos por Tyler (1982), como la clara definición de objetivos y la selección estratégica de experiencias de aprendizaje, guiando de manera más efectiva a los comités de diseño y equilibrando la experticia disciplinar con la visión pedagógica.

Para optimizar el proceso de diseño curricular, se identifica la necesidad de una capacitación dividida en áreas específicas, como investigación educativa y diseño del perfil profesional. Esta propuesta se relaciona con la necesidad de un amplio bagaje de conocimientos disciplinares y habilidades técnicas en la asesoría pedagógica, como lo señalan Idárraga et al. (2022). Una formación más especializada y profunda fortalecería las competencias de los profesores que hacen diseño curricular, permitiéndoles una mejor comprensión y aplicación de los diferentes tipos de currículum, formal, real y oculto, descritos por Coves (2014) y Uquillas (2015), asegurando que los programas educativos no solo cumplan con las normativas, sino que también respondan a las dinámicas reales del aula y los mensajes implícitos que se transmiten. En este sentido, resulta pertinente implementar un curso de capacitación integral para los profesionales encargados del diseño curricular, que logre un equilibrio efectivo entre la teoría y la práctica, ofreciendo acceso flexible a materiales y explicaciones para consultar la información específica que necesite en el momento oportuno.

Asimismo, es importante optimizar los recursos disponibles y hacer el lenguaje utilizado en el diseño curricular más accesible para todos los actores involucrados, además, la realización de evaluaciones continuas se considera pertinente para la mejora constante del

proceso de diseño curricular. Esta perspectiva se alinea con la concepción del currículum como una herramienta dinámica y en constante evolución (Casarini, 2015), que requiere una revisión y ajuste continuo para asegurar su pertinencia y efectividad en la consecución de los objetivos educativos.

Finalmente, se enfatiza la necesidad de que el diseño curricular contemple las necesidades futuras, y no solo las actuales, para garantizar la pertinencia a largo plazo de los programas educativos. Para lograr esto, es fundamental que las autoridades institucionales contemplen la oportunidad de incrementar significativamente el número de pedagogos especializados en diseño curricular, quienes podrían integrarse de manera más sistemática en los comités de diseño curricular y ofrecer un acompañamiento continuo y especializado, atendiendo así la alta demanda existente.

Referencias

Blas Rojas, G.I. (2024). Programa de formación continua para mejorar el diseño curricular en los docentes de primaria de un colegio privado de lima [Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola] Repositorio Institucional. https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/7cec8e9f-8bf8-4536-9e2c-a3075d6b16ad

Casarini Ratto, M. (2015). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.

Coves, J. A. (2014). Documentos y procesos curriculares: sobre la evaluación curricular y los currículos formales, ocultos y reales en ELE. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (26), 198-214. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/130703/2014redele2610agullo-coves.pdf?sequence=1

Díaz Barriga, F. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. Trillas.

Idárraga, C. E. Z., Botero, Y. G., & Benjumea, J. M. (2022). La implementación del diseño instruccional en procesos de virtualización: una mirada desde los docentes expertos y la asesoría pedagógica. *EducaT: Educación virtual, Innovación y Tecnologías*, *3*(1), 29-43. https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/educat/article/view/5803

Jiménez Ríos, E. (2002). La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio en la UNAM. Perfiles educativos, 24 (96), 73-96.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982002000200005&script=sci_arttext

Lucarelli, E. (2008). Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad. *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado*, *12*(1), 14-14. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20324

Reséndiz Melgar, N. N. (2020). Modelos de asesoría pedagógica y su incidencia en las propuestas de asesoramiento para la educación básica en México. *Avances en Supervisión Educativa*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7696475

Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.

Tyler, R. (1982). *Principios básicos del currículo*. Editorial Troquel S.A.

Uquillas, M. S. (2015). Acercamiento al curriculum. *Educación, Arte, Comunicación: Revista Académica e Investigativa*, *4*. https://revistas.unl.edu.ec/index.php/eac/article/view/290

Capítulo 4. Prácticas de los docentes de secundaria en los procesos de formación continua: una mirada desde sus representaciones sociales

Claudia Nelly Aguirre Carreón[1]
Beatriz Liliana de Ita Rubio[2]

DOI: https://doi.org/10.52501/cc.341.04

Resumen

La formación continua es un elemento inherente al desarrollo profesional de los docentes. Desde hace más de tres décadas se han implementado diversos programas gubernamentales para garantizar el derecho de los docentes de educación básica de recibir formación permanente que enriquezca su práctica profesional.

Este proceso, al formar parte del ejercicio laboral de los docentes, incidir en sus interacciones cotidianas y orientar su trayectoria profesional, se ha constituido como un objeto significativo para ellos, y por ende en un objeto de representación social. De acuerdo con Moscovici (1979) una representación social es una modalidad particular de conocimiento cotidiano que posibilita a los seres humanos hacer inteligible la realidad física y social, de ahí que estudiar las representaciones generadas permite interpretar las actuaciones sociales de una población.

En el presente capítulo se presentan una parte de los resultados de una investigación más amplia orientada a analizar las representaciones sociales que los docentes de secundaria han construido sobre la formación continua. El objetivo específico de este texto es el de analizar la relación existente entre las representaciones sociales identificadas y algunas de las prácticas que presentan los docentes en este ámbito, tales como: la frecuencia con la que participan en actividades de formación continua, los criterios con los que seleccionan las actividades, los principales motivos por los que desertan de una actividad formativa, y la

[1] Maestra en Educación. Asesora académica de la Secretaría de Educación de Coahuila, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0008-8049-4528 ; correo electrónico: claudiaguirre71@gmail.com
[2] Doctora en Ciencias Sociales con orientación en Desarrollo Sustentable. Profesora-investigadora de la Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8615-0418

utilidad que reconocen de estos procesos. Este análisis nos acerca a identificar las posturas de los docentes y ofrecer una orientación para mejorar las estrategias que se implementan en este ámbito.

Palabras clave: *formación continua, representaciones sociales, docentes de secundaria*.

Introducción

Los docentes son una figura clave en los procesos educativos y como profesionales requieren de una formación permanente que les permita estar a la vanguardia. En los documentos normativos que rigen la política educativa del país se señala la importancia de la formación continua para los maestros de educación básica en servicio y se garantiza como un derecho para los docentes.

En los últimos años este proceso se ha ido transformando conforme a los requerimientos del sistema educativo y de la propia práctica, de ahí que resulte fundamental indagar la postura de los docentes ante su formación continua.

La teoría de las representaciones sociales, planteada originalmente por Sergei Moscovici en 1961, establece un corpus teórico y metodológico que permite abordar el estudio de fenómenos sociales en lo general y tiene un uso relevante en la investigación educativa. Mediante las representaciones los individuos y los grupos aprehenden su realidad y fijan una posición ante los objetos, procesos o fenómenos que les conciernen. Abric (2001) reafirma que las representaciones orientan las acciones y las prácticas del grupo que las desarrolla. Las representaciones toman esa denominación de "sociales" ya que se generan al interior de un grupo, por la comunicación que ocurre entre ellos. De ahí que los componentes esenciales en estos estudios son: el sujeto, el objeto de representación y el contexto en que se genera esa construcción psíquica.

En este caso, el objetivo general de la investigación fue el encontrar cuáles son las representaciones sociales que los docentes de educación secundaria han construido respecto a la formación continua dentro del marco de implementación del nuevo modelo educativo, y en particular, qué relación existe entre esas representaciones y las prácticas que los docentes asumen ante estos procesos. En este capítulo se presenta el análisis que se hizo respecto a este último punto.

La investigación de tipo cualitativo se desarrolló con un grupo de 165 docentes de secundaria en servicio que laboraban en escuelas públicas del estado de Coahuila, México. Los instrumentos que se emplearon en la primera fase fueron un ejercicio de asociación de palabras y una encuesta, que se aplicaron a través de Google Forms, en el mes de abril de 2024. En la segunda fase se aplicó una entrevista semiestructurada a 20 de los docentes participantes.

El supuesto sobre el que se trabajó fue el que las representaciones de acuerdo con Abric (2001) constituyen una guía para la acción y son prescriptivas de ciertos comportamientos o prácticas. Es decir, los sujetos actúan frente al objeto de acuerdo con la representación que han formulado sobre el mismo.

Las representaciones sociales de la formación continua

Los resultados del ejercicio de asociación de palabras fueron procesados con la técnica de redes semánticas propuesta por Valdez (2002) y las respuestas obtenidas en las preguntas cerradas de la encuesta contabilizadas y graficadas. Por lo que se refiere a las preguntas abiertas de la encuesta y de la entrevista, se hizo un proceso de análisis de contenido.

Se pudo observar después del procesamiento de los diferentes instrumentos, que los docentes representan a la formación continua primordialmente como un proceso de actualización, capacitación y preparación, que les permite adquirir conocimientos, aprender nuevas habilidades, superarse, mejorar e innovar su práctica.

En sus palabras la formación docente continua es:

- *Proceso sistemático de actualización para los docentes que buscan nuevas formas de intervención e innovación pedagógica (D014).*
- *...prepararse y estar actualizado en los conocimientos, habilidades, actitudes, para desarrollar de una mejor manera tu práctica educativa (D029).*
- *... una constante preparación del docente para una mejora personal y profesional que le ayudará a estar en constante capacitación de nuevos aprendizajes para integrarlos a su desarrollo y que los aplique en su trabajo y clases diarias (D37).*

De acuerdo con la caracterización que Lea Vezub (2013) hace de los diferentes modelos pedagógicos de la formación docente, el pensamiento social de los maestros está muy vinculado a una visión pragmática e instrumental de estos procesos, la formación continua es algo que consideran necesario para mejorar el ejercicio de su práctica profesional.

- *Es una estrategia que permite a los docentes la oportunidad de superarse y actualizarse para estar mejor preparados para los cambios que se presentan en su práctica docente (D058).*
- *Es una capacitación y actualización, que nos permite mejorar habilidades pedagógicas y actualizarnos en las tecnologías (D161).*

Sin embargo, también se identifican algunos hallazgos que sugieren que comienza a darse una apropiación de los nuevos enfoques que plantean una formación situada, cimentada en una práctica reflexiva y orientada a la construcción de saberes derivados de la experiencia:

- Yo voy haciendo pautas y me voy analizando para ver qué es lo que estoy haciendo bien, qué es lo que estoy haciendo mal, qué es lo que me falta (Carb.5).
- …promovió mucho la reflexión de nosotros, los docentes, para ajustar las prácticas, retroalimentar los temas, los contenidos, adaptar diferentes estrategias para mejorar el aprendizaje de los muchachos (Carb.4).

Prácticas de los docentes de secundaria en los procesos de formación continua

Los resultados de la investigación permiten también hacer un análisis de cómo son las prácticas de los docentes frente a los procesos de formación continua.

Valoración de la formación continua

Los docentes participantes externaron el nivel de importancia que tiene para ellos la formación continua. Destaca que un 88.48% la considera muy importante debido a que les permite tener un mejor desempeño en el aula, les brinda métodos y estrategias que pueden utilizar para trabajar los contenidos, fortalece su trabajo profesional, les posibilita adquirir nuevos conocimientos y adaptarse a los cambios. Quienes la consideran medianamente importante (10.30%) o nada importante (1.21%), opinan que sienten muy saturados de trabajo y no la consideran útil, o no tienen tiempo para ella (Ver Gráfica 1). Gil, et.al. (2021) señalan

que, para los profesores de educación básica, la formación continua representa un vehículo para incorporar innovaciones a la práctica y mejorar la calidad del sistema educativo.

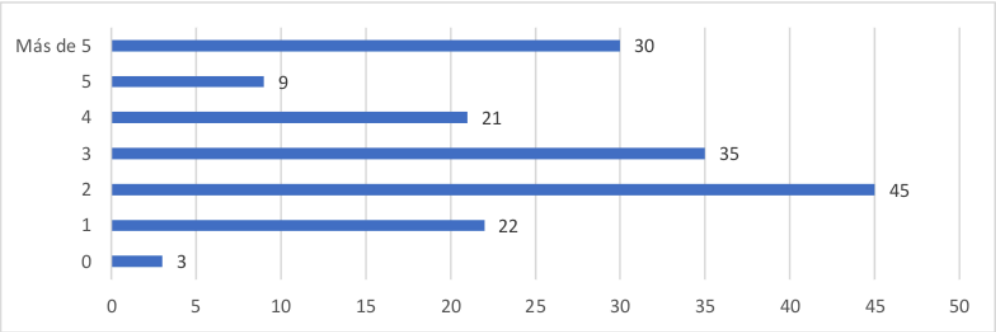
Diversas investigaciones, han resaltado la importancia de la formación continua para el fortalecimiento de las competencias docentes, sin embargo, los expertos han señalado que la transferencia del aprendizaje adquirido en estos procesos, a la práctica profesional, no está garantizada. El estudio realizado por Pamies-Berenguer, et. Al. (2022) explica que hay factores condicionantes de esa transferencia, entre los hallazgos señalan que el diseño y desarrollo de la formación es un elemento fundamental, y recomiendan que los formadores fomenten en los docentes la reflexión sobre las vías de aplicación de los contenidos, y que una vez terminada la actividad de formación brinden seguimiento y retroalimentación al trabajo de implementación de las innovaciones en el aula.

Participación voluntaria de los docentes en actividades de formación

Respecto a la participación de los docentes en actividades de formación continua cabe aclarar que hay actividades de tipo obligatorias como los Talleres Intensivos de Formación Continua (TIFC) que se han estado implementando dentro de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) desde agosto del 2022. Pero, además, los docentes, tienen la opción de participar en acciones formativas de manera voluntaria dedicando tiempos personales para las mismas. Ya sea que aprovechen las actividades ofertadas por la autoridad educativa en forma gratuita, o que decidan participar en alguna acción implementada por alguna empresa o institución particular. Los docentes que acreditan estas actividades reciben una constancia que les puede ser de utilidad para obtener puntos en los sistemas de promoción magisterial.

En los resultados se observa que la mayoría de los docentes participó en dos o tres acciones de formación durante los dos últimos años (Ver Gráfica 1).

Gráfica 1. *Número de acciones formativas en las que participaron de forma voluntaria los docentes de secundaria durante los ciclos escolares 2022-2023 y 2023-2024*



Fuente: elaboración propia con base en la información recopilada.

Criterios de selección de los programas

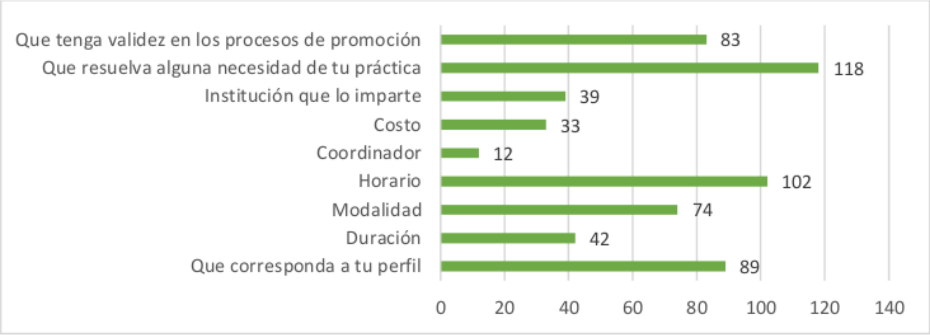
Cada año se presenta ante los docentes la oferta de formación disponible a través de convocatorias públicas donde se informa de las diferentes acciones e intervenciones formativas en las que pueden participar. Estas convocatorias contienen los nombres de las propuestas, el perfil docente al que están destinadas, la duración y la institución responsable de las mismas; se publican en las páginas institucionales y se hacen llegar a toda la estructura vía correo institucional. Los docentes interesados consultan las fechas y horarios en que se desarrollarán cada una de las acciones, seleccionan aquellas en las que quieren participar, y se inscriben.

Al indagar cuáles son los criterios que los docentes toman en cuenta para decidir respecto a: en qué acciones participar, encontramos que lo más importante para ellos es que el contenido resuelva alguna necesidad de su práctica, lo que da cuenta de que su principal expectativa respecto a la formación continua es que les ayude a mejorar su desempeño en las aulas. El segundo criterio con mayor relevancia es el del horario, lo cual se explica porque como docentes de secundaria suelen trabajar en varias escuelas, en ocasiones de diferente turno y tienen poco tiempo disponible para dedicarlo a la formación fuera de su jornada laboral. Esto último fue un comentario recurrente tanto en la encuesta como en la entrevista aplicadas. El tercer criterio con mayor número de menciones fue el de que la acción formativa corresponda a su perfil, la explicación de este último resultado puede tener dos interpretaciones, por una parte para que la actividad les sea validada en los programas de promoción docente debe corresponder con el tipo de plaza, la función que desempeñan y el nivel en el que trabajan; pero por otra parte los docentes demandan que los contenidos de los

programas formativos estén muy enfocados a la práctica particular que se desarrolla en cada uno de los niveles, ya que los requerimientos son muy variados (Ver Gráfica 2).

Es de resaltar que, aunque existe una opinión muy generalizada de que los docentes acuden a las acciones de formación fuera de la escuela para acumular puntajes para los programas de promoción docente, solo la mitad de los maestros encuestados consideró relevante el criterio de que la actividad tuviera validez en estos procesos para seleccionarla.

Grafica 2. *Criterios para seleccionar una actividad formativa*



Fuente: elaboración propia con base en la información recopilada.

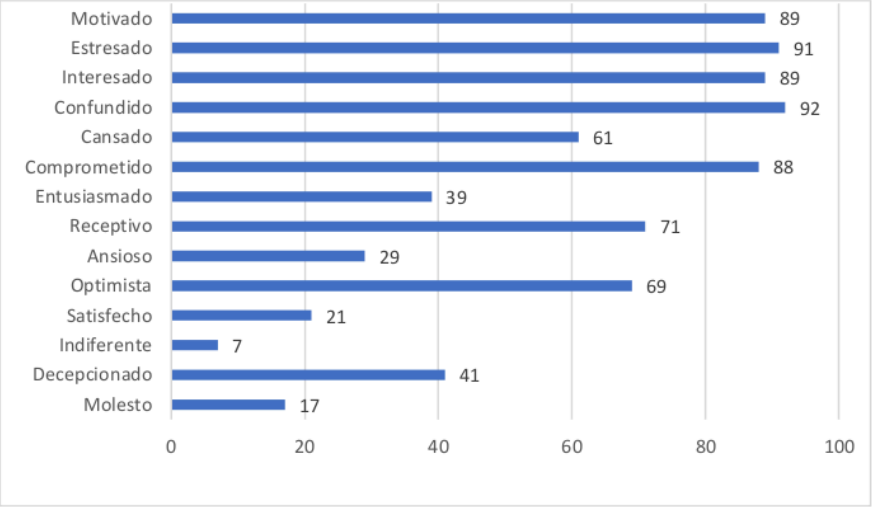
Emociones que manifiestan

Las emociones son procesos que se activan cuando el aparato psíquico detecta algún cambio significativo. En el ámbito de las representaciones sociales, las emociones son uno de los componentes fundamentales de la representación generada en un grupo. En cuanto a las acciones de formación docente continua, éstas son en sí mismas un espacio de interacción social donde se desarrolla un proceso de aprendizaje en el que se juegan diversos roles. En este contexto los docentes manifiestan emociones en razón de lo que esperan de la actividad en sí misma, y de la participación que tienen dentro de ella.

Desde el ciclo escolar 2022-2023 los docentes han estado participando en actividades de formación orientadas a que se apropien de los contenidos y metodologías del nuevo modelo educativo nacional. En este contexto se les preguntó dentro de la encuesta cuáles eran las emociones más comunes que sintieron en las actividades de formación docente continua en las que abordaron temas relacionados con la implementación del Plan 2022.

Como se observa en la gráfica (Ver Gráfica 3) las emociones *confundido* y *estresado* fueron las que presentaron la más alta frecuencia (92 y 91 respectivamente), seguidas de cerca de *interesado* y *motivado* con 89 menciones las dos, y *comprometido* con 88. Frente al planteamiento de nuevos contenidos y metodologías, es de esperarse que el proceso de incorporación de los cambios genere un ambiente de incertidumbre, de ahí la confusión y el estrés que enfrentaron los docentes. Sin embargo, también es claro que manifestaron su interés, compromiso y motivación ante los nuevos temas que les fueron presentados en los espacios de formación. Los docentes expresan que sienten satisfacción, que les gusta aprender y se sienten comprometidos con mejorar de forma permanente su práctica, así como compartir con otros colegas sus experiencias.

Grafica 3. *Emociones más frecuentes en las acciones de formación continua relacionadas con la implementación del Plan 2022.*



Fuente: elaboración propia con base en la información recopilada.

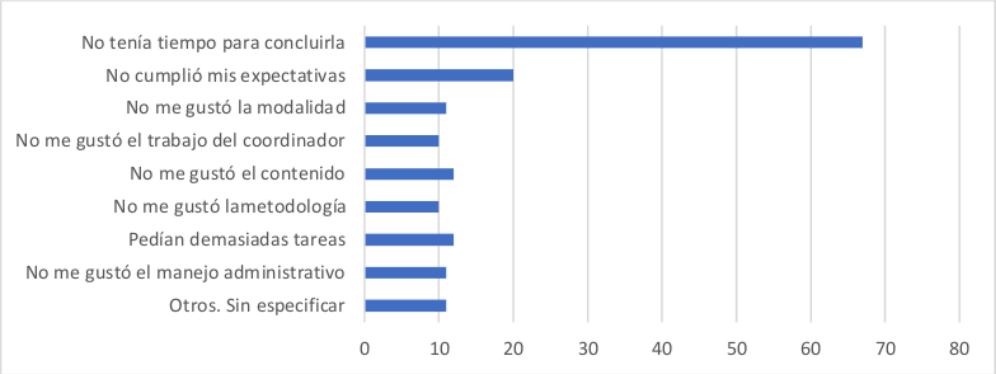
Motivos de deserción de las actividades formativas

De acuerdo con el Informe de resultados del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) Tipo Básico en el año 2023, de 179,101 participantes en las acciones de formación continua desarrolladas en todo el país, sólo un 76% en promedio concluyó las mismas. Debido a esto, se consideró importante indagar entre la población participante en

este estudio, si habían desertado de alguna acción formativa y las razones que tuvieron para hacerlo. Como resultado se encontró que un 51.51% reconoció haber abandonado alguna acción formativa, la razón más mencionada (67 participantes) es que no tenían el tiempo suficiente para concluirla. El segundo motivo mencionado es que no cumplió con las expectativas.

Como se puede observar en la Gráfica 4, el tiempo es una limitante para participar y concluir actividades formativas, especialmente entre los docentes de secundaria cuya forma de contratación por horas, los lleva a tener que trabajar en diferentes escuelas o a tener otros empleos, lo que les deja poco tiempo disponible para actividades como las de formación.

Grafica 4. *Razones de deserción de una actividad formativa*



Fuente: elaboración propia con base en la información recopilada.

Conclusiones

Es trascendente reconocer, como señala Schütz (1995), que los sujetos construyen los sentidos y los significados de su vida cotidiana a partir de sus experiencias personales. En el caso de esta investigación, los docentes de secundaria han construido representaciones sociales sobre los procesos de formación continua en los que participan, a partir de sus comunicaciones, sus vivencias, sus expectativas y los resultados que han obtenido en este ámbito. Para ellos la formación es primordialmente una oportunidad de preparación, de actualización, donde obtienen conocimientos y estrategias para mejorar su práctica.

Como se aprecia en los resultados, los docentes reconocen el valor de la formación continua, esto se refleja en la frecuencia de participación en acciones de formación y en los

criterios que utilizan para seleccionarlas, ya que priorizan que estas actividades les ayuden a resolver alguna necesidad de su práctica. Cabe destacar además que el principal motivo de deserción de las acciones formativas está relacionado con las limitantes del tiempo y no con un desinterés hacia las mismas. Sin embargo, sus representaciones proyectan una visión primordialmente instrumental, siguen observando a la formación como un proceso que viene desde el exterior, que les es proporcionado por el sistema, y aun no asumen un mayor protagonismo o autonomía dentro del mismo.

Es innegable la complejidad que entraña este tema, las prácticas de los docentes ante los procesos de formación continua pueden explicarse desde muchas perspectivas, siendo un fenómeno multifactorial, tendrían que revisarse las propias políticas de formación continua en lo particular y las políticas docentes en lo general, las condiciones laborales de los docentes de secundaria, los desafíos que presenta la práctica de enseñanza y el complejo contexto social actual, ya que todo esto ha contribuido a la construcción de las representaciones y por ende a las prácticas que presentan ante estos procesos.

El sistema educativo nacional está viviendo actualmente una transformación curricular que también tiene implicaciones metodológicas y didácticas. No se trata sólo de que los docentes en servicio actualicen sus saberes profesionales, sino de que asuman un papel activo y reflexivo en la práctica cotidiana que les permita rescatar el sentido de la misma, contextualizarla y problematizarla conforme a la realidad social y cultural de los estudiantes. Los nuevas tendencias proponen recuperar el conocimiento práctico, las experiencias, necesidades y problemas de los docentes Construir un saber que parta de los problemas detectados en la práctica, de las condiciones institucionales donde se desempeñan, los contextos socioculturales específicos

La formación continua debe estar orientada a construir, deconstruir y resignificar de forma permanente la práctica para que las experiencias profesionales den sentido y fortalezcan el ejercicio docente. Esto es fundamental para una educación transformadora.

Referencias

Abric, Jean-Claude (2001), “Las representaciones sociales: aspectos teóricos”, en Jean Claude Abric (oord..), Prácticas sociales y representaciones, México.

Imbernon, F. (2024). Tendencias y retos internacionales en la formación permanente del profesorado para la innovación educativa. Revista Caribeña de Investigación Educativa RECIE, 8 (1), 215-229.

MEJOREDU. (2020) La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades. Memoria del Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas.

Moscovici, Serge (1979), El psicoanálisis, su imagen y su público, Buenos Aires, Huemul.

Pamies-Berenguer, M., Cascales-Martínez, A., & Gomáriz-Vicente, Mª. A. (2022). Factores condicionantes de la transferencia de la formación y la probabilidad de transferencia. RELIEVE, 28(2), art. 7.

SEP (2025). Estrategia Nacional de Formación Continua 2025. Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos.

SEP (2023) Programa para el desarrollo Profesional docente para Educación Básica 2023. Resultados de formación continua. Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos.

Schütz, A. (1995). El problema de la realidad social. Amorrortu.

Valdez Medina, José L. (2002), Las redes semánticas naturales, uso y aplicaciones en psicología social, México, Universidad Autónoma del Estado de México.

Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del Desarrollo profesional Docente: Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. Revista Páginas de Educación, Vol. 6, Núm. 1. Montevideo.

Capítulo 5. Incorporación de la educación no formal en un modelo espiral metaformativo para el aprendizaje a lo largo de la vida

René Carlos Rangel Colmenero[1]

DOI: https://doi.org/10.52501/cc.341.05

Resumen

La presente investigación integra aportaciones recientes de la educación no formal en el campo del aprendizaje a lo largo de la vida, a fin de elaborar un modelo metaformativo en espiral para la concurrencia sinérgica y expansiva de procesos de aprendizaje —informales, formales y no formales— a través de las etapas de desarrollo cognitivo de las personas. El modelo de aprendizaje propuesto busca armonizar la educación permanente para potenciar el desarrollo de aptitudes digitales, habilidades socioemocionales y del pensamiento, y capacidades metacognitivas necesarias para la autogestión del aprendizaje. También explica la formación acumulada de *expertise*, útil para aprender a aprender y a desaprender de manera autónoma, dinámica y adaptativa. El estudio emplea la metodología de análisis de contenido y revisión de literatura para explorar y comprender las posturas de diferentes investigadores, así como los enfoques y acciones de instituciones y organismos multilaterales en respuesta al problema del aprendizaje a lo largo de la vida. En primer término, se exploran paradigmas filosóficos y epistemológicos, junto con definiciones conceptuales en materia de educación no formal, educación permanente, educación para adultos y competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida. Posteriormente, se describen aportaciones de investigadores destacados como Jean Piaget en desarrollo cognitivo y constructivismo; Lev Vygotsky, en desarrollo social, Paulo Freire, en pedagogía crítica; Jacques Delors y otros, en educación permanente; Peter Jarvis, en aprendizaje continuo y para adultos; Ronald Barnett, en transformación de la educación superior, y Jack Mezirow, en aprendizaje transformador, entre otros. Finalmente,

69

[1] Maestro en Administración en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Doctorante en Filosofía en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0008-0166-4446 ; correo electrónico: rene.rangelc@uanl.edu.mx

la investigación presenta los componentes y funcionamiento del modelo como proceso de aprendizaje permanente, el desarrollo de capacidades en espiral a través de las etapas de desarrollo cognitivo, así como las categorías, variables y conceptos que surgen del modelo.

Palabras clave: *educación no formal, aprendizaje a lo largo de la vida, desarrollo permanente, aprendizaje informal*.

Introducción

El trabajo de investigación tiene como propósito explicar mediante un análisis de contenido de fuentes documentales cómo puede configurarse un modelo sistémico que integre educación formal con educación no formal y aprendizaje informal[2] para el desarrollo de una persona a lo largo de su vida.

En el campo de los procesos de aprendizaje, la educación del siglo XXI se concibe como un estado metaformativo continuo que trasciende fronteras y diferencias entre contextos, tipologías y espacios educativos. Dicha visión holística tiene raíces en antecedentes filosóficos, educativos y científicos que enfatizan, respectivamente, el carácter humanista, transformador y sistémico del aprendizaje.

Desde la perspectiva humanista, Rogers (1969) sitúa al aprendiz en el centro, cuya autonomía resignifica el proceso mismo de aprender. Con esta libertad de aprendizaje, las personas se convierten en agentes de su propia educación y cultivan su curiosidad y motivación intrínseca. De igual forma, Freire (1992) plantea una pedagogía dialógica en la que educador y educando construyen juntos el conocimiento.

Las propuestas de aprendizaje transformador apoyan una educación que trasciende los conocimientos para promover cambios profundos en la forma en que la persona se percibe y comprende el mundo. Paulo Freire y Jack Mezirow resaltan la capacidad del aprendizaje para generar conciencia crítica y transformación personal. En la educación transformadora, el aprendiz razona supuestos y experiencias para profundizar su comprensión. Y es capaz de

[2] El Tesauro de la UNESCO (s.f.) remite la expresión “educación informal” al concepto “aprendizaje informal”.

aprender a desaprender y a reconstruir sus esquemas mentales con mayor autonomía y empatía (Freire, 1992; Mezirow, 2000).

Así, el modelo *metaformativo* en espiral se propone como una integración innovadora de la educación formal, no formal e informal para el aprendizaje a lo largo de la vida. El modelo sistémico reconoce que la formación del ser humano es etaria y recursiva, y que aprender de modo autorregulado es una capacidad metacognitiva clave para navegar por la complejidad del mundo. Aquí, el término "metaformativo" alude a un enfoque más allá de la instrucción, hacia la formación de aprendices dotados de herramientas cognitivas, emocionales y éticas para seguirse formando continuamente.

Desarrollo

Aprendizaje no formal, formal e informal en el lifelong learning

Históricamente, la pedagogía tradicional se ha centrado en la educación formal escolarizada, definida como un proceso organizado y sistemático, conducido por instituciones oficiales, como escuelas, colegios y universidades, con grados académicos reconocidos por el Estado (Coombs & Ahmed, 1974).

En contraste, la educación no formal comprende actividades formativas —intencionales y planificadas— que ocurren fuera del sistema educativo oficial (Trilla, 1993). Su propósito es satisfacer de modo flexible necesidades de aprendizaje específicas de ciertos grupos o sujetos. La educación no formal incluye talleres de capacitación laboral, cursos comunitarios, programas de alfabetización, seminarios, conferencias, foros o actividades culturales formativas. Tanto en la educación formal como en la no formal existe una voluntad deliberada de enseñar y aprender algo (UNESCO, 2015).

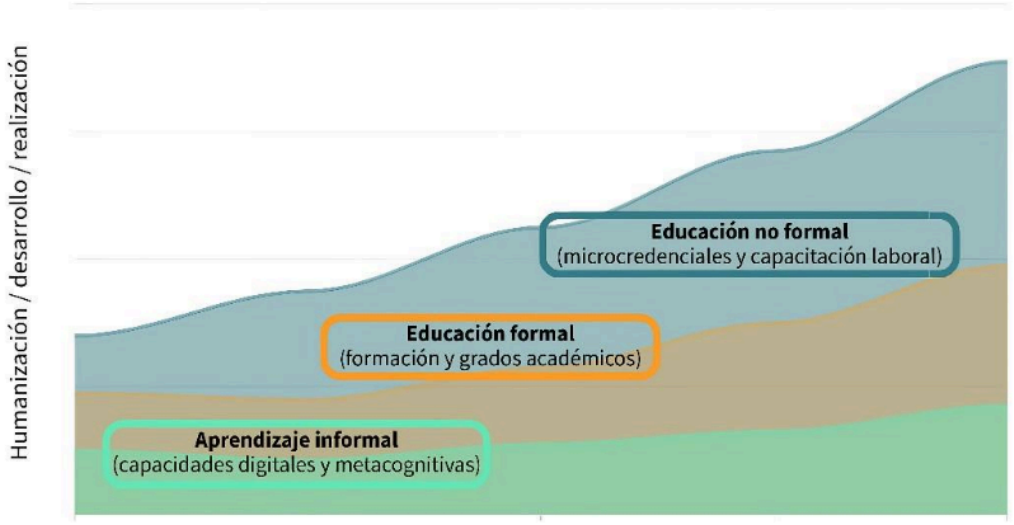
El aprendizaje informal, por su parte, abarca todo conocimiento, habilidad, actitud o valor que la persona adquiere fuera de los esquemas educativos organizados, como parte de su experiencia diaria (Coombs & Ahmed, 1974). A diferencia de las tipologías anteriores, el aprendizaje informal no se planifica deliberadamente. Ocurre de modo espontáneo mientras las personas interactúan con su entorno ambiental y sociocultural.

La educación informal es ubicua y permanente. Tal como lo describe Delors *et al.* (1996), la educación —sea informal, no formal o formal— permite a las personas adquirir un *instrumental cognitivo básico* que les garantice seguir aprendiendo durante toda la vida

en un mundo cambiante. En otras palabras, cada persona transita entre contextos formales, no formales e informales, y de todos extrae aprendizajes que conforman su bagaje cognitivo y cultural.

En efecto, los ámbitos formal, no formal e informal se interconectan y se afectan mutuamente (UNESCO, 2015). Trilla (1993) y Delors *et al*. (1996) reconocen que muchos conocimientos y actitudes que el estudiante lleva a la escuela provienen de su medio informal y, a la vez, que lo aprendido formalmente influye en cómo sigue aprendiendo fuera de la escuela (véase la Figura 1).

Figura 1. *Fronteras clásicas de las tipologías educativas*

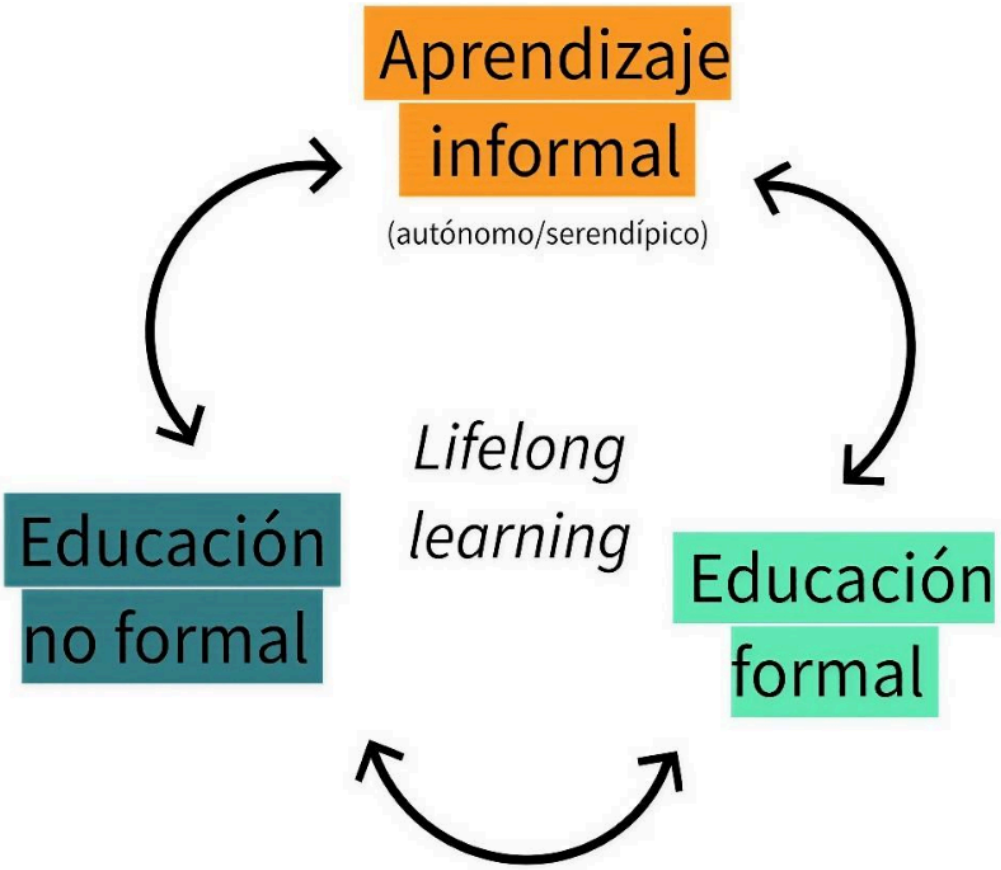


Fuente: Elaboración propia.

Así, para Jarvis (2004) la trayectoria educativa real de una persona combina etapas de educación reglamentaria con aprendizajes informales diarios y periodos de aprendizaje no formal. Y todos se refuerzan a través de las edades y los espacios. Esta visión integral alimenta la noción de educación permanente o aprendizaje a lo largo de la vida, impulsada por organismos como la UNESCO desde la segunda mitad del siglo XX.

En su informe Faure *et al.* (1972) integran los diversos modos de aprendizaje bajo el concepto de educación permanente. Posteriormente, Delors *et al.* (1996) proponen cuatro pilares del aprendizaje —aprender a ser, conocer, hacer y convivir— que atraviesan entornos formales, no formales e informales. La visión metaformativa de la investigación se sitúa en esta tradición educativa: propone una articulación deliberada de la educación formal, no formal e informal en un modelo conceptual que refleje cómo las personas realmente aprenden a lo largo de sus vidas (véase la Figura 2).

Figura 2. *Ciclo dinámico del aprendizaje a lo largo de la vida*



Fuente: elaboración propia.

Confluencia de paradigmas filosóficos en el aprendizaje permanente

El pensamiento educativo se ha desarrollado bajo la influencia de distintos paradigmas filosóficos que orientan la comprensión del mundo y del propio acto de educar. Entre el siglo XVIII y el siglo XX predomina el paradigma del modernismo, ligado a la Ilustración, la fe en la razón y en el progreso científico (Kant, 1784/2013).

Kant (1803/2018) sostiene que la educación cultiva la razón y la moral de las personas, y las habilita para la autonomía y la ciudadanía ilustrada. Adicionalmente, la noción de Hegel (1807/1966) del proceso histórico como educación de la humanidad influye en las concepciones de progreso educativo indefinido que dominaron hasta el siglo XX.

En educación, el modernismo se traduce en una búsqueda de metanarrativas, verdades universales y métodos racionales para transmitir conocimiento. Si bien la educación no formal aún no surgía como categoría, existía en la práctica bajo la forma de logias, círculos, cafés, clubes, ateneos y bibliotecas, que ofrecían saberes no certificados. Predominaban en estos espacios la oralidad, la lectura autodidacta y el debate. Se buscaba progreso, cultura y movilidad social fuera del sistema escolar.

Durante la segunda mitad del siglo XX surge el posmodernismo como reacción crítica a las premisas de la modernidad determinista. Pensadores posmodernos, como Lyotard (1979/1987) y Derrida (1967/1998), cuestionan la noción de verdad única, y subrayan la pluralidad de perspectivas y lenguajes, la deconstrucción del conocimiento y de las relaciones de poder en los discursos para abrir nuevas comprensiones de la realidad.

En el ámbito educativo, el posmodernismo cuestiona el currículo neutro o de validez universal, y reivindica la reflexión crítica sobre el proceso de aprendizaje, que incide en la diversidad cultural y alienta a las personas a cuestionar y transformar su realidad social (Freire, 1992). Por ello, el aula no formal posmoderna promueve la conciencia crítica, la pedagogía horizontal y la transformación sociocultural. La participación ciudadana y el pluralismo epistemológico redefinen el aprendizaje no escolarizado.

Más recientemente, el metamodernismo intenta proponer una síntesis conciliadora de la dicotomía modernidad-posmodernidad, es decir, no vuelve a la certeza modernista, pero tampoco abraza la dispersión posmoderna. La educación no formal metamoderna reconoce el valor de ciertos metarrelatos modernos, como el desarrollo científico sustentable y la

realización personal, pero reconoce con apertura posmoderna que hay diversas formas de alcanzarlos, siempre con autocrítica y flexibilidad.

En la última década, emergen en el debate educativo las corrientes filosóficas del posthumanismo y el transhumanismo, que ofrecen puntos de vista particulares sobre la relación entre educación, humanidad y tecnología. Braidotti (2013) argumenta que se debe abandonar el antropocentrismo y repensar la educación posthumanista en términos de sujetos nómadas y relacionales, donde la identidad se construye en interacción con dispositivos digitales, inteligencias artificiales y la biodiversidad.

Por su parte, Bostrom (2005) anticipa en el transhumanismo un porvenir en el que tecnologías como la inteligencia artificial, los implantes neuronales y la ingeniería genética superarán las limitaciones biológicas del ser humano y transformarán radicalmente las capacidades cognitivas humanas, posibilitando aprendizajes instantáneos y acceso directo del cerebro a vastas fuentes de información.

En el ámbito post y transhumanista la educación no formal se personaliza, acelera y expande —con sensibilidad ética— mediante inteligencia, neurotecnología, realidad virtual y realidad aumentada, y se transforma en actualización continua sin fronteras. Se promueve desde temprana edad el desarrollo de competencias digitales y capacidades metacognitivas en las personas, como aprender a aprender, cocrear y desarrollar autonomía para el aprendizaje permanente.

Fundamentos teóricos del modelo metaformativo

El modelo metaformativo en espiral creciente se construye a partir de un análisis de contenido de la literatura existente sobre el aprendizaje en contextos formales, no formales e informales. Mediante esta metodología cualitativa (Bardin, 1996), la investigación identificó categorías teóricas recurrentes y principios orientadores en las obras de filósofos, psicólogos, pedagogos y teóricos de sistemas que han abordado la relación entre los distintos tipos de educación, a fin de incorporar la educación no formal en un modelo *lifelong learning*.

El aprendizaje relevante sucede cuando la persona conecta lo que aprende con sus intereses personales y con problemáticas reales de su comunidad (Dewey, 1938/2004). Por ello, uno de los pilares del modelo es el propio aprendiz, quien construye activamente su programa formativo junto con el docente: ambos se vuelven agentes.

La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1972) —base del constructivismo—, muestra que niños y jóvenes edifican activamente sus esquemas de conocimiento a través de explorar e interactuar con su entorno en etapas sucesivas donde desarrollan sus capacidades cognitivas. En cada nivel de maduración intelectual, el aprendiz revisa y expande aprendizajes previos a partir de estructuras cognoscitivas adquiridas. El modelo metaformativo en espiral representa un ciclo de aprendizaje donde la persona asimila nuevos conocimientos (o resignifica los previos) en un contexto particular, y luego avanza a un siguiente ciclo donde integra lo aprendido con experiencias más complejas. Aquí, la teoría vygotskiana aporta la mediación social: en cada ciclo, el agente brinda andamiajes para que el aprendiz logre niveles superiores de comprensión o habilidad que por sí mismo no alcanzaría (Vygotsky, 1978/1979).

El modelo se inspira también en la idea de que el aprendizaje humano emerge en una red interconectada de sistemas. La teoría general de sistemas de Bertalanffy (1968) ofrece un marco teórico donde la educación funciona como un sistema de partes interdependientes, donde la información se reinterpreta e integra en niveles superiores de comprensión. De igual modo, García (2006) señala que los fenómenos educativos complejos se comprenden mediante enfoques interdisciplinarios y no lineales, pues en ellos confluyen variables de diversa índole (sociales, cognitivas e institucionales).

En la educación no formal como sistema complejo el éxito de la formación depende de la interacción entre factores pedagógicos (métodos y contenidos), psicológicos (motivación y estilos de aprendizaje) y socioculturales (familia y entorno económico). Si cualquier componente cambia, se reconfigura el resultado global. En el mismo sentido, Barnett (1999) emplea la *supercomplejidad* para caracterizar la educación superior contemporánea, donde las personas enfrentan exceso de datos, perspectivas fragmentadas y continua transformación. En un entorno supercomplejo, ninguna carrera garantiza conocimientos de por vida; por ello, propone que la educación superior lidere el aprendizaje permanente de graduados con pensamiento crítico, curiosidad y flexibilidad. Estas capacidades, según Bateson (1972), avanzarían desde aprendizajes simples hasta nuevas formas de aprender y capacidades metacognitivas esenciales: aprender a aprender, desarrollar sensibilidad o cuestionar paradigmas.

El diseño en espiral refleja la idea de un sistema dinámico donde el aprendiz avanza por diferentes ambientes educativos —familiares, escolares, laborales, sociales— a los que retorna periódicamente. Por ejemplo, la persona podría alternar su educación formal con aprendizaje autodidacta informal o talleres no formales. Cada retorno ocurriría en un nivel mayor de complejidad gracias al *expertise* y la madurez personal.

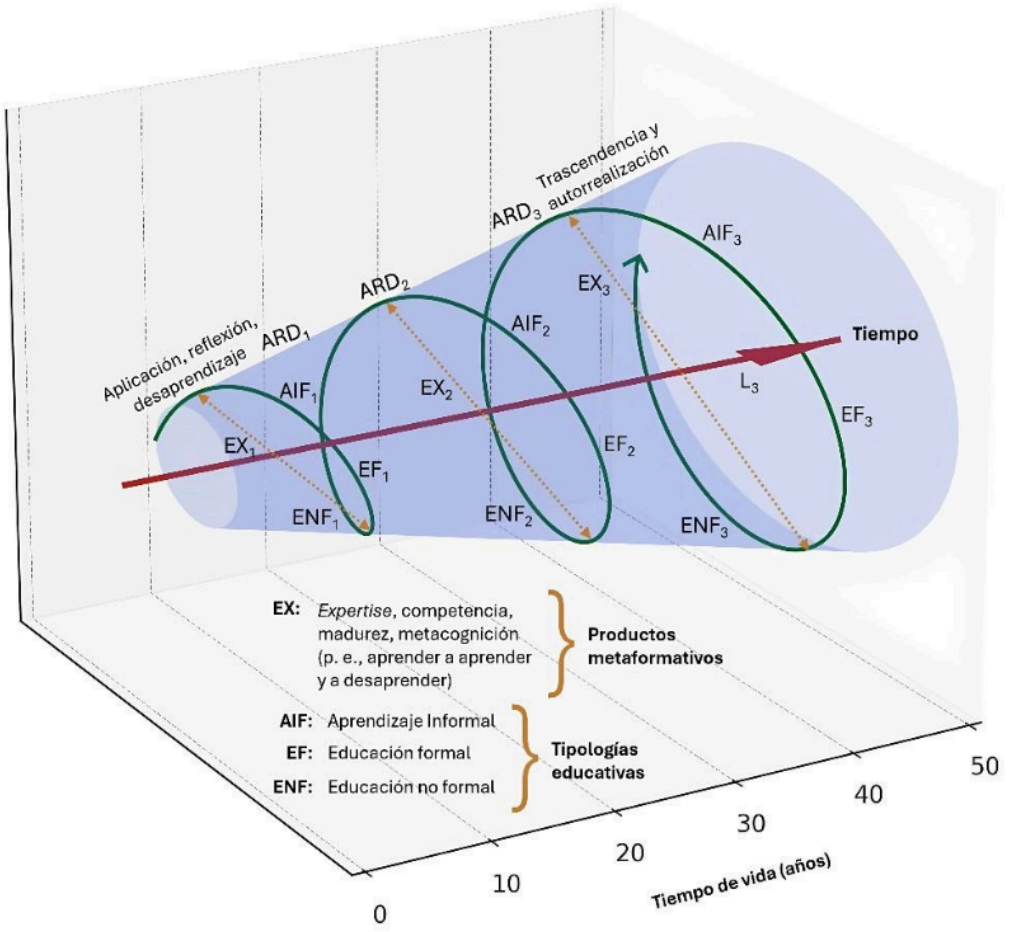
En efecto, el análisis bibliográfico que sustenta el modelo metaformativo en espiral permitió articular diferentes categorías, como la autonomía del aprendiz, el contexto de aprendizaje, la reflexividad entre experiencia y conocimiento, la flexibilidad en la secuencia y la interacción entre agentes educativos.

El modelo metaformativo para el aprendizaje de por vida: diseño y aportación

El modelo metaformativo en espiral creciente se propone como un diseño integral para comprender y guiar la formación de las personas a lo largo de la vida. Se denomina *metaformativo* porque apunta a una formación de mayor orden, es decir, desarrolla en la persona capacidades metacognitivas y *expertise* acumulado para autodirigir y dar sentido a su proceso formativo permanente mediante múltiples fuentes de aprendizaje.

Cada ciclo de la espiral representa una etapa de aprendizaje superior que se compone de experiencias de aprendizaje informales, no formales y formales relacionadas y recursivas (véase la Figura 3). Por ejemplo, el ciclo de desarrollo de un adolescente incluye aprendizajes informales, como la socialización, las aficiones y el uso de la tecnología; aprendizajes no formales, como talleres de arte o cursos en línea, y aprendizajes formales, como la educación secundaria y preparatoria. En el siguiente ciclo de la adultez temprana, además de la educación formal universitaria, la persona recibe capacitación no formal en el trabajo y atiende nuevas responsabilidades cívicas o familiares informales. Se crea, así, una nueva vuelta de la espiral.

Figura 3. *Modelo para la educación no formal y el aprendizaje para la vida*



Fuente: elaboración propia.

El modelo alienta la metacognición y la reflexividad. La persona aprende contenidos específicos. También comprende y gestiona su propio proceso de aprendizaje. Así, al final de cada ciclo espiral, la persona reflexiona sobre su proceso de aprendizaje: consolida sus conocimientos, identifica las capacidades adquiridas y reconoce las experiencias —formales, no formales e informales— que las construyeron.

Esta reflexión metacognitiva se vuelve punto de partida para el ciclo siguiente y permite aprovechar los logros previos, a fin de orientar nuevas metas formativas (Mezirow,

2000). Por ejemplo, un recién egresado con conocimientos teóricos descubre que debe capacitarse en habilidades específicas para el trabajo. Así, la persona se asume como agente activo que planifica su aprendizaje continuo. El modelo también anticipa el rol mediador del docente y de otros agentes para conectar los distintos ámbitos. Si bien la metaformación desarrolla una persona autónoma y capaz de aprender y desaprender de modo permanente, en cada ciclo hay agentes que guían y acompañan: profesores, mentores, jefes, líderes, asesores, colegas e incluso familiares con experiencia. El docente metaformador, en su nuevo rol, va más allá de impartir contenidos. Ayuda a la persona a relacionar lo aprendido con su realidad mediante experiencias de vida.

Este enfoque transversal resulta eficaz para fomentar aprendizajes significativos, como se observa en programas innovadores de formación docente donde los maestros viven experiencias prácticas antes de aplicarlas con los aprendices, o el desarrollo de proyectos de investigación o estudio colaborativo previo a una sesión en aula invertida. En este sentido, el modelo concibe al educador agente como un articulador sinérgico de entornos: orienta a la persona entre distintas oportunidades de aprendizaje. Por ejemplo, podría aconsejarle que reforzara un talento artístico con un taller no formal.

Cabe mencionar que en la revisión de literatura se notó una brecha en la práctica educativa real: si bien se teoriza sobre educación permanente e integración de contextos, la implementación aún sigue fragmentada. Es decir, persiste en los sistemas educativos la separación estricta entre la educación formal, considerada prioritaria, y la educación no formal e informal, consideradas complementarias en política pública.

El modelo metaformativo también aporta un lenguaje común y un esquema conceptual para diseñar políticas públicas y currículos integrales. Por ejemplo, un plan educativo nacional podría reconocer oficialmente competencias adquiridas en entornos no formales e informales —validación de aprendizajes previos— para favorecer la continuidad educativa (UNESCO, 2018).

Conclusiones

Desde un punto de vista científico, el modelo metaformativo en espiral ofrece un marco teórico sólido para integrar la educación formal, la no formal y el aprendizaje informal en un proceso de crecimiento cognitivo a lo largo de la vida. Los resultados de la revisión y análisis

de contenido sustentan un modelo de aprendizaje permanente que captura la realidad compleja del aprendizaje humano y evita su fragmentación.

En el modelo metaformativo en espiral, el aprendiz es el protagonista central: una persona activa, autónoma y reflexiva que transita por diversos escenarios educativos y se apropia de cada experiencia para su desarrollo. Al mismo tiempo, los agentes educativos actúan como orientadores entre los contextos de aprendizaje.

Un posible desarrollo permitiría operacionalizar el modelo: definir indicadores que facilitaran a educadores y gestores medir cómo logra un programa educativo la integración espiral. También abriría más preguntas de investigación: ¿qué factores facilitan que la persona retome estudios formales tras un periodo laboral? o ¿cómo incide la motivación en el aprovechamiento de entornos informales de aprendizaje?

En términos de proyecciones prácticas, el modelo metaformativo en espiral invita a repensar las políticas educativas y la organización de los sistemas de aprendizaje. Se vislumbra una futura educación flexible y centrada en el aprendiz, donde las barreras entre lo formal y lo no formal se difuminan, e incluso desaparecen. También se proyecta mayor colaboración institucional: escuelas que trabajan con centros comunitarios, organizaciones civiles y empresas para codiseñar experiencias formativas reales; universidades que validan saberes experienciales de adultos que retoman sus estudios; plataformas tecnológicas que facilitan el acceso a recursos educativos informales, entre otros campos de interés.

En cuanto a la aportación social, el modelo sirve de guía para asegurar que las iniciativas, lejos de dispersarse, formen parte de una estrategia integrada y alineada de desarrollo y humanización de las personas. La formación de personas libres, conscientes y trascendentes contribuye a desarrollar sociedades más justas y sostenibles. Una persona que a lo largo de su vida ha aprendido en diversos contextos será más adaptable al cambio, más creativa para resolver problemas y más sensible de la diversidad humana, el desarrollo sustentable, la justicia social y la inclusión.

En suma, el modelo metaformativo representa un avance conceptual en la comprensión de la educación como un proceso de por vida. Refuerza la ciencia educativa de conservar, crear y transmitir conocimientos y cultura en sociedad, y al mismo tiempo acompañar a las personas en un aprendizaje permanente que las ayuda a integrar saberes y experiencias para llegar a ser libres, conscientes y plenamente humanas.

Referencias

Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido*. Akal.

Barnett, R. (1999). *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Ballantine Books.

Bertalanffy, L. von. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. George Braziller.

Bostrom, N. (2005). A History of Transhumanist Thought. *Journal of Evolution and Technology, 14*(1), 1–25.

Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Polity Press.

Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help*. Johns Hopkins University Press.

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Zhou, N. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.

Derrida, J. (1998). *De la gramatología* (A. Neira, Trad.). Ediciones Cátedra (Obra original publicada en 1967)

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación* (L. Luzuriaga, Trad.; J. Sáenz Obregón, Ed.). Editorial Biblioteca Nueva. (Obra original publicada en 1938)

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). *Aprender a ser: La educación del futuro*. UNESCO.

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido* (L. R. de la Vega, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1992)

García, R. (2006). *Sistemas complejos: Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa.

Hegel, G. W. F. (1966). *Fenomenología del espíritu* (W. Roces, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1807)

Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice* (3rd ed.). Routledge.

Kant, I. (2013). *¿Qué es la Ilustración?* (R. R. Aramayo, Trad.; 2.ª ed.). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1784)

Kant, I. (2018). *Sobre pedagogía* (O. Caeiro, Trad.). Alianza Editorial. (Obra original escrita en 1803)

Lyotard, J.-F. (1987). *La condición postmoderna: Informe sobre el saber* (M. Arranz, Trad.). Ediciones Cátedra. (Obra original publicada en 1979)

Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass.

Piaget, J. (1972). *Psicología y pedagogía* (J. M. García Álvarez, Trad.). Ariel. (Obra original publicada en 1969)

Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela: Ámbitos no formales y educación social*. Ariel.

UNESCO. (s.f.). Aprendizaje informal. En *Tesauro de la UNESCO*. Recuperado el 29 de mayo de 2025, de https://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/page/?uri=http%3A%2F%2Fvocabularies.unesco.org%2Fthesaurus%2Fconcept1486

UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.

UNESCO. (2018). *Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-Formal and Informal Learning*. UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (J. C. Varela, Trad.). Crítica. (Obra original publicada en 1978)

Eje 2: Educación inclusiva, salud emocional y trayectorias estudiantiles diversas

Capítulo 6. Estrategias educativas para el desarrollo del lenguaje en estudiantes con TEA

Judith García Salazar[1]

Juan Carlos Huitrado Treviño[2]

DOI: https://doi.org/10.52501/cc.341.06

Resumen

El desarrollo del lenguaje en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) resulta ser un desafío importante debido a las alteraciones cualitativas de la comunicación que presentan. Estas dificultades afectan tanto su interacción social como su aprendizaje, lo que hace esencial la implementación de estrategias educativas que contribuyan a esas necesidades; por tal motivo analizar la efectividad de diversas estrategias educativas basadas en los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC) es de utilidad para los docentes que se enfrentan al reto de contar con estudiantes que presentan esta condición. El objetivo de este análisis es identificar estrategias educativas que faciliten el desarrollo del lenguaje en estudiantes con TEA a través de la aplicación de diversos modelos de intervención que han demostrado ser eficaces tanto en el contexto terapéutico como educativo.

A partir de la metodología del análisis de contenido, se hizo una recopilación de diferentes estrategias basadas en los SAAC como el Sistema Pictográfico de Comunicación (SPC), el Sistema de Pictogramas e Ideogramas de comunicación (PIC) y el Sistema de Intercambio de Imágenes (PECS), los cuales emplean apoyos visuales para mejorar la comunicación. También se aborda el modelo de Tratamiento y Educación de Niños Autistas

[1] Maestra en Educación basada en Competencias. Doctorante en Filosofía con acentuación en estudios de la Educación por la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-8064-9831 ; correo electrónico: judith.garciasl@uanl.edu.mx

[2] Doctor en Filosofía con orientación en Comunicación e Innovación Educativa. Director de la Universidad Metropolitana de Monterrey, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0456-5108; correo electrónico

y con problemas de Comunicación (TEACCH), que enfatiza el aprendizaje estructurado, el trabajo colaborativo con la familia y apoyos visuales; de igual manera, se explora el modelo de Análisis de la Conducta Aplicada (ABA) cuyo enfoque está orientado al reforzamiento positivo para estimular habilidades sociales y comunicativas. La información recopilada permite evidenciar que la utilización de estas estrategias se orienta al impulso de habilidades comunicativas, al aprendizaje y la inclusión de estudiantes con TEA, así como una mejor calidad de vida e integración social, proporcionando un mejor acceso a la educación y a la comunicación funcional en contextos diferentes.

Palabras clave: *autismo, lenguaje, estrategias, pictogramas*.

Introducción

La función del docente se ha transformado a lo largo de los años, lo que incrementa la complejidad de su ejercicio. Esto se ve acentuado por la amplia gama de requerimientos presentes en el aula, incluyendo la atención e inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Frecuentemente, una de las dificultades radica en la preparación del profesorado, a menuda limitada o inexistente para afrontar estos retos, particularmente en el caso de alumnos con condiciones del neurodesarrollo, y en particular aquellos diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Ante este panorama, resulta fundamental desarrollar orientaciones pedagógicas claras que permitan abordar adecuadamente las necesidades comunicativas y académicas esenciales de esta población estudiantil.

El aumento de diagnósticos y la visibilidad de esta condición del neurodesarrollo pone en evidencia nuevas demandas educativas, esto traen consigo la exigencia de implementar estrategias educativas adaptadas, flexibles y diferenciados, acorde a las distintas formas de aprendizaje con el propósito de contribuir no solo al progreso académico, sino también al desarrollo de habilidades funcionales para la vida cotidiana, tales como las habilidades comunicativas y de interacción social.

En los actuales planes de estudio se enfatiza el concepto de educación inclusiva, donde la Secretaría de Educación Pública a través de la Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica y especial (2023) la define como el "conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barrearas que limitan el

acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación" (p. 28). De igual manera, en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), propuesta durante la presidencia de Andrés Manuel López Obrador, manifiesta el desarrollo de las capacidades humanas dentro de una sociedad democrática en siete ejes articuladores, el que corresponde al concepto antes mencionado es el de la inclusión (Secretaría de Educación Pública, 2019).

Con estas actualizaciones en los modelos educativos, se hace más evidente que el cuerpo docente aún no cuenta con la preparación suficiente para hacer efectiva su adecuada implementación. Por todo ello, el objetivo de este trabajo consiste en visibilizar las diversas estrategias educativas que, desde una perspectiva de educación intercultural, socioemocional e inclusiva; pueden ser implementadas en el aula para favorecer el desarrollo del lenguaje en estudiantes con TEA, con el propósito de mejorar su calidad de vida e integración social.

Metodología

Para lograr el objetivo propuesto, se va a utilizar una metodología de análisis de contenido, donde la interpretación de textos es la acción primordial para ahondar en contenidos y fenómenos diversos de nuestro entorno. En el análisis de texto, la lectura es el instrumento fundamental, además todo contenido de texto o imagen puede someterse a la interpretación (Abela, 2002).

El análisis de contenido permite realizar comparaciones, ya sea de documentos, objetos, fenómenos, épocas o fuentes; suele emplearse para estudiar todo tipo de documento el que se encuentre información transcrita (Bernete, 2013). La revisión bibliográfica que se propone es temática, en ella se desarrolla a lo largo de tres temas fundamentales: la prevalencia en dificultades del lenguaje y la comunicación en estudiantes con TEA, estrategias educativas con enfoques que emplean apoyos visuales y en estrategias con enfoques orientados al moldeo y habilidades comunicativas.

Desarrollo

El TEA y el desarrollo del lenguaje

Según la Asociación Americana de Psiquiatría (2014), a través del DSM-5 (Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales), el TEA es un trastorno mental y pertenece a la categoría de trastornos del neurodesarrollo. Los trastornos mentales presentan alteraciones clínicas en el estado cognitivo, la regulación emocional y el comportamiento, así como disfunciones de los procesos psicológicos, biológicos y del desarrollo. Los trastornos del neurodesarrollo tienen en común tres características: 1) su manifestación es a temprana edad, 2) se presentan deficiencias del desarrollo y 3) se ven afectados el funcionamiento ocupacional, académico, social y personal; algunos ejemplos son los trastornos del desarrollo intelectual, los trastornos de la comunicación, el TDA y TDAH, entre otros. Para cumplir con un diagnostico según el DSM-5, se deben presentar ciertos criterios diagnósticos, los correspondientes al TEA son los siguientes: a) déficit persistente en la comunicación e interacción, b) patrones de comportamiento repetitivos o restringidos, c) síntomas presentes en las primeras etapas del desarrollo, d) síntomas que causan deterioro en el funcionamiento habitual, y e) relación con discapacidad intelectual o retraso global del desarrollo.

En el TEA, la comunicación y el lenguaje presentan notables dificultades, por tal motivo es uno de los criterios diagnósticos para este trastorno. La comunicación se define como “un medio de conexión o de unión que tenemos las personas para transmitir o intercambiar mensajes” (Thompson, 2008, párrafo 1); mientras que el lenguaje se define como el “método exclusivamente humano, y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada” (Sapir, 1974, p. 4). Estos dos aspectos antes descritos tienen una tendencia a verse afectados cuando el individuo presenta este trastorno del neurodesarrollo, el lenguaje verbal en particular presenta características considerables en sus componentes lingüísticos.

Artiles (2005) señala cinco características que se presentan en estudiantes de educación básica con TEA antes de la etapa lingüística: 1) retraso en la adquisición del lenguaje repetitivo y expresivo, 2) muestra poco interés en establecer una comunicación recíproca, 3) suelen comunicarse para pedir algo y no para compartir, 4) la mirada no suele estar presente cuando se establece comunicación, 5) hay poco deseo innato para comunicarse con intención específica.

En este contexto se enmarca este trabajo, donde se puntualiza la necesidad de comprender que herramientas pueden ser implementadas por los docentes que enfrentan el desafió den enseñar a estudiantes con esta condición y cuáles son las utilizadas por los especialistas, es aquí donde los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC) juegan un papel importante como estrategia educativa.

Enfoques que emplean apoyos visuales para mejorar la comunicación

Los SAAC son sistemas no verbales de comunicación que están basados en el empleo de pictogramas, fotografías, objetos reales, dibujos, signos o sistemas de sonido (Álvarez-López, 2017). Estos sistemas tienen como pilar el uso de apoyos visuales para estimular el lenguaje y facilitar la comunicación, algunos ejemplos de estos sistemas son: sistema PIC (Pictogramas e Ideogramas de Comunicación), el SPC (Sistema Pictográfico de Comunicación) y el sistema PECS (Picture Exchange Communication Systema) o sistema de intercambio de imágenes.

Es pertinente abordar con mayor detalle las características distintivas de estos sistemas con el fin de comprender su potencial, comenzando con el sistema de Pictogramas e Ideogramas de Comunicación. El sistema PIC fue creado por Subhas Maharaj en 1980 y contiene 1.300 signos, está compuesto por signos y símbolos pictográficos e ideográficos, una característica es que los símbolos gráficos están en color blanco sobre un fondo negro, el contenido es representado de manera iconográfica, lo que permite una mayor facilidad para interpretar e identificar los símbolos ya sea por la disposición de los colores o el tipo de imagen utilizado (Macías, 2010).

En el caso del Sistema Pictográfico de Comunicación, a pesar de compartir la base pictográfica, presenta variaciones relevantes tanto en el público objetivo como en su diseño. El sistema SPC es similar el PIC, la diferencia radica en el formato blanco y negro, así como el añadir imágenes que no cuenta el sistema pero que se consideran útiles; este sistema está dirigido a individuo que cuentan con dificultades motoras y auditivas por lo que no son verbales, emplea dibujos sesillos acompañados de palabras, en ocasiones la diferencia en los colores señala el tipo de palabra que es (verbos, objetos, personas, etc.) (Martín Martínez, 2019). Este sistema está compuesto por alrededor de 3,000 signos y fue propuesto por Mayer Johnson (Almeida et al., s.f.).

El tercer ejemplo clave de SAAC es el Sistema de Intercambio de Imágenes, el cual cuenta con un enfoque metodológico característico basado en la acción comunicativa. El sistema PECS fue desarrollado por Andrew Bondy y Lori Frost en 1985, basado en el libro de Skinner (1957) Conducta Verbal (Verbal Behavior). Es un sistema que puede ser utilizado por cualquier individuo que cuente con dificultades en la comunicación y el lenguaje, además de niños con autismo o algún otro trastorno del desarrollo. El empleo de este sistema consiste en que el individuo se aproxime a la persona con quien se quiere comunicar para entregarle una tarjeta que cuenta con una fotografía, dibujo o pictograma del objeto o la acción que desea. La implementación de PECS proporciona en el individuo la seguridad para comunicarse a través del moldeado y el apoyo requerido, asegurando la obtención de lo que desea después de intercambiar la imagen (Martín Martínez, 2019).

Enfoques orientados al moldeo y habilidades comunicativas

Además de los sistemas específicos de comunicación aumentativa que emplean apoyos visuales, también existen modelos de intervención educativa más integrales que hacen uso de SAAC y que pueden ser adecuados al entorno educativo y no sólo terapéutico, uno de ellos es el modelo TEACCH conocido como tratamiento y educación de niños autistas y con problemas de comunicación, es un modelo de intervención combinada fundada en Estados Unidos en 1966 por el Dr. Schopler y es el más utilizado a nivel mundial, busca comprender la cultura del autismo e identificar las habilidades individuales de cada persona. Cuenta con cinco pilares: 1) aprendizaje estructurado, 2) implementación de estrategias visuales, 3) sistema de comunicación (palabras, imágenes, fotografías, gestos, etc.), 4) aprendizaje de habilidades pre académicas, 5) colaboración de los padres de familia (Mulas et al., 2010).

Otro modelo utilizado es el ABA (Análisis de la Conducta Aplicada), se caracteriza por la utilización de refuerzos positivos para promover conductas deseadas y extinguir las conductas no deseadas privando de consecuencias positivas. Otras características son el promover conductas objeto como la lectura y escritura; promueve habilidades sociales, académicas y para la vida cotidiana; debido al uso de refuerzos positivos se considera un tipo de intervención conductual (Mulas et al., 2010).

Estos modelos ofrecen perspectivas valiosas y opciones que complementan las intervenciones educativas para estudiantes con TEA y dificultades en la comunicación y el

lenguaje. Además de emplear sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, también ofrecen un proceso de enseñanza capaz de cubrir las necesidades individuales debido a la adaptabilidad y estructura con la que cuentan.

Conclusiones

El uso de los SAAC y los diversos modelos de intervención son estrategias educativas muy favorable para promover el desarrollo del lenguaje en estudiantes con TEA, ya que estos sistemas ofrecen herramientas visuales, gestos o herramientas tecnológicas que se adaptan a cada fin de comunicación específicos. Al proporcionar medios alternativos de expresión y comprensión, estos reducen la frustración asociada con la dificultad de comunicarse verbalmente, lo que a su vez promueve la interacción social, la participación en el entorno escolar, y el aprendizaje significativo. Además, su implementación contribuye al establecimiento de una base comunicativa, que en muchos casos puede mejorar la adquisición progresiva del lenguaje verbal al proporcionar un modelo de lenguaje funcional y contextualizado. Por lo tanto, facilita no solo la inclusión, sino también contribuye al desarrollo integrado del estudiante con TEA desde una perspectiva comunicativa efectiva y con respeto (Logan et al., 2017; Yashomathi, 2020).

Referencias

Abela, J. A. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada.

Almeida, A., Tavares, P., y Marques, J. (s.f.). Sistema de comunicación por imagines para niños autistas en el comienzo de la trayectoria: análisis y rediseño de un sistema. II CIDAG-Conferência Internacional em Design e Artes Gráficas.

Alvarez-López, E. M., Saft, P., Barragán-Espinosa, J. A., Calderón-Vazquez, I. A., Torres-Córdoba, E. J., Beltrán-Parrazal, L., ... & Morgado-Valle, C. (2014). Autismo: Mitos y realidades científicas. *Revista Médica de la Universidad Veracruzana*, *14*(1), 36-41.

Artiles, C. (2015). El lenguaje en alumnos de Educación Primaria con Trastorno del Espectro Autista. Obtenido de https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/20873/4/0730876_00000_0000.pdf

Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). DSM-5®. Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales, Editorial Médica Panamericana.

Bernete, F. (2013). Análisis de contenido. *Conocer lo social: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos*, 193-203.

Esquivel, J. A. M. (2021). Efectividad del modelo teacch comparado con el modelo denver para la intervención del autismo. *Revista científica signos fónicos*, *7*(1), 1-25.

Guerra, M. F. C., Franco, K. J. Z., & Pincay, G. A. A. (2023). Trastorno del Espectro Autista y sistemas aumentativos y alternativos de comunicación. *Revista InveCom/ISSN en línea: 2739-0063*, *3*(2), 1-23.

Logan, K., Iacono, T., & Trembath, D. (2017). A systematic review of research into aided AAC to increase social-communication functions in children with autism spectrum disorder. *Augmentative and Alternative Communication*, 33, 51 - 64. https://doi.org/10.1080/07434618.2016.1267795

Macías, E. M. M. (2010). Los sistemas alternativos y aumentativos. *Pedagogía Magna*, (5), 80-88.

Marín Martínez, A. (2019). Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. *PublicacionesDidacticas. com*, *104*, 235-240.

Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M. G., Etchepareborda, M. C., Abad, L., & Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de neurología*, *50*(3), 77-84.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Ciudad de México, México. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2023) Guía operative para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica y especial. https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGPPEE/archivos2023/guia_operativa_publicas_2023.pdf

Sapir, E. (1974). Definición del lenguaje. El lenguaje, 9-32

Thompson, I. (2008). Definición de comunicación. Comunicación. Recuperado de https://www.promonegocios.net/comunicacion/definicion-comunicacion.html

Yashomathi. (2020). Aided Augmentative and Alternative Communication (AAC) Systems for Individuals With Autism Spectrum Disorders. *Interdisciplinary Approaches to Altering Neurodevelopmental Disorders*. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3069-6.ch006

Capítulo 7. Bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes de carreras de ingeniería

Julia Isela Rodríguez Carrillo[1]
Guadalupe Maribel Hernández Muñoz[2]
Flor Araceli Garcia Castillo[3]
María de Jesús Hernández Garza[4]

DOI: https://doi.org/10.52501/cc.341.07

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo determinar la relación que existe entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes universitarios del área de ingeniería. Conforme a la literatura, se demuestra la existencia de una relación directa entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, la cual no solo se percibe en los resultados académicos, sino además en factores del bienestar como el propósito de vida, autoaceptación, las relaciones que establece, la autonomía, entre otras. La muestra fue conformada por 101 estudiantes de los primeros tres semestres de diferentes carreras de ingeniería. Se utilizó la Escala de bienestar de Ryff adaptado a la versión traducida por Van Dierendonck (2004). Los resultados determinaron que el bienestar psicológico no se relaciona con el rendimiento académico, aunque presentó una relación directa con un grado bajo con las dimensiones de Autoaceptación y Autonomía. Finalmente, se propone aumentar

[1] Maestra en Ingeniería con orientación en Manufactura. Profesor a nivel bachillerato y educación superior en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0007-2574-2144 ; correo electrónico: yulise.14@gmail.com
[2] Doctora en Educación. Profesora titular de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9904-6938
[3]Doctora en Ingeniería Industrial y de Manufactura Avanzada. Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7019-7257
[4] Doctora en Psicología con orientación en Psicología Laboral y Organizacional. Docente en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0004-4031-1986

la muestra, tomando en cuenta otros elementos como la motivación y factores sociodemográficos.

Palabras clave: *estudiantes universitarios, bienestar, bienestar emocional, optimismo*.

Introducción

El concepto bienestar ha adquirido una relevancia creciente en las ciencias del comportamiento, incluso dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) por parte de la Agenda 2030, particularmente el ODM 3 busca "*garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades*" (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2015).

La salud mental representa que el individuo sea más capaz de relacionarse, desenvolverse, afrontar dificultades y prosperar (OMS, 2022). En el informe mundial sobre *Salud mental: Transformar la salud mental para todos,* el Director de la OMS declara que la salud mental es "*una parte intrínseca de nuestra salud y bienestar individuales y colectivos…no hay salud sin salud mental*" (OMS, 2022).

Desde esta perspectiva, el bienestar no se limita a experimentar emociones agradables; también implica llevar una vida con sentido. Esto abarca tener metas claras, desarrollarse como persona, construir vínculos importantes con los demás y sentir que se tiene control sobre las propias decisiones y capacidades (World Health Organization [WHO], 2001).

En tal sentido, el bienestar psicológico se configura como un componente esencial de la salud mental, al integrar aspectos emocionales, cognitivos y sociales del funcionamiento humano. Comprender esta relación es crucial para diseñar intervenciones efectivas en el ámbito de la salud mental y promover una vida con mayor plenitud y equilibrio.

Ryff (1989) afirma que la salud mental positiva está definida por el desarrollo psicológico continuo y la autorrealización, más que por la simple experiencia de placer o la ausencia de malestar. Lo que quiere decir estar mentalmente sano implica crecer como persona, tener metas claras y significativas, manejar eficazmente el entorno, aceptarse a uno mismo, mantener relaciones profundas y vivir de forma autónoma. Por tanto, el bienestar

psicológico es una manifestación directa de una salud mental positiva y activa. Así mismo declara seis factores en su escala del bienestar que se visualizan en la Figura 1.

Figura 1. *Factores del escala de bienestar propuestos por Ryff (1989)*

[Formador: favor de trazar la siguiente figura]



Fuente:

Seligman y Csikszentmihalyi, (2000) enfatizan que la psicología debía equilibrar su enfoque, es decir no solo estudiar las enfermedades mentales y el malestar, sino también las fortalezas humanas, las virtudes, y los factores que permiten a las personas vivir vidas plenas y significativas, introduciendo así la psicología positiva.

Así mismo estos autores consideran que la Psicología Positiva tiene como objetivo el estudio de la satisfacción vital, el bienestar psicológico, el bienestar subjetivo y otras variables psicológicas positivas, así como el desarrollo de recursos para su promoción.

Una forma de evaluar, desde su propia percepción emocional y cognitiva, es evaluando el bienestar subjetivo, concepto introducido por Diener (1984) que se refiere a cómo las personas experimentan y evalúan sus vidas. Incluye tres componentes: Afecto

positivo (frecuencia de emociones agradables), Afecto negativo (frecuencia de emociones desagradables) y Satisfacción con la vida (evaluación cognitiva de la vida).

En la actualidad, debido a la creciente demanda académica, presión social y cambios personales, la salud mental de los estudiantes universitarios se ha convertido en una prioridad para las instituciones educativas y la comunidad científica.

La etapa universitaria, por su naturaleza formativa y transicional, representa un período clave para el desarrollo de la identidad, la autonomía y el sentido de propósito. Sin embargo, también está marcada por altos niveles de estrés, ansiedad y vulnerabilidad emocional (Urbano, 2021). Por ello, promover el bienestar subjetivo desde un enfoque de psicología positiva no solo contribuye al rendimiento académico y la adaptación social, sino que fortalece la resiliencia y previene problemas de salud mental a largo plazo.

La psicología positiva, ofrece un enfoque renovador al centrarse en el desarrollo de las fortalezas personales, el crecimiento y el bienestar integral del individuo (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). De la misma manera Vences et al. (2023) postulan que los estudiantes universitarios presentan una experiencia subjetiva y dinámica, resultado de un proceso consciente y positivo mediante el cual evalúan diferentes aspectos de su vida académica, emocional y social. Esta evaluación se construye a partir de la comparación entre los logros alcanzados en distintos momentos del ciclo formativo y las expectativas, aspiraciones y metas que el estudiante se propuso al iniciar su trayectoria universitaria. Así, el bienestar psicológico no se reduce a un estado momentáneo de satisfacción, sino que refleja una valoración continua del propio desarrollo y adaptación frente a los desafíos propios del primer semestre y del entorno universitario en general.

Dentro de este marco, el bienestar subjetivo, entendido como la evaluación que hace una persona sobre su vida en términos de satisfacción y equilibrio emocional (Diener, 1984), se presenta como una herramienta fundamental para comprender el estado emocional y psicológico de los jóvenes universitarios.

Barrera et al. (2019) mostraron como resultado de su investigación que el bienestar psicológico en estudiantes universitarios tiene relación directa con su rendimiento académico, aunque no en el promedio de las calificaciones sino algunos elementos de bienestar psicológico, como propósito en la vida, crecimiento personal y dominio del entorno.

Los resultados obtenidos por Casiano Carranza et al. (2024) coincidieron en la correlación entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico en autoaceptación, relaciones positivas con los demás, autonomía y dominio del entorno.

Así mismo, el bienestar psicológico presenta una correlación directa con la resiliencia (Nuñez y Vásquez de la Bandera Cabezas, 2022), la autoestima y el sexo, (Bustos Changoluisa y Vásquez de la Bandera Cabezas, 2022).

El objetivo de este trabajo es analizar el bienestar psicológico en estudiantes de los primeros semestres de las carreras de ingeniería para ver si existe una relación directa con respecto a su rendimiento escolar y tener un referente para proponer en un futuro un programa de intervención y evitar la deserción y rezago escolar.

Desarrollo

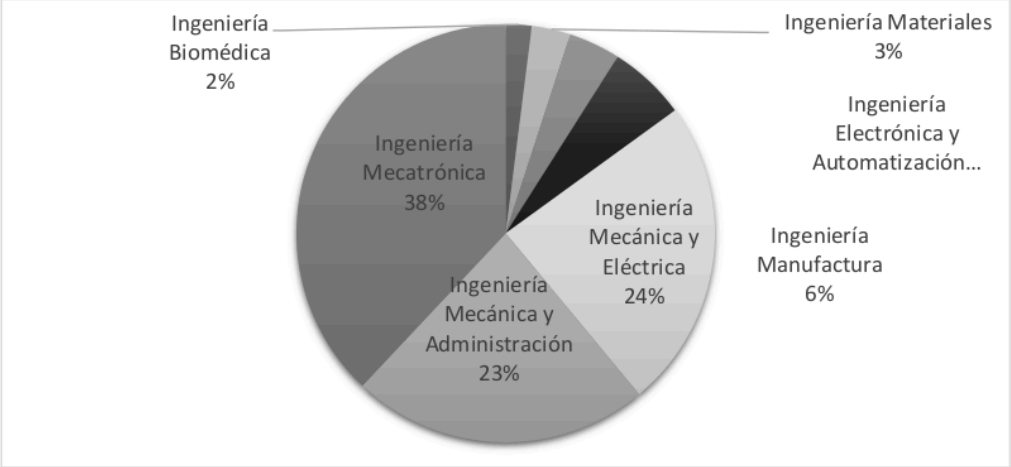
El presente estudio es de enfoque cuantitativo, no experimental con estudio descriptivo, correlacional y de corte transversal. Se aplicó el instrumento de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (1989) y las versiones en español propuestos por Diaz et al. (2006) y Véliz (2012) con 39 ítems tipo Likert de 6 niveles (*1= Totalmente en desacuerdo a 6= totalmente de acuerdo*), dentro de la escala se incluyen ítems en escala inversa. Este instrumento mide las 6 dimensiones descritas en la Figura 1 (Auto-aceptación, Dominio del Entrono, Autonomía, Crecimiento Personal, Propósito en la vida y Relaciones Positivas).

Participantes y medidas sociodemográficas

Participaron 101 estudiantes universitarios procedentes de una escuela pública ubicada en el Noreste de México y de carreras enfocadas a ingeniería, se solicitó previamente la autorización y consentimiento informado para ser partícipe de la investigación. El rango de edad de los participantes se encuentra entre los 17 y 32 años, con una media de 18.28 y una desviación estándar de 1.891. Con lo que respecta al género de los participantes, el 77% son hombres, el 4% son mujeres. Con lo que respecta al estado civil, el 95% son solteros, 4 % en unión libre y el 1% casado. La distribución por programa educativo se representa en la figura 2,en donde la mayoría pertenecen a las áreas de Mecatrónica (38%), Mecánica y Eléctrica (24%) y Mecánica y Administración (23%).

Gráfica 1. *Distribución de los participantes por programa educativo*

[Formador: favor de trazar la siguiente figura]



Fuente:

Procesamiento y resultados de la información recopilada

El cuestionario se procesó mediante un formulario de Google Forms y posteriormente se extrajeron los datos en formato **cvs,* se codificaron de acuerdo con el tipo de ítem (positivo o negativo) según la dimensión que correspondía. Se procesó la información utilizando el paquete estadístico SPSS y se procedió al cálculo de estadística descriptiva y de la fiabilidad del instrumento. Se utilizaron los baremos correspondientes a la muestra a través del método de percentiles. Se calcularon datos descriptivos como frecuencias y porcentaje se obtuvo los niveles de bienestar psicológico de cada dimensión que presentaron los estudiantes universitarios de ingeniería. Así mismo se evalúa la correlación entre las dimensiones del bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios en los primeros semestres de las carreras de ingeniería estableciendo como hipótesis si el valor es menor o igual a 0.05 de Spearman se rechaza la hipótesis nula, concluyendo que si existe una correlación significativa entre las dimensiones del bienestar psicológico y el rendimiento académico.

La consistencia interna del instrumento se obtuvo a través del alfa de Cronbach obteniendo un valor de α=.956, que de acuerdo Oviedo y Campo-Arias (2005) en su

publicación con respecto a metodología de investigación, los valores de alfa de Cronbach indican una consistencia interna válida siempre que su variación fluctúe entre 0,70 y 0,90. De la misma forma según Van Dierendonck (2004), su versión muestra una buena consistencia interna, tanto global (α > .90) como en sus subescalas (α entre .758 y .918) que se muestran en la Tabla I.

Tabla 1. *Consistencia interna Alfa de Cronbach en muestra de estudiantes universitarios de carrera de ingeniería*

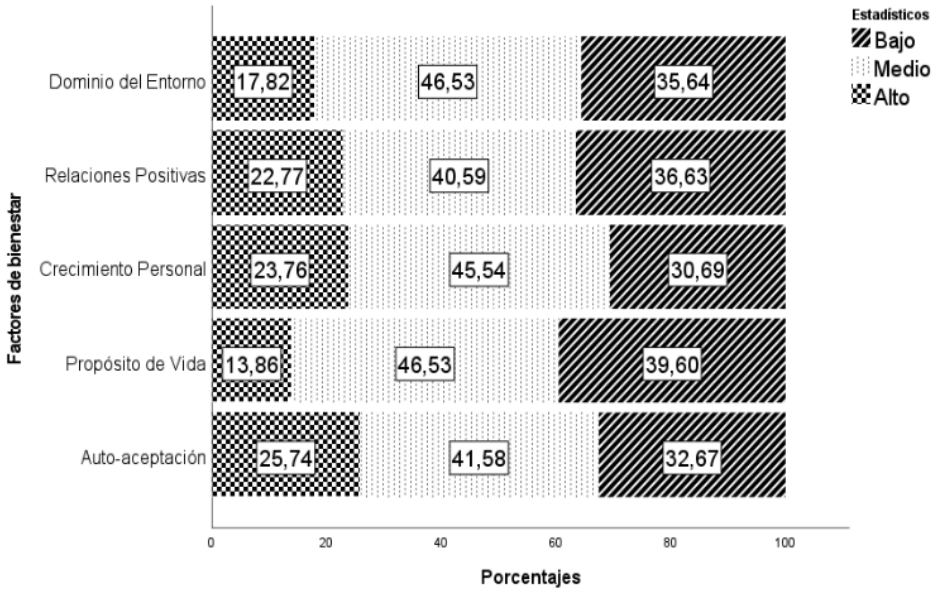
Dimensiones	α
Autoaceptación	.918
Relaciones positivas	.784
Autonomía	.721
Dominio del entorno	.743
Propósito de vida	.844
Crecimiento personal	.758

Fuente: elaboración propia con los datos recabados de la muestra.

En la **gráfica 2** se aprecia los niveles por dimensión de bienestar psicológico de estudiantes universitarios de carreras de ingeniería, en cada una de las dimensiones que lo conforman se encuentra que la mayoría de los estudiantes presentan un nivel medio y un nivel bajo.

Gráfica 2. *Niveles por dimensión de bienestar de estudiantes universitarios de carreras de ingeniería*

[Formador: favor de trazar la siguiente figura]

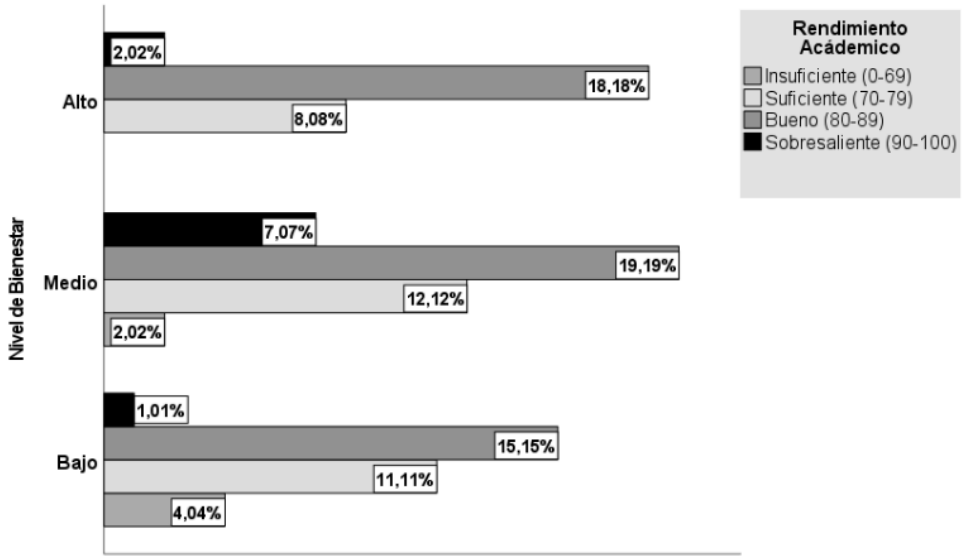


Fuente:

En la **gráfica 3** se muestra los estudiantes que presentan un nivel de bienestar alto tienden a tener un rendimiento de nivel suficiente (8.08%), bueno (18.18%) y sobresaliente (2.02%), destacando el rendimiento de nivel bueno en su mayoría; mientras que el nivel medio en bienestar destaca el rendimiento académico en los cuatro niveles teniendo presente en la mayoría de los estudiantes un nivel bueno(19.19%) y un nivel suficiente (12.12%), aunque también se presenta el rendimiento sobresaliente con un 7.07% y aquí comienza a presentarse el nivel insuficiente (2.02%); en el nivel bajo de bienestar se tiende a tener un comportamiento similar al nivel medio con lo que respecta a un rendimiento bueno y el suficiente presentándose un incremento doble en el rendimiento académico insuficiente con un 4.04% y una disminución del sobresaliente obteniendo un valor de 1.01%.

Gráfica 3. *Niveles de distribución entre el bienestar y el rendimiento académico de estudiantes universitarios de carreras de ingeniería*

[Formador: favor de trazar la siguiente figura]



Fuente:

Los resultados de correlación se obtuvieron por medio del coeficiente de correlación de *Rho* Spearman a un nivel de significancia de 0.05, mediante el cual se evalúa el bienestar, el rendimiento académico y las dimensiones del bienestar. Los resultados indican que la escala del bienestar no mostró una relación significativa entre el nivel de bienestar con el rendimiento académico (*Rho=0.160, p=0.06)*, pero si con respecto a las dimensiones referente a la Autonomía con un valor *p* calculado de *0.02< 0.05* y un coeficiente de *Rho* de Spearman de *0.198*; Autoaceptación *Rho=0.209*, *p=0.02*, lo que indica una relación directa y un grado bajo (Sánchez-López et al., 2015).

Conclusiones

Al evaluar el nivel de confiabilidad respecto a las puntuaciones por medio del coeficiente α de Cronbach, donde los valores de las diferentes dimensiones revisadas oscilan entre .721 y .918, y después de realizar algunos ajustes por discriminación y correlación de ítems, se logró la validación interna del instrumento, lo cual nos indica que puede ser aplicada a estudiantes universitarios del mismo contexto de la muestra.

Los hallazgos del presente estudio, obtenidos mediante el coeficiente de *Rho* de Spearman con un nivel de significancia mayor de 0.05, evidencian que no existe una relación significativa entre el nivel general de bienestar psicológico y el rendimiento académico. Sin embargo, se identificaron correlaciones débiles pero directas en dimensiones específicas del bienestar, como la autonomía y la autoaceptación, lo que sugiere que algunos componentes del bienestar personal pueden influir, aunque de forma limitada, en el desempeño académico de los estudiantes. Estos resultados subrayan la necesidad de continuar investigando desde un enfoque integral que incorpore variables adicionales como materias reprobadas, género, nivel socioeconómico, creencias religiosas y acceso a apoyo psicológico. Abordar estas dimensiones permitirá no solo comprender mejor la relación entre bienestar y rendimiento académico, sino también generar estrategias para mejorar los canales de comunicación institucional y promover habilidades socioemocionales. Estudios previos, como los de Guzmán et al. (2020), respaldan la importancia de este enfoque, al mostrar que los estudiantes con alta percepción de bienestar tienden a desempeñarse mejor académicamente. Además, encontraron diferencias significativas de género en componentes del bienestar como las relaciones positivas y el crecimiento personal, aunque sin vincular estos aspectos directamente con el rendimiento académico. En consecuencia, conocer el estado del bienestar psicológico y subjetivo de los estudiantes universitarios se convierte en una estrategia clave no solo para fortalecer la salud mental, sino también para potenciar el éxito académico y el desarrollo integral. Este enfoque resulta coherente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en especial los relacionados con salud, bienestar y educación de calidad, reforzando la importancia de implementar acciones que promuevan entornos educativos emocionalmente saludables, resilientes y equitativos.

Referencias

Barrera, L. F., Sotelo, M. A., Barrera, R. A., y Aceves, J. (2019). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Enseñanza E Investigación En Psicología*, *1*(2), 244-251. https://revistacneipne.org/index.php/cneip/article/view/28

Bustos Changoluisa, K. S., y Vásquez de la Bandera Cabezas, F. A. (2022). Autoestima y bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *6*(6), 10100-10113. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4121

Casiano, J.L., Márquez, J.O., y Cardoso, D. (2024). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes universitarios del sur del Estado de México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *15*(29), e708. Epub 08 de noviembre de 2024.https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2046

Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., y van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff [Spanish adaptation of the Psychological Weil-Being Scales (PWBS)]. *Psicothema,* *18*(3), 572–577. https://www.redalyc.org/pdf/727/72718337.pdf.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin,* *95*(3), 542–575. https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542

García, J., (2014). Psicología positiva, bienestar y calidad de vida. En-claves del Pensamiento, VIII(16), 13-29.

Guzmán, M., Romero, C., Riverón, G., & Parrello, S. (2020). Análisis descriptivo del bienestar psicológico en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista educación creadora*, *1*(1).

Nuñez, A. C., y Vásquez de la Bandera Cabezas, F. A. (2022). Resiliencia y su relación con el bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *6*(6), 8502-8515. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4016

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2015). Garantizar una vida sana y promover para todos en todas las edades [Comunicado de prensa]. https://www.who.int/es/news/item/25-09-2015-ensure-healthy-lives-and-promote-well-being-for-all-at-all-ages

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2022). Informe mundial sobre salud mental: Transformar la salud mental para todos. https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240050860

Oviedo, Heidi Celina, y Campo-Arias, Adalberto. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, *34*(4), 572-580. Retrieved May 04, 2025, from

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttextypid=S0034-74502005000400009ylng=enytlng=es

Sánchez-López, D., León-Hernández, S. R., & Barragán-Velásquez, C. (2015). Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura. Investigación En Educación Médica, 4(15), 126–132. https://doi.org/10.1016/j.riem.2015.04.002

Seligman, M. E. P., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5–14. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5

Urbano, E. Y., (2022). Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar psicológico en adolescentes. *Horizonte de la Ciencia, 12*(22), 253-262. https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.18.403

Van Dierendonck, D. (2004). The construct validity of Ryff's Scales of Psychological Well-being and its extension with spiritual well-being. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 629–643. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00122-3

Vences, K.A., Márquez, J.O., y Cardoso, D. (2023). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *13*(26). https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1385

Véliz, A. (2012). Propiedades psicométricas de la Escala de Bienestar Psicológico y estructura factorial en universitarios chilenos. *Psicoperspectivas*, 11(2), 143-163. https://www.scielo.cl/pdf/psicop/v11n2/art08.pdf

World Health Organization [WHO]. (2021, septiembre 28). The World Health Report 2001: Mental Disorders affect one in four people [News]. https://www.who.int/news/item/28-09-2001-the-world-health-report-2001-mental-disorders-affect-one-in-four-people

Capítulo 8. Pedagogía hospitalaria: trayecto a la inclusión

Arely Carolina Villanueva Garza[1]

DOI: https://doi.org/10.52501/cc.341.08

Resumen

El desconocimiento y la falta de difusión acerca de la pedagogía hospitalaria, muestra un sesgo educativo y social de tal manera que a pesar de haber vivido una pandemia mundial y se demostrara la necesidad de aplicar la pedagogía hospitalaria aun no es posible comprender su objetivo, características y sobre todo la necesidad de demostrar la inclusión educativa en este ámbito.

Las problemáticas centrales a las que nos enfrentamos cuando hablamos de la pedagogía hospitalaria, se consideran desde la definición del concepto de pedagogía hospitalaria, hasta su mera aplicación en la vida diaria, sin embargo, una parte fundamental es la concepción de que verdaderamente existe una pedagogía hospitalaria y los mismos profesionales de la educación no conocen de su existencia, siendo que es un área del campo educativo que podemos explorar.

Con base a ello este escrito abordara de una manera teórica la necesidad de hablar de un escaso conocimiento acerca de la pedagogía hospitalaria tanto en la sociedad como en el mundo educativo, la problemática que surge de capacitar y orientar a los futuros profesionales de la educación para desempeñar la labor de un pedagogo hospitalario, así como la creciente incertidumbre de la aplicación de estrategias funcionales para los estudiantes hospitalizados, desde una perspectiva de inclusión educativa.

La pedagogía hospitalaria si bien es parte de un constructo educativo necesario para cubrir una necesidad inherente frente a la necesidad de detener el rezago educativo con el que cuentan los estudiantes hospitalizados no solo está basada en las necesidades educativas si no también en una necesidad social pues se muestra como un derecho de los ciudadanos

[1]Maestra en Innovación Educativa. Subcoordinadora del After School Roberto Rocca Secundaria, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0002-6216-4118 ; correo electrónico arelycvg@gmail.com

abordando desde este punto de vista las leyes y reglamentos que sustentan como obligación cubrir las necesidades educativas de todos los niños, niñas y adolescentes de nuestro país.

Es por esta razón que se ve necesaria conversar acerca de la aplicación de la pedagogía hospitalaria en la actualidad.

Palabras clave: Pedagogía hospitalaria, educación inclusiva, docentes hospitalarios

Introducción

Las problemáticas a las que nos enfrentamos cuando hablamos de la pedagogía hospitalaria, se consideran desde la definición del concepto de pedagogía hospitalaria, hasta su mera aplicación en la vida diaria, sin embargo, una parte fundamental es la concepción de que verdaderamente existe una pedagogía hospitalaria y los mismos profesionales de la educación no conocen de su existencia, siendo que es un área del campo educativo aun no explorado y que abre las puertas a una sociedad inclusiva.

El problema acerca del conocimiento de la pedagogía hospitalaria y en especial en los futuros profesionales de la educación surge desde hace tiempo en España cuando Ruiz García (2019) mencionan que pueden existir dos beneficios significativos de que la pedagogía hospitalaria llegue a formar parte de las asignaturas de las universidades, en primer lugar la atención educativa brindada a los niños y niñas será de mayor calidad, en segundo lugar la producción de investigaciones, proyectos o actividades relacionadas a la pedagogía hospitalaria supone que crecerá de manera significativa ya que es en la universidad donde se verá por primera vez el concepto.

Al igual lo menciona Verger (2019) los profesionales de la pedagogía deben de ser formados en investigación para poder obtener resultados concretos y que se demuestren las necesidades reales y actuales de los profesionales de la educación, y sobre todo los resultados exitosos que se tienen en este ámbito y así sumar a una verdadera educación inclusiva (“p. 44”).

Además, como bien sabemos la educación es un derecho, y particularmente cuando se trata de niñas y niños es importante garantizar que este derecho se haga efectivo, como lo estableció la ONU (2015) mediante los Objetivos del Desarrollo Sostenible incluidos en la Agenda 2030 para mejorar la vida de todos, sin dejar a nadie atrás. Destaca en particular, el

Objetivo 4 porque está en la base de esta propuesta, ya que mediante dicho objetivo se busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.

Es de suma importancia aclarar que no existen dentro de los planes de estudios alguna unidad de aprendizaje referente a la Pedagogía Hospitalaria, sin embargo, encontramos que existen unidades que pueden prestarse para mencionar o dar un acercamiento a este campo de la educación que se encuentra excluido tanto por las universidades como por los estudiantes y egresados.

Es por esto por lo que al igual que Ruiz y García (2019) se considera prescindible dotar a la pedagogía hospitalaria de una base científica de profesores cada vez más sólido, ya que es el primer paso hacia la consecución de un objetivo común: que los niños enfermos sean atendidos educativamente por profesionales formados específicamente para ello, velando de este modo por un derecho fundamental de los/as menores: el derecho a la educación.

Lo que abre las puertas a un gran campo de investigación en especial para los futuros profesionistas pues no se cuenta con una explotación sobre la pedagogía hospitalaria, al contrario, podría llegar a decirse que si bien se conoce pasa inadvertida por especialistas de la educación y por la misma sociedad.

Como lo menciona Lizasosáin Rumeu y Ocampo González (2018) “existe la necesidad de una formación específica del profesorado para abordar la educación de los alumnos enfermos, tanto cuando están hospitalizados o convalecientes en el domicilio, como cuando se trata de su inclusión en la escuela regular.”

La Pedagogía Hospitalaria se ha vuelto de gran importancia en los últimos años ya que trata a un sector específico de la comunidad que se encuentra rezagado de atención o conocimiento social pues si bien existen programas enfocados específicamente a combatir el rezago educativo infantil de niños hospitalizados, la mayor problemática a la que nos enfrentamos, se focaliza en la calidad de la enseñanza brindada por dichos programas que a la vez se desconocen en su gran mayoría y que no brindan una inclusión a este sector educativo.

Este escrito tiene como objetivo el difundir y crear conciencia acerca de la Pedagogía Hospitalaria como una herramienta en la educación inclusiva, sus componentes, la carencia

de una formación especializada y la necesitad como sociedad que tenemos de aplicarla como profesionales de la educación.

Desarrollo

La pedagogía hospitalaria como educación inclusiva

La pedagogía hospitalaria como se ha mencionada anteriormente es un concepto que se reconoce a nivel mundial sin embargo cuenta con poca producción literaria, siendo que por el momento no se cuenta con la información completa sin embargo contamos con antecedentes de lo que es una educación especial.

El Gobierno de México (s/f) nos menciona que la Educación Especial es una modalidad de la Educación Básica con servicios educativos escolarizados y de apoyo que ofrece atención educativa en los niveles de Inicial, Preescolar, Primaria, Secundaria, además de Formación para la Vida y el Trabajo, a los niños, niñas, jóvenes y adultos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, por presentar una condición de discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes o dificultades en el desarrollo de competencias de los campos de formación del currículo.

La educación especial incluye la asesoría, orientación y acompañamiento a docentes y directivos de educación básica, así como la orientación a las familias. Dándonos a entender que dentro de esta educación especial podemos encontrar la rama de la PH.

En otras palabras, la educación especial consiste en la satisfacción de las necesidades especiales de un niño con objeto de acercarse, en lo posible, al logro de los fines de la educación. En este sentido, la calidad de la educación especial puede juzgarse de acuerdo con el grado en que cubra dichas necesidades. (Comité Warnock en Inglaterra, 1998)

Siendo más específicos el Comité Warnock en Inglaterra (1998) denominó que el niño/niña con una necesidad educativa especial es todo aquél que necesita dicha ayuda para llevar a cabo una educación de calidad, independientemente de su duración o gravedad.

Cambe mencionar que, la persona enferma puede considerarse como un alumno con necesidades educativas especiales (NEE), porque tiene una mayor dificultad para aprender que la mayoría de los alumnos de su edad o tiene una limitación que le dificulta el uso de los recursos ordinarios de los que dispone en las escuelas de su zona.

Como lo mencionan los autores Ramírez, J. Rodríguez, N. (2012) la educación especial integrada incluiría también a los niños hospitalizados ya que la educación especial se amplía, diversifica y lanza un nuevo concepto, el de necesidades educativas especiales frente al modelo médico de las deficiencias y de la enfermedad.

Es considerable de mencionar que dentro de la educación especial se encuentra la escuela inclusiva, pues su principal objetivo es el de acoger en las escuelas ordinarias a todas aquellas personas más desfavorecidas, ofreciéndoles disponibilidad y recursos materiales y personales, para así, dar respuesta a sus necesidades. (López, 2013).

Dando a entender que la educación inclusiva va más allá de la integración de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, asociadas con alguna discapacidad. La educación inclusiva hace referencia a que todos los niños, las niñas y los jóvenes estudien en las mismas escuelas; que nadie sea excluido, que todos tengan un lugar y alcancen los aprendizajes planteados. Secretaría de Educación Pública (2010).

La inclusión es sinónimo de igualdad de oportunidades (Chiner, 2011), es establecer las necesidades y los requerimientos necesarios para poder brindar el derecho a la educación a las niños, niñas y adolescentes por igual.

Para poder crear una verdadera educación inclusiva es necesario erradicar el enfoque tradicionalista y comprender que las personas que tienen NEE necesitan ser respetadas no por su condición si no por lo que son y los derechos que tienen.

El vínculo que se tiene entre la educación inclusiva con la pedagogía hospitalaria se basa en el objetivo de integrar a los niños hospitalizados dentro de la escuela, evitando un rezago educativo por parte del estudiante; asumiendo que la escuela tiene como propósito atender las necesidades educativas de cada estudiante. (Cruz, 2017).

Roles y funciones del pedagogo/ docente hospitalario

Al mismo tiempo no podemos dejar de lado la importancia del rol docente que se toma para la eficacia de la educación inclusiva, ya que son los docentes los que llevan a cabo su aplicación.

Desde un inicio el perfil del profesorado ha sido activo en la investigación y conceptualización de una educación inclusiva sin embargo se ve una disminución en su plena aplicación. (Chiner, 2011).

Los docentes no se sienten preparados para la aplicación de una educación inclusiva en el área de la pedagogía hospitalaria sin embargo existen diversas características que deben cumplir los docentes para que la aplicación sea exitosa.

Los autores Latorre & Blanco (2010) mencionan que son solo dos las funciones del pedagogo hospitalario; Educar al niño hospitalizado en función de cuál sea su enfermedad y el estado psicobiológico en que se encuentra y Colaborar con el personal sanitario siendo consciente de que la curación, la salud, es la meta prioritaria a la que se ha de subordinar cualquier otro aprendizaje.

Mientras que Flórez P (2015) nos dice que es un docente desde, por y para la diversidad con el perfil que lo habilita para educar dentro de la educación formal y no formal a los Educandos Hospitalarios (EH) que se encuentran en condiciones de enfermedad, incapacidad, discapacidad, incluyendo los educandos temporales de ambientes hospitalarios como aquello con enfermedades raras en procesos de morbilidad a mortalidad atendiendo a las diversas características humanas que la enfermedad les confiere.

Además, debe tener una personalidad estable, que le permita trabajar con los niños y sus familias; creatividad y flexibilidad para atender las distintas necesidades que se presentan; capacidad moral y ética para el trabajo con la enfermedad y la evolución del niño y sus familiares. (Ortiz, 1999)

Como lo menciona Serradas Fonseca, (2016) el docente deberá tomará en cuenta diversas variables que pueden afectar no solo en una ocasión el desarrollo del estudiante si no que se presentan en diferentes momentos como lo son los conocimientos previos y los contenidos escolares que debieron de brindar las instituciones de educación.

También debemos estar conscientes que el docente debe ser capaz de llevar a cabo actividades y juegos en base a las variables antes mencionadas y crear un plan estratégico pertinente que permita a los alumnos trabajar con sus capacidades intelectuales, sociales y motoras.

Es importante dotar a los profesores de una estructura metodología, herramientas, y materiales que pudieran apoyar o servir de ejemplo para la aplicación de una pedagogía hospitalaria, y en base a esto una última tarea del docente sería aplicar adecuaciones curriculares para cada uno de los estudiantes.

Las aulas hospitalarias

Son unidades escolares que surgen dentro del hospital, cuyo objetivo principal es la atención escolar de los niños hospitalizados. En estas aulas son atendidos niños que, durante un período de tiempo, más o menos largo, padecen diversos trastornos físicos, enfermedades, roturas, operaciones, etc., y por tanto deben ser ingresados en un hospital. De esta forma, pueden continuar con el proceso educativo con total normalidad, dentro de la anormalidad que supone para el pequeño estar fuera de su ambiente familiar, escolar y social.

Es un espacio simbólico dinámico que puede convertirse en un espacio material (Salón de clase) donde el educando y el docente interactúan mediando para la construcción del conocimiento desde los procesos de enseñanza, aprendizaje para el desarrollo y crecimiento, al organizar las relaciones del saber en ambientes pedagógicos hospitalarios. (Flórez P., Lina 2015).

Las aulas tienen tres modalidades a saber:

1. Aulas hospitalarias: a estas asisten niños, niñas y jóvenes hospitalizados (en educación básica principalmente), cuya enfermedad no les permite desplazarse hasta ellas, para realizar actividades académicas y recreativas desde su habitación hospitalaria.
2. Aulas ambulatorias, o atención en cama: diseñadas para llevar la atención educativa a los niños, niñas y jóvenes que por la propia enfermedad están aislados o no les es posible desplazarse. En estos casos, se les acerca el material y el apoyo educativo.
3. Aulas externas: en las que se brinda atención educativa a los pacientes que por su enfermedad se ven forzados a hacer visitas frecuentes al hospital. A estas aulas tienen acceso también sus familiares, y en su caso, el personal que está interesado en formar parte del Programa.

Las funciones de las aulas hospitalarias según Refugio (2016) son:

- Desarrollar actividades de carácter formal e informal que ofrezcan atención educativa y que compensen el posible retraso académico.
- Continuar en lo posible con el currículo establecido para facilitar la integración en su nivel de escolaridad una vez terminada su hospitalización
- Ocupar el tiempo libre de forma constructiva para contribuir al desarrollo académico del niño.
- Disminuir las preocupaciones y problemas de los niños mediante información

adecuada y con un lenguaje adaptado a la edad del paciente.

- Crear situaciones diversas para favorecer las relaciones entre pacientes, profesionales de la educación, familiares, personal de salud y personal en general.

Para poder realizar una aplicación exitosa de la pedagogía hospitalaria debemos de tener en cuenta que esta labor es necesariamente un trabajo en equipo, por los médicos, profesores, enfermeros, el estudiante, psicólogo y sobre todo la familia del estudiante. (Serradas Fonseca, 2016)

Dentro de la investigación de la autora Refugio (2016) nos encontramos con cuatro modalidades de intervención que son implementadas en las aulas hospitalarias.

Tutoría formal: Se refiere a la atención educativa que propicia las condiciones para el logro académico y la continuidad escolar, a través de la inscripción, acreditación y certificación de estudios de los alumnos en condición de la educación básica.

Correspondencia con la escuela: Es la atención para compensar las deficiencias curriculares de los alumnos en condición hospitalaria que se encuentran y asisten sólo de manera eventual a alguna escuela básica, trabajando juntamente con el docente titular de la escuela de origen.

Vinculación con la escuela: Se refiere a la atención para apoyar el desarrollo curricular de los alumnos matriculados en una escuela de educación básica que no asuste con regularidad debido a su constante concurrencia al hospital.

Apoyo eventual: Asesoría y trabajo con los alumnos que se encuentran inscritos en alguna escuela de educación básica.

Es aquí cuando vemos necesario el acuerdo que se debe llegar a tener con las instituciones de salud en donde se encuentran hospitalizados las y los estudiantes, ya que un factor fundamental para la buena práctica de la pedagogía hospitalaria, crear los vínculos necesarios para la aplicación es una tarea más del pedagogo hospitalario.

Conclusiones

Para poder llegar a una conclusión es necesario abordar 3 temas centrales.

Primero, la educación inclusiva aun que se tiene registro de ella desde la antigüedad es un ámbito que hoy en día se sigue trabajando y como profesionales de la educación no

hemos podido brindar en su totalidad la comprensión y buena práctica, sin embargo, se está trabajando en ello y como parte de esto es este escrito.

Segundo, que los profesionales de la educación desconocen el amplio campo de la educación inclusiva, la cotidianidad nos absorbe en un mundo delimitado en el cual no se puede abordad en su totalidad todas sus áreas que esta inmersas en esta metodología, es entonces cuando se crea la necesidad de crear una divulgación acerca de las temáticas poco abordadas a través de los años de la creación de este nuevo termino como lo son las Necesidades Educativas Especiales.

Tercero, se ve en la necesidad de capacitar a los futuros profesiones de la educación para disminuir la incertidumbre del trabajo profesional y sobre todo dotar a la sociedad, personal apto para las crecientes necesidades de nuestra comunidad, la pedagogía hospitalaria es necesaria tomarla como necesidad educativa para los futuros profesionales de la educación ya que debido a la pandemia y el paso de los años se ha visto un incremento en el rezago educativo de los estudiantes debido a la falta de atención que se brindó durante su tiempo de hospitalización o cuarentena.

La pedagogía hospitalaria es la respuesta a la necesidad que la sociedad necesita para llevar a cabo una educación especial he inclusiva, sin embargo, se reconoce que un primer paso sería divulgar que es una pedagogía hospitalaria, cuáles son sus características y sobre todo colaborar con el derecho de los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en estado de hospitalización a una educación de calidad.

Referencias

Chiner, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula [Tesis Doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19467»http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19467

Cruz Martínez, Y., I. (2017). Pedagogía Hospitalaria: un espacio de inclusión para los adolescentes. Propuesta pedagógica para obtener el grado de licenciada en pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. http://200.23.113.51/pdf/32644.pdf

de licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional. http://200.23.113.51/pdf/28626.pdf 018-0112

Flórez P., Lina (2015). Pedagogía Hospitalaria y de la Salud hacia la Concreción de la Inclusión Educativa. Lima-Perú: Red Educativa Mundial, REDEM.https://www.redem.org/wp-content/uploads/2020/05/LIBRO-PEDAGOGIA- HOSPITALARIA-Lina-Florez.pdf

Gobierno de México (s/f). Educación especial. https://www2.aefcm.gob.mx/que_hacemos/especial.html

Latorre Medina, María José, & Blanco Encomienda, Francisco Javier (2010). Función profesional del pedagogo en centros hospitalarios como ámbitos educativos excepcionales. Educación XX1, 13 (2), 95-116. [Fecha de Consulta 30 de abril de 2021]. ISSN: 1139-613X. Disponible en:https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70617175004

Lizasosáin Rumeu, O., & Ocampo González, A. (2018). Pedagogía hospitalaria: Trayectorias del desarrollo intelectual, conquistas profesionales y desafíos de futuro. Revista Intersaberes, 13(29), 415-423.http://dx.doi.org/10.22169/revint.v13i29.1484 http://dx.doi.org/10.22169/revint.v13i29.1484

López, C. (2013). Pedagogía hospitalaria: un estudio sobre sus aulas. Tesis de maestría. Universidad Internacional de la Rioja Facultas de Educación. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2006/2013_07_18_TFG_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ortiz, María del Carmen. (1999). Formación de los profesionales del contesto. En: Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado. Vol3. Num.2, 1999.Sevilla. Pp.105-120: https://www.ugr.es/~recfpro/rev32ART5.pdf

Ramírez, J. Rodríguez, N. (2012). PEDAGOGIA HOSPITALARIA: UN MODELO DE INCLUSION EDUCATIVA QUE DISMINUYE EL REZAGO EDUCATIVO. Tesis

Refugio, I. (2016). Hoy puede ser un gran día y mañana también. Tesis de licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional.

Ruiz, M. & García, L. (2019, febrero 27). PEDAGOGÍA HOSPITALARIA. UNA ASIGNATURA PENDIENTE EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN. EDETANIA, 55, pp.181-202.

Sancho Álvarez, C., Jardón Giner, P. , & Grau Vidal, R. (2013). Formación y actualización pedagógica del profesorado como facilitadores de la Educación Inclusiva: una base de dato inclusiva en red. Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva, 6(3), 134-149.https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4615391» https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4615391

Secretaría de Educación Pública. (2010). Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad. México, SEP. http://www.seslp.gob.mx/pdf/taller2011-2012/uno/DOCUMENTOS/Inclusion%20Educativa.pdf

Serradas Fonseca, M. (2016). La Pedagogía Hospitalaria como promotora de conductas resilientes. Revista electrónica del programa de cooperación Interfacultades, 5(9), 70-95. https://www.researchgate.net/publication/307210815_La_Pedagogia_Hospitalaria_como_promotora_de_conductas_resilientes»https://www.researchgate.net/publication/307210815_La_Pedagogia_Hospitalaria_como_promotora_de_conductas_resilientes

Verger, S. (2019). Pedagogía Hospitalaria y Enfermedades Poco Frecuentes: nuevos enfoques. In R. Hidalgo (Ed.), Compendio del IV Congreso Internacional de Pedagogía Hospitalaria de REDLACEH (pp. 27-38). Fundación Educacional Carolina Labra Riquelme. https://www.redlaceh.org/wp-content/uploads/2021/03/Compendio_IV_Congreso_REDLACEH.pdf»https://www.redlaceh.org/wpcontent/uploads/2021/03/Compendio_IV_Congreso_REDLACEH.pdf

Capítulo 9. Estrategias innovadoras en centros de apoyo escolar: propuestas para el fortalecimiento del aprendizaje significativo

Itzel Alejandra Valladares Morales[1]

DOI: https://doi.org/10.52501/cc.341.09

Resumen

La investigación tuvo como objetivo diseñar e implementar estrategias innovadoras en centros de apoyo escolar para el nivel preescolar, a fin de fortalecer los procesos de aprendizaje en contextos no formales. Se empleó el método de investigación-acción, el cual permitió una participación de las educadoras, madres de familia y personal del centro, integrando el diagnóstico, la planificación, la acción, la observación y la reflexión en un ciclo continuo de mejora.

El concepto de procesos de aprendizaje en línea humanista, desde las aportaciones de Rogers y Maslow, considera que el aprendizaje ocurre de manera más efectiva cuando se responde a las necesidades personales, emocionales y de autorrealización. El diagnóstico evidenció problemáticas como la falta de motivación en los infantes, el uso limitado de materiales didácticos, la improvisación por parte de las educadoras y estrategias centradas en la repetición mecánica de contenidos. A partir de este análisis, se co-diseñaron estrategias innovadoras orientadas al juego simbólico, la exploración sensorial, el trabajo por proyectos y el uso de materiales reciclados y tecnológicos adaptados a la primera infancia.

Al implementarse, se promovieron ambientes de aprendizaje lúdicos, interactivos y afectivos, en los que se prioriza la curiosidad, la autonomía y la expresión creativa de las y los niños. Se desarrollaron propuestas como "canciones con movimiento", "circuitos de psicomotricidad", “cuentacuentos interactivos”, “juego simbólico” y "mini proyectos comunitarios" que involucraron a las familias. La observación participante y los registros

[1] Maestra en Innovación Educativa. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-0691-1948 ; correo electrónico: itzelvalladares@tec.mx

etnográficos permitieron valorar los avances en el lenguaje, la motricidad, la convivencia y el interés por aprender.

Los resultados reflejan mejoras significativas en el involucramiento de los infantes, el compromiso del personal educativo y la participación de las familias. Se posibilitó un proceso reflexivo y colaborativo que impulsó transformaciones sostenibles dentro del centro. Se concluye que las estrategias innovadoras no requieren grandes recursos, sino creatividad, apertura al cambio y una visión pedagógica centrada en el juego y la experiencia. Esta propuesta representa una alternativa viable y replicable en contextos educativos similares que ayudan a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel preescolar, con la finalidad de tener aprendizajes significativos fuera y dentro del aula.

Palabras clave: *aprendizaje humanista, aprendizaje significativo, contextos no formales, estrategias innovadoras*.

Introducción

El presente estudio evalúa la calidad de las estrategias innovadoras de un centro de apoyo escolar a nivel preescolar, específicamente en la lecto-escritura, en el municipio de Linares Nuevo León, los cuales son considerados como centros que fortalecen el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, con la finalidad de contar con ayuda especializada en el aprovechamiento académico de los estudiantes gracias a estos centros de apoyo escolar. El centro escolar "Garden Kid's" permite evaluar las estrategias innovadoras, la formación docente, los métodos didáctico-pedagógicos, la planeación didáctica; las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos; la infraestructura y dispositivos electrónicos, que ellos tienen para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El análisis se desarrolla con base al uso adecuado de las herramientas pedagógicas y planeación didáctica docente, con la finalidad de que mejore el desempeño académico del estudiante. El centro de apoyo escolar tiene como finalidad mejorar la formación académica de los infantes y elevar el rendimiento escolar a los niños que asistan a él, ayudando de esta manera al desarrollo intelectual de cada uno de ellos. Un papel fundamental es el compromiso de los padres en el proceso educativo, motivando a sus hijos para que incentiven la creatividad, a través del centro. El aprendizaje y la participación proporciona herramientas

necesarias para que cada alumno pueda desenvolverse con autonomía, tanto en las relacionadas con la escuela y fuera de la misma. El trabajo de los maestros, padres de familia y alumnos es en conjunto, ya que es un proyecto completo que requiere la contribución de todos los participantes.

Las necesidades didáctico-pedagógicas del aprendizaje de los alumnos en los centros educativos ayudan al acompañamiento escolar, alcanzar objetivos, y además desarrollan habilidades de aprendizaje para trabajar en distintos procesos y mejorar sus conocimientos. Además, el término de la enseñanza por medio de los centros educativos ha prevalecido desde los antiguos griegos, con la finalidad de mantener una formación a los estudiantes.

La enseñanza en centros educativos data de la época de los griegos a través de la paideia, la cual utiliza los principios en la formación de la comunidad. En ella se desarrollaban saberes, valores y elementos que ejercían los estudiantes. El concepto paideia, según Tacca, "...su traducción "παιδεία", hace referencia a la acción de dirigir o conducir a los niños" (Tacca, 2018, p. 8). El concepto de paideia, está relacionada con educación, cultura, formación que harían del infante una persona apta para desempeñar sus deberes cívicos. En el término griego según Vergara, significa "recorriendo su devenir y desvelando su compleja naturaleza es la única forma en que podemos hacernos una idea de este fenómeno cultural, el fenómeno griego por antonomasia" (Vergara, 2014, p.156). Ya que posee un carácter dinámico y se ve reflejado en los elementos de formación de las personas.

El enfoque de la paideia consiste en el trabajo que realiza el ser humano para apoderarse de la naturaleza, según Vergara, "la formación de la naturaleza humana requiere orientación y práctica, lo que refuerza la función social y educativa en el desarrollo del individuo" (Vergara, 2014, p.156). En el caso de México, los centros de enseñanza datan de 1963, donde el antecedente investigativo estudió las problemáticas educativas relacionadas con el sistema social y económico del país. Unos de los principales supuestos del proceso de iniciación de los Centros de Estudios Educativos es, "La educación es una variable importante en y para el desarrollo nacional, la optimización y el mejoramiento de la calidad del Sistema Educativo Nacional, repercute en beneficio de los educandos, la información objetiva sobre el funcionamiento del SEN genera una opinión pública madura, la comunidad académica y la opinión pública bien informada son los principales interlocutores de la

producción del CEE. Se piensa que la participación de ambos puede introducir mejoras en la educación nacional" (Centro de Estudios Educativos, 2013, p.159).

Planteamiento del problema

Los Centros de Estudios Educativos estaban enfocados en la caracterización y en la descripción de la educación del país, con la finalidad de que exista una formación a beneficio de los estudiantes, para que hubiese participación y mejoras en el ámbito educativo. En 2013, se desarrollan una serie de investigaciones que abordan tópicos relacionados con Centros Educativos donde el concepto de educación se refiere al "...proceso social, ampliando y enriqueciendo, y con él su perspectiva acerca de la investigación educativa, sus alcances y sus posibilidades de incidencia" (Centro de Estudios Educativos, 2013, p.154). La fundación de estos CEE fue fundamental para que los futuros estudiantes tengan reforzamientos de conocimientos, dependiendo de las necesidades de cada uno de ellos. Un papel primordial para la eficacia de los CEE es la gestión de calidad, ya que se forjan por medio de las competencias y modelos para que se pueda dar el proceso de enseñanza- aprendizaje adecuado en los centros educativos.

Los CEE reflejan la identidad y numen a partir del concepto de educación, entendido como "... proceso social, se ha ido ampliando y enriqueciendo, y con él su perspectiva acerca de la investigación educativa, sus alcances y sus posibilidades de incidencia, desde distintos enfoques" (Centro de Estudios Educativos, 2013, p. 155). Los CEE forman parte de la integración del estudiante además de que el infante está en la totalidad de su libre albedrío para llevar a cabo su estilo de aprendizaje, según cuál sea necesario. El objetivo de los centros educativos (CE) es auxiliar a los estudiantes de manera continua y estar presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para facilitar la comprensión de los conocimientos impartidos en clase. Por consiguiente, el aseguramiento de la calidad educativa es reflejo de la relación disciplinaria-didáctica- pedagógica.

Análogamente, el centro educativo representa formas organizativas para la realización de un proyecto de acompañamiento, en este sentido se mencionan algunos aspectos como señalan Torres & Papa, "… a) el centro educativo como organización singular, b) la participación de los actores involucrados, c) un estilo de gestión institucional. Teniendo en cuenta estas dimensiones nos hemos preguntado cuál puede ser el sentido de la gestión y

organización educativas, y en qué medida contribuyen estas estructuras al desarrollo y promoción de la calidad en la educación. La calidad educativa requiere que centros y docentes asuman, y acepten el compromiso de decidir, deliberar con autonomía y democracia sobre las responsabilidades educativas que como comunidad tienen que adoptar en los de una nueva cultura escolar" (Torres & Papa, 2018, p. 45). Los CEE no sólo apuntan a la organización, sino que consideran la gestión educativa y docente. también dejan a los estudiantes que trabajen con autonomía para asumir las responsabilidades académicas que se les presenten en las instituciones o entidades educativas.

El desarrollo de los procesos educativos acorde a las necesidades sociales incorpora la calidad de los servicios a través de: la formación docente, las TIC´s y el diseño instruccional. Las estrategias de los Centros de Estudios Educativos promueven "...apoyar, analizar, evaluar, proponer, impulsar y difundir acciones que el gobierno, la comunidad académica, la sociedad civil y los medios de comunicación han llevado" (Centro de Estudios Educativos, 2013, p. 156). Es decir, de acuerdo con las necesidades educativas de la sociedad los centros escolares sirven como estrategia para impulsar actividades de las entidades educativas, del mismo modo, con el apoyo de una gestión estratégica para cumplir con lo que se presente.

Los centros de apoyo escolar en el municipio de Linares Nuevo León son de suma importancia, ya que acompañan al estudiante para mejorar su aprovechamiento académico, uno de los principales aspectos para que se dé un aprendizaje significativo es por medio de estrategias innovadoras. Del mismo modo, el uso adecuado de estas estrategias, no solo ayudan al estudiante, sino también al docente en conocer e implementar estrategias innovadoras constantemente, además de que va mejorando su intervención pedagógica en el aula. El ambiente áulico, puede presentarse por medio de acciones, cuyo objetivo principal es el aprendizaje.

Como menciona Santerini (2010, citado en Escarbajal, 2014), "Un centro educativo, es aquel que tiene una visión nueva de las relaciones entre culturas y es capaz de modificar e incluso transformar la estructura misma de la organización y los métodos de formación, las relaciones entre los docentes, los alumnos, las familias" (Escarbajal, 2014, p. 33). Estos centros coadyuvan a la diversificación en el aula, con la finalidad de obtener un ambiente áulico en donde estén involucrados todos, es decir, los estudiantes, padres de familia y

maestros. Los centros educativos como ya se ha mencionado son lugares en donde se apoya el aprovechamiento escolar, pero también se ven las áreas de oportunidad en las cuales se quiere trabajar.

Marco teórico

El paradigma enfocado en la investigación es constructivista ya que este aprendizaje es meramente activo, cada información es asimilada e ingresada en los conocimientos para posteriormente generarlas como aprendizaje significativo, como menciona Trujillo, "…es un proceso dinámico que se manifiesta cuando el estudiante ensambla, extiende, restaura e interpreta, y por lo tanto "construye" conocimientos partiendo de su experiencia e integrándose con la información que recibe" (Trujillo, 2017, p. 12). Además, apoya a los alumnos a transformar los conocimientos previos con los nuevos para formar un aprendizaje significativo.

Este estudio trata de evaluar la planeación didáctica para poder llevar a cabo las estrategias innovadoras pertinentes en estudiantes de nivel preescolar en la lecto- escritura, esta investigación se enfoca en alumnos con edades entre 2 y 6 años, cabe resaltar que la escolaridad preescolar se encuentra en un rango de 0 a 6 años, como menciona Aliño et. al, "En sentido general existe consenso respecto a la fecha de inicio, que se ubica en los dos años, así como a la conclusión alrededor de los 5 años, aunque con fines estadísticos, se define la población preescolar de 1 a 4 años" (Aliño et. al. 2007, p. 2). Considerando que de 0-1 estaría relacionándose con maternal o lactancia y 2-4 en nivel preescolar.

El grado en donde en particular se enfoca la investigación es en 3° de preescolar, que son edades alrededor de 3-4 años, pero como bien sabemos el primer grado de primaria también se aprende la lectura y escritura, también se tomarán en cuenta estudiantes de primero de primaria, porque están dentro del rango de edades. Con relación a las edades y de acuerdo a las tipologías y estilos de aprendizaje que prevalecen en cada estudiante se ha de considerar una serie de técnicas, de estrategias didácticas que son pertinentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, algunos de los ejemplos que se tomarán en cuenta como estrategias innovadoras son la gamificación, aprendizaje basado en problemas, juego de roles, aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en proyectos, entre otros, cuentan como estrategias innovadoras en la educación. Ahora bien, de acuerdo con investigaciones

similares que han realizado acerca de centros educativos, Ramírez, en su artículo de "Tendencias de la innovación educativa en los contextos sociales. Análisis del mapeo de literatura", habla acerca de las políticas educativas en las cuales presentan la importancia de mejorar la calidad educativa por medio de la innovación y la clasifica por medio de cuatro dimensiones las cuales son: "...1) nuevos productos o servicios, como un nuevo sílabo, libros de textos o recursos educativos; 2) nuevos procesos para entregar sus servicios como el uso de plataformas e-learning; 3) nuevas formas de organizar sus actividades, ej. formas de organizar la comunicación con los estudiantes o padres de familia y 4) nuevas técnicas de marketing" (Ramírez 2020, p. 4) Nuevas tendencias educativas como lo marca Ramírez en su artículo para la mejora de la calidad educativa, el uso adecuado de estas estrategias en el proceso de enseñanza- aprendizaje, genera que existan aprendizajes significativos.

La familia, el entorno social y cultura y los estímulos que los infantes reciben se destacan por medio de las etapas de desarrollo infantil de manera escalonada y progresiva, en esta etapa se destaca que los principales responsables de la formación del infante son los padres de familia, cuidadores y docentes juegan un papel crucial para el proceso evolutivo del niño, tanto como de manera física a psicológica. Del mismo modo, es importante enfocarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el infante puede aprender describiendo, jugando e interactuando con las personas que lo rodean esto se ve reflejado precisamente en la metodología que implemente el docente, la cual debe de promover un aprendizaje significativo y, ¿cómo va a ser esto posible?, con la implementación de estrategias innovadoras pertinentes para cada uno de los infantes.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel se ha reflejado en prácticas educativas, programas escolares y propuestas curriculares, esta teoría profundiza de manera de que debemos de aprender significativamente, por ello es importante implementar las estrategias de aprendizaje pertinentes con el objeto de construir un aprendizaje meramente fructífero. El aprendizaje significativo, propuesta por Ausubel, "es una teoría psicológica porque se ocupa de los procesos mismos que el individuo pone en juego para aprender", (Ausbel 1976, como se cita en Rodríguez, 2004, p. 1). Sin embargo, enfatiza en lo sucedido del aula cuando los estudiantes aprenden, permiten la adquisición, asimilación y retención de nuevos contenidos ofrecidos por la escuela, de tal forma que sean significativos para el

estudiante. La teoría del aprendizaje significativo se entiende como efectiva y viable, que debe de ocuparse para lograr que el conocimiento que ya se sabía con el conocimiento nuevo.

El objeto de la teoría es destacar "los principios que gobiernan la naturaleza y las condiciones del aprendizaje escolar", lo que requiere procedimientos de investigación que den cuenta de las características y rasgos psicológicos que el estudiante pone en juego cuando aprende. Además, se necesita que el docente conozca y organice los contenidos que va a enseñar a los infantes para que resulten pertinentes en el proceso de aprendizaje. Para que se produzca aprendizaje significativo han de darse dos condiciones fundamentales:

• Actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del aprendiz, o sea, predisposición para aprender de manera significativa.

• Presentación de un material potencialmente significativo. Atendiendo al objeto aprendido, el aprendizaje significativo puede ser representacional, de conceptos y proposicional.

Si se utiliza como criterio la organización jerárquica de la estructura cognitiva, el aprendizaje significativo puede ser subordinado, súper ordenado o combinatorio. Para Ausubel lo que se aprende son palabras u otros símbolos, conceptos y proposiciones. Dado que el aprendizaje representacional conduce de modo natural al aprendizaje de conceptos y que éste está en la base del aprendizaje proposicional, los conceptos constituyen un eje central y definitorio en el aprendizaje significativo. A través de la asimilación se produce básicamente el aprendizaje en la edad escolar y adulta. Se generan así combinaciones diversas entre los atributos característicos de los conceptos que constituyen las ideas de anclaje, para dar nuevos significados a nuevos conceptos y proposiciones, lo que enriquece la estructura cognitiva. Para que este proceso sea posible, hemos de admitir que contamos con un importantísimo vehículo que es el lenguaje: el aprendizaje significativo se logra por intermedio de la verbalización y del lenguaje y requiere, por tanto, comunicación entre distintos individuos y con uno mismo.

Método

El proyecto de investigación de la evaluación de las estrategias innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el centro escolar Garden Kid's tiene como finalidad apoyar a los

infantes, se efectúa por medio de la investigación cualitativa en el cual se describe el contexto educativo; es de carácter etnográfico, enfoque que resulta útil en la observación.

Las técnicas que se utilizarán dentro del proceso de investigación son las observaciones, entrevistas y diarios de campo, ya que permite indagar, conocer y compartir experiencias de los docentes, padres de familia y de los infantes. Las entrevistas que se realizarán a los padres de familia son informales ya que permiten recolectar información de manera abierta y espontánea. Dentro del marco de la metodología de la investigación acción se clasifica en dos fases, en la fase uno por medio de las observaciones y del diario de campo, se obtuvo información relevante para el proyecto de investigación, es decir, se observó que los docentes no realizaban una planeación didáctica en específico para poder apoyar a los infantes, se llevaba a cabo por medio de la improvisación, que no favorecía mucho a sus alumnos ya que todos eran de distintas edades y se tenían que adecuar a las tipologías de estudiantes que contaba el centro.

Observación

Fue crucial ya que me permitió indagar, conocer y compartir experiencias en los docentes y padres de familia, en las situaciones que se fueran presentando, inicialmente se iniciaron las observaciones de manera presencial, después algunas de ellas fueron virtuales ya que cuando se inició con la investigación estábamos en tiempos de la emergente contingencia COVID-19, el contexto en el que se desenvolvían los infantes era muy ameno, pero no contaban con herramientas tecnológicas pertinentes para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera virtual. A partir de las observaciones efectuadas en el aula de la clase, se logró evidenciar que el alumno les llama la atención y prestan interés a material didáctico nuevo y colorido, ya que como son pequeños les gusta que el aula cuente con ese tipo de recursos para fortalecer sus conocimientos de manera divertida y visual.

Entrevista formal: por medio de la entrevista, se puede confirmar que los docentes conocen las metodologías adecuadas para cada uno de los infantes, pero no la implementan por medio de la planeación didáctica.

Propuesta de taller

Mejorar los procesos pedagógicos de forma innovadora para motivar y promover una enseñanza- aprendizaje significativa, atendiendo las necesidades actuales de cada uno de los estudiantes en colaboración y apoyo con padres de familia, con la finalidad de seguir mejorando los aprendizajes de los alumnos.

Tipo de intervención: Con el presente taller se pretende que el participante diseñe estrategias didácticas innovadoras, enfatizando en el desarrollo de competencias comunicativas para poder favorecer los aprendizajes de los alumnos. Así como exhibir aptitudes y competencias para indagar y construir, dialogar y transcribir diálogos cortos cotidianos y técnicos de su ámbito de trabajo que les permitan conocer las manifestaciones del fenómeno educativo en sus dimensiones teórica y práctica. El taller: "Innovando y creando" tiene como finalidad de que los participantes:

✓ Diseñan, apliquen y evalúan proyectos de aplicación escolar acordes a las características y necesidades cognitivas y culturales de los estudiantes de escuelas de educación preescolar, incorporando los elementos teórico – conceptuales trabajados durante el taller.

✓ Conozcan, diseñen y llevan a la práctica estrategias didácticas innovadoras para potenciar al máximo el logro de los aprendizajes de los alumnos, a través de del uso de las herramientas tecnológicas.

✓ Desarrollen en los alumnos de educación preescolar, competencias requeridas en trabajo colaborativo, aspectos socioemocionales para una mejor convivencia escolar, en pro de una mejor calidad de vida y de los aprendizajes con el diseño, aplicación y evaluación de actividades y estrategias de intervención acordes a las necesidades y características contextuales de los alumnos.

Habilidades por desarrollar en el taller: Habilidades: Actualización: Se mantiene informado con los nuevos conocimientos o cambios realizados referente a las estrategias innovadoras de aprendizaje.

Proactividad: El docente llevará a cabo la retroalimentación por los educandos con la finalidad de que mejore el método de enseñanza.

Desarrollo de capacidades: Para la socialización para que se puedan relacionar fuera de las aulas y desarrollar habilidades colaborativas.

Metodología del taller: Estar a la vanguardia en educación no es del todo es responsabilidad del docente; los directivos deben buscar y ofrecer oportunidades de capacitación a todo el equipo docente que labora en las instituciones educativas.

Este compromiso resulta muy arduo, pero es necesario para que cada institución mantenga un perfil que asegure el cumplimiento de los objetivos, metas y propósitos académicos establecidos en cada periodo escolar.

Conclusión

La presente investigación permitió evidenciar que la implementación de estrategias innovadoras en centros de apoyo escolar representa una alternativa pedagógica efectiva para fortalecer el aprendizaje significativo en la educación preescolar. A través del enfoque humanista y del método de investigación-acción, se generaron espacios educativos más empáticos, dinámicos y centrados en las necesidades emocionales, cognitivas y sociales de los infantes.

El uso de recursos didácticos adaptados, la participación de las familias y la apertura de las educadoras al cambio, favorecieron la creación de ambientes de aprendizaje más inclusivos y motivadores. Las estrategias basadas en el juego simbólico, la exploración sensorial, el trabajo por proyectos y el uso de materiales accesibles, demostraron que no se requieren grandes recursos, sino creatividad, compromiso docente y una visión pedagógica centrada en el bienestar integral del niño.

Los resultados obtenidos reflejan avances significativos en la motivación, el lenguaje, la motricidad, y la convivencia, lo que confirma la relevancia de seguir impulsando modelos educativos que consideren los contextos no formales como espacios complementarios de aprendizaje. Esta propuesta es viable, replicable y pertinente para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en la primera infancia, contribuyendo así al desarrollo de una educación más equitativa, significativa y transformadora.

Referencias

Aliño, *et al.* (2007). *Innovación educativa en contextos escolares*. Editorial Educativa.

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Centro de Estudios Educativos, (2013). *50 años de historia del Centro de Estudios Educativos. Origen, permanencias y transformaciones en su identidad.* Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México). XLIII (3), 153-178. ISSN: 0185-1284. Recuperado de: [archivo PDF]. https://www.redalyc.org/pdf/270/27028898006.pdf

Escarbajal, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.* 17 (2), 29-43. https://revistas.um.es/reifop/article/view/29/161981

Ramírez, J. (2020). *Estrategias pedagógicas para el aprendizaje significativo en educación preescolar*. Editorial Pedagógica.

Ramírez, L. N. (2020). Tendencias de la innovación educativa en los contextos sociales. Análisis del mapeo de literatura. *Revista Educación, 44*(1), 1-27. https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.33222

Rodríguez Palmero, M. L. (2004). Aprendizaje significativo e interacción personal. Ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo, Maragogi, AL, Brasil, 8 a 12 de septiembre.

Santerini, M. (2010). *La calidad de la escuela intercultural: Nuevos modelos para la integración*. Erickson.

Tacca, D. (2018). *Compendio Pedagógico*. 1era. edición. editorial. ESTÁNDARES EDICIONES. Universidad de Perú.

Torres, A. & Papa, G. (2018). Cuadernos de Investigación Educativa. *Proyecto educativo de centro: una alternativa real.* Cuadernos de Investigación Educativa, Vol 1 Nº 1. [artículo en línea]. doi: https://doi.org/10.18861/cied.1997.1.1.2814.

Trujillo, T., Scott, J., & Rivera, M. (2017). Follow the yellow brick road: Teach For America and the making of educational leaders. *American Journal of Education*, 123(3), 353–391. https://www.academia.edu/32146214/Trujillo_T_Scott_J_and_Rivera_M_2017_Follow_the_yellow_brick_road_Teach_For_America_and_the_making_of_educational_leaders_American_Journal_of_Education_123_3_353_391

Vergara, F. A. (2014). La paideia griega. *Universitas Philosophica*, *6*(11-12). Recuperado a partir de: [artículo en línea]. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/1164

Eje 3: Juventudes, mundo laboral y desafíos de la formación profesional

Capítulo 10. Las otras salidas profesionales: subempleo, autoempleo y emprendimiento, ¿éxito o fracaso universitario?

Cristina Baeza Vera[1]
Benigno Benavides Martínez[2]
Jessica Mariela Rodríguez Hernández[3]

DOI: https://doi.org/10.52501/cc.341.10

Resumen

Este estudio examina las diversas trayectorias profesionales que adoptan los egresados de las Instituciones de Educación Superior (IES). Frente a la presión de demostrar que sus titulados cumplen con los requisitos del mercado laboral y a los rigurosos procesos de evaluación y acreditación de calidad, el artículo cuestiona la tradicional concepción de que la única salida profesional es el empleo en empresas u organizaciones relacionadas con la formación universitaria.

Se analiza cómo factores externos, tales como recesiones económicas, pandemias, ubicaciones geográficas desfavorables o la disminución de ofertas laborales, pueden truncar esta vía de inserción. Ante este panorama, surge la pregunta sobre cuál es el papel real de las IES en la mejora de la empleabilidad de sus egresados: ¿son actores activos en la generación de oportunidades o meramente espectadores de un proceso condicionado por factores externos? Metodología: se realizó un análisis de contenido de artículos científicos publicados en América Latina entre 2000 y 2024, seleccionados mediante criterios de relevancia y calidad académica.

[1] Maestra en Ciencias con especialidad en Educación. Doctorante en Filosofía con acentuación en Estudios de la Educación por la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0002-1157-9313 ; correo electrónico: cristina.baezavr@uanl.edu.mx
[2] Doctor en Ciencias Sociales con orientación en Desarrollo Sustentable. Profesor en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2515-0377
[3] Doctora en Educación. Profesora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6447-9458

El artículo analiza la visión que considera un fracaso cuando un graduado no logra incorporarse de inmediato a un puesto acorde a su formación y necesidades económicas, y se interroga en qué medida es justa tal evaluación. Además, se destaca la importancia de reconocer otras salidas profesionales, como el subempleo, el autoempleo y el emprendimiento, que pueden ser igualmente válidas para satisfacer las necesidades individuales y contribuir a resolver problemáticas sociales actuales y futuras.

En este contexto, se propone ampliar los estudios de seguimiento de egresados, adoptando una visión más integral, inclusiva y ajustada a las realidades de cada región, para comprender de manera más precisa las diversas rutas que transitan los graduados en el mundo laboral. Así, se invita a repensar el rol de las IES y a desarrollar estrategias innovadoras que faciliten la transición de los jóvenes profesionales hacia un mercado laboral cada vez más complejo y dinámico.

Palabras clave: *Empleo, subempleo, autoempleo, emprendimiento.*

Introducción

La inserción laboral se suele medir únicamente por la obtención inmediata de un puesto acorde con la formación universitaria; sin embargo, la realización profesional también implica aportar soluciones a problemas sociales, asegurar la propia subsistencia y mantener un desarrollo continuo. Cuando estos objetivos no se cumplen, se cuestiona la pertinencia de los programas, aun cuando la empleabilidad depende también de la dinámica económica, las empresas y las políticas públicas, no únicamente de la calidad académica de las Instituciones de Educación Superior (IES).

La pertinencia de un programa educativo habla de la congruencia entre las necesidades sociales atendidas por individuos con determinadas profesiones. Estos sujetos recibieron su formación en planes de estudio enfocados en el desarrollo de aprendizaje y competencias específicas. Por consecuencia, se le atribuye a las IES, en gran medida, esa responsabilidad, como si fuera el único factor del que dependiera la empleabilidad de todos los profesionistas.

Esta idea está fragmentada porque es imposible responsabilizar a una sola entidad, ya que también son responsables las empresas, los empresarios y, por supuesto, el mismo gobierno y el sistema económico que prevalece en cada país, el cual debería estar fuerte y equilibrado. Atribuirle a las IES la única responsabilidad tiene dos principales efectos. Por una parte, que se les etiquete a los egresados de forma negativa como "subempleado" "empleados no relacionados con su área", "desempleado", entre otras, perjudica el reconocimiento y satisfacción profesional de los individuos. La otra parte es que las instituciones educativas en donde estudiaron también reciben las connotaciones negativas.

Además, se limita la forma en la que se realiza la medición de la eficacia y eficiencia de los programas educativos. La eficacia se refiere al número de estudiantes que ingresan a los programas educativos de alguna universidad y concluyen en tiempo y forma, así como el grado en que los egresados se ocupan en puestos de trabajo remunerados conforme su nivel de estudio. Se estima que esto se debería lograr a los seis meses o un año. Estos son dos importantes indicadores que se utilizan para evaluar la calidad de la educación superior, el índice eficiencia educativa y tasa de inserción laboral.

Si bien las IES tienen tienen cierta influencia sobre el grado de empleabilidad porque cuentan con planes y programas educativos con pertinencia educativa y social, de ninguna forma son los únicos responsables. Las IES tienen una responsabilidad e injerencia directa con los estudiantes porque se espera que logren los aprendizajes esperados, desarrollen las competencias requeridas para desempeñarse de forma satisfactoria y concluyan sus estudios.

Inclusive, este último es cuestionable porque se trata de un factor individual; el aprendizaje es individual y es responsabilidad del individuo. Por tanto, en realidad, la verdadera responsabilidad de las IES es proveer a los estudiantes, de las herramientas, el ambiente y las situaciones idóneas para propiciar el aprendizaje.

En México la capacidad de productividad y competitividad se ve limitada por una economía y el mercado laboral, ya que existe mucha informalidad, microempresas, industrias tradicionales, una gran desigualdad de ingreso y la falta de inversión en investigación y desarrollo, así como una infraestructura de investigación débil. Los egresados de educación superior, entre 25-34 años, en México, enfrentan mayores dificultades para encontrar empleo que sus pares en otros países de la OCDE.

La inserción laboral de los egresados mexicanos (80.7 %) se ubica por debajo del promedio de la OCDE (84.1 %), mientras que la inactividad (14.5 %) supera la media de la organización (10.7 %). Aunque la tasa de desempleo juvenil es parecida (5.7 %), su registro resulta bajo por la ausencia de prestaciones y escasas políticas de activación. Los graduados, además, encaran dos lastres crecientes: la informalidad—que pasó de 26 % en 2010 a 27 % en 2017—y la sobrecalificación, con empleos que no requieren título universitario aumentando del 44 % al 46 % en el mismo lapso (OCDE, 2019).

El éxito sobre la tasa de inserción laboral en puestos de trabajo, como empleados, colaboradores o trabajadores en alguna organización, empresa o entidad económica que correspondan al nivel de educación, habilidades y las expectativas de salario, no depende únicamente de las Instituciones de Educación Superior, como las universidades y de la educación que ésta les provee a los egresados. Depende de múltiples factores, como la economía mundial y nacional como la inversión extranjera, inclusive residir zona urbana o rural, por ejemplo.

El éxito profesional universitario se ha relacionado a la adquisición de un buen puesto de trabajo o al menos lograr un puesto relacionado con lo estudiado, a esto se le conoce como empleo. La relación laboral entre un individuo y una empresa, en las que ambas cumplen con acuerdos establecidos en un contrato y con las normas y regulaciones para ello.

Este ha sido el factor que más se indaga en los estudios de seguimiento de egresados y empleadores. Factores como los tipos de relaciones laborales, las competencias requeridas, las actividades desarrolladas, la satisfacción con el empleo, entre otros elementos. Estos estudios, por ejemplo, poco indagan, excepto el desempleo, este factor también ha sido muy estudiado, y se dejan sin estudio otras salidas profesionales, como el subempleo, autoempleo y emprendimiento. Entre los pioneros destacan Ulrich Teichler, Harald Schomburg y Pedro L. Tejada, cuyas investigaciones a inicios de la década de 2000 sentaron las bases metodológicas para los estudios de transición laboral de graduados en Europa y América Latina.

Se analizará cada una de estas otras tres salidas profesionales desde una concepción más amplia y bajo el pensamiento de la complejidad, por qué ambas son concebidas como una salida profesional que requiere de más estudios, análisis, e investigaciones más profundas para incidir en la toma de decisiones y las políticas adecuadas para su desarrollo.

El subempleo

En México el subempleo es una constante que ocurre cuando los egresados de una universidad o una institución educativa, a pesar de contar con un título académico y que avala sus competencias para desempeñar diferentes actividades profesionales, de las cuales se exigen ciertos conocimientos, habilidades, actitudes y valores, complejos y adecuados a las necesidades de los diferentes sectores productos, deciden emplearse en un puesto que no requiere de dichas competencias o no en el nivel logrado en los estudios universitarios.

Contar o no con un título universitario profesional fue, hace algunas décadas, una carta de seguridad para el éxito profesional o al menos para un trabajado bien remunerado o adecuado. Teorías como la del Capital Humano proporcionó una explicación para el efecto positivo de la educación sobre la capacidad productiva de la fuerza de trabajo, que podía ser medido al clasificar a la fuerza productiva en diferentes años según el tiempo invertido en la escuela y suponía que tres quintas partes de las diferencias de ingreso podría ser considerados como consecuencia de la educación. Esta teoría ayudó a la expansión de la educación en la mayoría de los países, autores como Danison, Harbison y Myers, afirmaban que la educación media y superior se encontraba altamente relacionada con el ingreso de un país (Navarro, 1998).

Después se confirmó que los efectos de la educación sobre el empleo no eran tan directos y que había otros factores que incidían entre las relaciones entre el trabajo y la educación, como la condición social de los trabajadores, la educación y la ocupación de los padres, la aptitud para ser capacitados, entre otros, que derriban la idea de que, a mayor educación, mayores ingresos. Inclusive quienes afirman lo contario “las ciudades que fueron concentrando mayor proporción de personas escolarizadas estuvieron más expuestas a experimentar el fenómeno de la desocupación cuando se acentuaron las dificultades económicas” (García et al., 2012). Aun cuando la educación mejora los ingresos, su efecto no es homogéneo: variables estructurales como la clase social, la raza y el género condicionan los retornos obtenidos; ser mujer disminuye la probabilidad de acceder a los rangos salariales más altos (Ovando et al., 2023).

Sin duda la educación es un factor importante para el desarrollo de las personas y quizá la única posibilidad de acceder a mejores condiciones de vida; pero no se tiene la

certeza de que al contar con el título académico se acceda a un buen empleo; eso dependerá de más factores, como los que se han mencionado hasta ahora. Por lo que hacen falta estudios para analizar las causas de la baja participación de las mujeres en algunas ocupaciones, en comparación con los hombres, como los trabajadores industriales artesanos y ayudantes, del arte, y que desfavorece en las categorías donde se espera que los sueldos sean más altos (Gómez et al., 2017).

La decisión de emplearse en algo no relacionado o que no requiere las competencias adquiridas por lo general está influenciada al menos por dos razones. La primera, por no encontrar un puesto de trabajo en alguna entidad económica que requiera de esas cualificaciones; es decir, que no existe la cantidad requerida de profesionistas para proveer de empleo a todos esos egresados. La segunda, que sí encuentre trabajo en esas áreas específicas para las cuales fue formado pero las condiciones no son las adecuadas, bajo sueldo, falta de prestaciones, distancia o tiempo de traslado entre el trabajo y el hogar, horarios o jornadas laborales extensas, entre otros, por lo que se opta otras opciones, entonces, se presenta el subempleo. El camino hacia el desempleo también puede estar relacionado con las características sociodemográficas de la fuerza laboral, como el género, la edad o el nivel educativo (García et al., 2012).

Esta situación se presenta por la falta de oferta laboral adecuada; es decir, sí existe oferta laboral, pero ésta no requiere de conocimientos o habilidades del nivel en el que ellos lo aprenden en la universidad o simplemente no requiere de esas competencias o grados académicos. Otro factor importante del subempleo universitario es la discrepancia entre el número de estudiantes que egresan de determinadas carreras, en contraste con el número de espacios laborales o vacantes que existen en las entidades económicas, como empresas, organizaciones, pública o privadas, lo que provoca, entre otras cosas, que se encarezca los sueldos.

Oferta laboral, demanda de puestos de trabajo

De acuerdo con la OCDE (2019), la informalidad laboral incrementa la desigualdad y la exclusión social, merma la productividad y frena el crecimiento económico; los trabajadores informales suelen ser menos productivos, carecer de seguridad laboral y de prestaciones, y reciben escasa capacitación, fenómeno especialmente visible en sectores como el comercio

minorista y el turismo. Esta realidad se agrava en regiones con bajo grado de urbanización: en México, por ejemplo, la oferta de empleos formales y mejor remunerados se concentra en las grandes urbes, mientras que en zonas semiurbanas o rurales predomina el trabajo ligado al campo y la agroindustria. Conforme la población se desplaza hacia las ciudades en busca de mejores condiciones, el empleo tiende a redistribuirse formando subcentros urbanos que reconfiguran la localización de oportunidades (Sobrino, 2025).

Según estadísticas oficiales del año 2023, en México, la tasa de desempleo se ubicó en el 3% de la población económicamente activa (PEA) en el mes de agosto, informó el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). "La población desocupada fue de 1.9 millones de personas y la tasa de desocupación (TD), de 3% de la PEA. Respecto a agosto de 2023, la población desocupada creció en 68 mil personas y la TD fue similar" (INEGI, 2025).

A raíz de cambios políticos, sociales, inclusive de salud –como pasó en la pandemia de COVID-19 que comenzó a finales del año 2019 y que tuvo importantes afectaciones a nivel mundial, en ámbitos como la economía y la salud pública, así como el cierre de muchas empresas, “un informe de Naciones Unidas indica que la tendencia de rápida urbanización global fue temporalmente ralentizada por la pandemia de COVID-19, aunque la población global continuó creciendo a un ritmo de 2.2 billones de personas más para 2050” (Maiti, 2022), existe una fuerte afectación sobre la capacidad de una país a mantener la oferta laboral estable o en crecimiento.

Otra razón por la que el subempleo ocurre es porque en muchos de los puestos laborales se requiere un mínimo de tiempo de experiencia, que puede ir desde los seis meses hasta uno o varios años y, por lo general, los recién graduados carecen de esa experiencia mínimo-requerida. Esta es una queja muy recurrente que tienen los recién egresados cuando se topan con esta situación porque no cumplen con este este requisito, “cómo voy a tener experiencia laboral si acabo de egresar”, lo que limita sus posibilidades de acceder a puestos más adecuados. Los jóvenes tienen más dificultades para acceder al mercado laboral, principalmente por la falta de experiencia y la competencia con personas que ya han trabajado antes (Martínez, 2024).

Las IES y las Universidades han buscado remediar esta situación incorporando mediante reformas educativas experiencias de aprendizaje cercanas al ejercicio profesional,

reales o simuladas. Por ejemplo, ahora los programas educativos universitarios están enfocados en incorporar en la educación situaciones o actividades que den valor agregado a la formación académica, como las prácticas profesionales curriculares o no curricualres, el servicio social, las prácticas de campo o *in situ*, lo simuladores y los programas educativos duales- en los cuales los estudiantes acuden casi en igual proporción al centro universitario y al centro de trabajo a aprender- (UANL, 2022). Esta propuesta busca generar experiencia y, al mismo tiempo, tener congruencia entre los aprendizajes escolares o académicos con los requerimientos laborales.

Este es un tema relevante para las universidades, ya que, en los estudios de seguimiento de egresados, el subempleo a menudo se percibe como un problema atribuible a las IES, cuando, la razón de ello es multifactorial y complejo, inclusive de estudiar, la influencia de la universidad en este aspecto es limitada.

Aunado a dicha situación, existe otra consecuencia a falta de oportunidades laborales: la fuga de talentos; esto ocurre cuando las personas migran a raíz de las pocas posibilidades de desarrollo y de obtener trabajos bien remunerados en sus ciudades y países. Antes, solo se presentaba la migración en nivel local o regional, por ejemplo, de zonas rurales o semidesarrolladas a las grandes urbes; pero ahora ocurre también en nivel nacional e internacional porque profesionales emigran a otros países en busca de mejores oportunidades laborales.

La fuga de cerebros se refiere a la emigración de profesionales y expertos altamente calificados que buscan un entorno más propicio para su desarrollo tanto profesional como personal, donde el factor económico no es la principal motivación, o tiene un papel secundario (Ochoa, 2005).

El autoempleo y emprendimiento

Otra de las salidas profesionales es el autoempleo, que se refiere a la situación en la que los recién egresados de las IES y las universidades deciden trabajar por cuenta propia en lugar de emplearse en entidad económica, como una empresa o una organización pública o privada. Esto implica tener un negocio, emprendimiento o la prestación de servicios independientes. A este último se le conoce en inglés como *freelance*, también se presenta como consultoría independiente o emprendimiento; este último se verá más adelante.

Al emprendimiento también se le conoce como emprendedurismo y se define como la interacción dinámica entre las actitudes, habilidades y aspiraciones emprendedoras por parte de los individuos que impulsa la asignación de recursos a través de la creación y operación de nuevas empresas (Consejo Nacional de Competitividad, 2015). Para fines de análisis, se hablará del autoempleo, aislándolo del emprendimiento, para profundizar en su análisis, causas y consecuencias.

Sobre las causas, además de las antes mencionadas, también se identifica que existe alta competencia laboral y esto es producto de la escasez de puestos de empleo y los que existen generan una fuerte competencia entre los recién egresados por colocarse en esas vacantes. Otra causa, relacionada con la complejidad del mercado laboral que ya se mencionó, es que muchos jóvenes prefieren trabajar por cuenta propia en lugar de emplearse en una organización, que puede implicar, entre otras cosas, largas jornadas laborales, altos costos de transporte y tiempo -como en las grandes ciudades a causa de la sobrepoblación y el tráfico- o salarios bajos. Además, en los últimos años ha disminuido de manera significativa el acceso a prestaciones laborales, como seguridad social, reparto de utilidades, ahorro para el retiro y compra de vivienda.

Esto ha llevado a que, en los últimos años, muchos jóvenes opten por trabajar de manera independiente o por cuenta propia, ya que disfrutan de horarios flexibles y la posibilidad de trabajar desde casa o de forma remota, lo que les permite equilibrar mejor su carga laboral. Si consideramos el autoempleo como una elección personal de los egresados, o como una alternativa debido a la falta de empleo, se observa un fuerte deseo de iniciar proyectos propios y desarrollar ideas de negocio.

En cualquier profesión, es común ofrecer servicios de manera independiente o como *freelance*, lo que implica un trato directo con los clientes, en general sin un contrato formal. En los últimos años, este modelo ha sufrido cambios en cuanto a las obligaciones fiscales, actualmente las leyes fiscales en México exigen el pago de impuestos sobre este tipo de servicios, lo que hace que los honorarios y las facturas sean también parte fundamental de estos proyectos. La autogestión del tiempo, los honorarios, el pago de impuestos y los costos asociados, como la seguridad social, el ahorro para el retiro, y la adquisición de equipo y herramientas, son responsabilidad exclusiva del individuo.

México tiene una de las tasas más altas de autoempleo en la OCDE, con un 31.4% de la fuerza laboral trabajando por su cuenta, empleando a otras personas, siendo miembros de cooperativas o trabajando de manera no remunerada en empresas familiares. Las ambiciones emprendedoras son altas, ya que el 50.1% cree tener las habilidades para iniciar un negocio y el 36.4% puede identificar oportunidades de negocio en su área. Sin embargo, el 28.4% de las personas menciona que el miedo al fracaso les impide emprender (OECD, 2019).

Dentro de esta variante de empleo también se encuentra el emprendimiento, el cual, unido al autoempleo, puede crear una nueva empresa o proyecto de negocio en el que es posible dar empleos para otros. En esta situación específica, los egresados emprendedores aplican lo aprendido en la Universidad, como resultado de investigaciones académicas, nuevas metodologías o tecnologías. Por lo tanto, son emprendimientos en los que se usan los conocimientos adquiridos en los estudios y en las áreas o disciplinas de especialidad. El emprendimiento se refiere al proceso mediante el cual los estudiantes universitarios, motivados por la creatividad, la innovación y la ambición empresarial, se embarcan en la creación y gestión de sus propios proyectos empresariales (Fariña y Suárez, 2023).

Es posible que este tipo de emprendimientos requieran y cuenten con apoyos como las incubadoras, la asesoría de expertos y el uso de espacios como el "coworking" para el desarrollo de los proyectos. Algunas universidades proveen de estos apoyos a través de becas o concursos y el acceso a redes de contacto.

Otro caso relacionado con el emprendimiento es cuando los egresados obtienen un puesto en su empresa familiar, ya que por sus vínculos familiares están considerados en la organización o para heredarla. En el primer tipo de emprendimiento, el que se genera como resultado de los estudios universitarios, existen importantes beneficios como el fomento de la creatividad y la resolución de problemas de forma innovadora y creativa, además de una fuerte transferencia de los aprendizajes teóricos y prácticos de ambientes escolares a ambientes reales de aplicación; así como el hecho de generar oportunidades de empleo para otros y el desarrollo económico local que esto produce.

La educación superior puede desempeñar un papel clave en el fomento del emprendimiento de alta tecnología, proporcionando el conocimiento y las competencias necesarias. Aunque el apoyo al emprendimiento ha aumentado, aún no es una práctica generalizada, aunque existen ejemplos positivos en algunas instituciones. Actualmente, las

IES no están bien integradas en el ecosistema de *start-up*s de México. Las incubadoras de estas instituciones suelen estar desconectadas de otras oficinas relacionadas con empresas, lo que reduce la eficiencia y dificulta la creación de sinergias (OECD, 2019).

Las universidades privadas en México, debido a su naturaleza comercial, han fomentado el emprendimiento entre sus estudiantes, a diferencia de las universidades públicas, donde este enfoque es menos frecuente. Se ha encontrado correlación entre algunas de las variables analizadas, principalmente en lo que respecta a los docentes y la investigación. Sin embargo, otras variables como aceleradoras de negocios, actividades extracurriculares, ecosistema emprendedor, modelo dual, simuladores de negocios y *vicarius*, aunque se consideraron relevantes e importantes para su análisis, no se mencionaron en las publicaciones incluidas en el estudio (Valdivia-Velasco et al., 2019)

Conclusiones

Ante este panorama, cabe preguntarse qué pueden hacer las Instituciones de Educación Superior (IES) para atenuar el desajuste entre la oferta de egresados y la demanda laboral. ¿Deberían las universidades regular el ingreso a determinados programas con base en las necesidades del mercado? Tal decisión suscita dilemas jurídicos y éticos: ¿entraría en conflicto con el derecho constitucional a la educación superior y con la libertad de elección vocacional? Además, ¿hasta qué punto restringiría los derechos de quienes, aun conscientes de un posible desempleo o de ingresos menores a los esperados, desean formarse en un área específica?

¿Qué ocurre con carreras que presentan baja demanda laboral, como las humanidades (filosofía, sociología, letras) o las disciplinas artísticas (artes visuales, artes escénicas, música)? En algunos casos, incluso se especifica que la salida profesional será el autoempleo o el trabajo freelance. Esto implica que las autoridades universitarias asumen que una salida profesional no necesariamente implica empleo directo en organizaciones o empresas.

Es crucial que las IES se comprometan a mejorar la calidad de sus servicios. En la actualidad, muchas instituciones lucran con la educación, graduando a estudiantes con habilidades profesionales insuficientes. La mayoría de éstas ofrecen programas no acreditados en áreas saturadas, lo que provoca que sus egresados enfrenten el desempleo o subempleo (ANUIES, 2018). La educación en emprendimiento utiliza métodos innovadores

para enseñar y aprender. Si se incorporara al currículo, podría beneficiar a todos los estudiantes, fomentando el desarrollo de competencias transversales y habilidades emprendedoras.

En general, el subempleo, el autoempleo y el emprendimiento reflejan una desconexión entre la formación académica ofrecida por las universidades y las necesidades reales del mercado laboral, tanto en términos de cantidad como de competencias requeridas para los puestos de trabajo. Entonces, ¿qué debe enseñar realmente la universidad? ¿Todos deben tener acceso a la educación universitaria?

En resumen, las tres salidas laborales post-estudios universitarios –subempleo, autoempleo y emprendimiento– deberían ser reconocidas como opciones válidas y dignas para los egresados. Sin embargo, su inclusión en el mercado laboral depende de múltiples factores ajenos a los individuos, como la situación económica. Además, en algunos casos, estas alternativas laborales son preferidas por los propios egresados. Por lo tanto, es esencial estudiar estas salidas, su impacto en la formación curricular y cómo influyen en los perfiles profesionales y los planes de estudio.

El uso de las competencias adquiridas en contextos distintos a los previstos, generando nuevas oportunidades laborales, es un área poco explorada en los estudios de seguimiento de egresados. ¿Qué deberíamos preguntarles y cómo hacerlo?

Es fundamental impulsar procesos que fomenten la generación de ideas y proyectos viables y sostenibles, sustentados en evidencia académica acerca de las necesidades cambiantes de las sociedades, a fin de propiciar transformaciones positivas tanto en la economía como en el tejido social. Aunque emprender, autoemplearse o realizar trabajo independiente ofrecen ventajas y desventajas, así como las tiene el trabajo asalariado, siguen siendo salidas laborales legítimas cuya elección depende de factores personales, económicos y contextuales.

En México, la oferta y la demanda de puestos de trabajo, así como la cantidad de egresados de las universidades públicas y privadas, carecen de un mecanismo que regule la correspondencia entre las competencias profesionales y los requerimientos del mercado. Bajo este vacío institucional, muchas instituciones de educación superior ajustan sus planes de estudio en función de las demandas de los empleadores, reflejando lo que Giroux (2016, 2019) denomina “cultura empresarial”: un desplazamiento de la decisión curricular

hacia criterios de rentabilidad y empleabilidad, más que hacia la reflexión crítica sobre el conocimiento y su función social.

Referencias

ANUIES. (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. Asociación Nacional de Universidades de Educación Superior.

Consejo Nacional de Competitividad. (2015). Índice global de emprendimiento. Global Entrepreneurship index.

García, B. y Sánchez, L. (2012) Trayectorias del desempleo urbano en México. *Revista Latinoamericana de Población*, *6*(10), 5-30.

Gómez, D., Huesca, L., y Horbath, J.E. (2017). Estudio de la segregación ocupacional por razón de género en el sector turístico de México. El periplo sustentable (33) 159-191.

Giroux, H. (2 de julio de 2019). *Toda educación es una lucha para elegir qué tipo de futuro queremos para los jóvenes*. CCCB [Video].

Giroux, H. (2016). Disposable Futures: Neoliberalism's Assault on Higher Education. L*ímite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, *11*(35) 7-17.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (27 de febrero de 2025). *Boletín de indicador 130/25. Encuesta nacional de ocupación y empleo (ENOE)*. Indicadores de ocupación y empleo.

Martínez, J.C (2024). Desajuste en el mercado laboral: análisis de los perfiles de candidatos y las ofertas de trabajo publicadas en internet. *Realidad, datos y espacio revista internacional de estadística y geografía*, *15*(3) 4-25.

Navarro, M. (1998). Consideraciones teóricas para el estudio de egresados. En M. Frasán Orozco (Ed.), México Esquema básico para estudios de egresados (pp. 11-18). ANUIES.

Ochoa, C. (2005). La migración de talentos en México. *Política y cultura*, (23), 307-311.

OECD (2019). *Educación superior en México: Resultados y relevancia para el mercado laboral.* OECD Publishing.

Ovando, W., Rivera, C.R., y Reyes, R.M. (2023). Población ocupada y nivel de ingreso en las actividades terciarias en México en 2005, 2020 y 2021. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*. 11(25) 1-18.

Fariña, M.I, y Suárez, M. (2023). Compeencias emprendedoras e implicaciones educativas en contextos europeos: Estudio comparado desde la perspectiva de profesionales. *Revista Española de Educación Comparada*, (43) 315-337.

Sobrino, J. (2025). Geografía del empleo y distribución intraurbana de la población en ciudades mexicanas: ¿ciudades monocéntricas o policéntricas? *Estudios Demográficos y Urbanos*, *40*, 1-18.

Maiti, S. (29 de junio 2022). *ONU-Habitat lanza el Informe Mundial de las Ciudades 2022*. United Nations Climate Change.

Universidad Autónoma de Nuevo León [UANL], 2022. *Modelo académico de técnico superior universitario, profesional asociado y licenciatura*. UANL.

Valdivia-Velasco, M., Coronado-Guzmán, G. y Aguilera-Dávila, A. (2019). Emprendimiento en las universidades públicas mexicanas: Estudio bibliométrico. *Revista Venezolana de Gerencia*, 2, 431-455.

Capítulo 11. Actitudes hacia STEM y diferencias de género en estudiantes de secundaria: Un análisis exploratorio

Maribel Flores Zaragoza[1]

DOI: https://doi.org/10.52501/cc.341.11

Resumen

Este estudio cuantitativo tuvo como objetivo analizar las actitudes hacia las disciplinas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) y el interés en carreras relacionadas en estudiantes de tercer grado de secundaria, así como identificar posibles diferencias por género. La encuesta S-STEM se aplicó a una muestra de 171 estudiantes (86 mujeres y 75 hombres) de entre 14 y 15 años. El análisis descriptivo mostró actitudes moderadas hacia las disciplinas STEM, pero bajo interés en carreras afines. La prueba t de Student reveló diferencias significativas en matemáticas e ingeniería y tecnología, con mayores puntuaciones en hombres. En ciencia y vocación profesional no se hallaron diferencias, aunque los puntajes también fueron bajos. Desde una perspectiva científica, este estudio aporta evidencia sobre la construcción de actitudes hacia STEM en la adolescencia; desde una perspectiva social, visibiliza desigualdades de género que deben abordarse mediante estrategias educativas y políticas públicas.

Palabras clave: *actitudes hacia STEM, interés vocacional, brecha de género, educación secundaria*.

Introducción

En el siglo XXI, los avances tecnológicos han transformado profundamente la vida social, laboral y económica. Ante este escenario, la educación enfrenta el desafío de preparar a las

[1]Ingeniera Mecánica Electricista. Doctorante en Filosofía con acentuación en Educación por la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: http://orcid.org/0009-0005-0585-558X ; correo electrónico: maribel.floresz@unal.edu.mx

nuevas generaciones para un entorno digitalizado. La constante presencia de la tecnología resalta la necesidad de enfoques como la educación STEM, que integren ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas para responder a las demandas de una sociedad en cambio. Para la Alianza AP STEM, una iniciativa nacional en México que agrupa a representantes de la iniciativa privada, organizaciones de la sociedad civil, instituciones académicas, centros de [2]investigación y organismos nacionales e internacionales, el impulso de la educación en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) constituye una prioridad estratégica. Su labor se centra en posicionar este enfoque educativo en la agenda pública, económica y social del país. En este marco, la Alianza propone la siguiente definición de educación STEM:

> La Educación en STEM es una tendencia mundial relacionada con el aprendizaje formal, no formal e informal. En la educación formal e informal, implica la inclusión en la currícula de prácticas y proyectos que abordan la Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas de manera interdisciplinaria, transdisciplinaria e integrada, con un enfoque vivencial y de aplicación de conocimientos para la resolución de problemas. (p. 14)

La acelerada transformación digital ha generado una demanda urgente de profesionales en áreas como inteligencia artificial, ciberseguridad, big data y energías renovables. En la Unión Europea ya se registra una escasez de personal calificado en el sector STEM, y aunque la matrícula en estos campos ha aumentado, el crecimiento sigue siendo insuficiente para cubrir la demanda proyectada. (European Commission, 2025). Por su parte, en Estados Unidos se proyecta que, entre 2022 y 2032, las ocupaciones relacionadas con STEM crecerán a un ritmo mucho mayor que el del resto de las profesiones (Machovec, 2023). Para México, proyectos estratégicos nacionales —como el Plan Sonora, el Corredor Interoceánico del Istmo de Tehuantepec, el Aeropuerto Internacional Felipe Ángeles y la refinería de Dos Bocas— demandarán una fuerza laboral altamente calificada en disciplinas STEM (Secretaría de Economía, 2024).

Sin embargo, a pesar de la creciente demanda laboral, el número de estudiantes que eligen formarse en estas áreas está disminuyendo, lo que obliga a los sistemas educativos a replantear sus enfoques para hacer de la educación STEM una opción más atractiva, inclusiva y alineada con las necesidades del siglo XXI (Ayuso et al., 2022; Sainz, 2020; Alec et al.,

2017). La escasez de profesionales en disciplinas STEM se ha convertido en una preocupación prioritaria para gobiernos, instituciones educativas, empresas e industrias estratégicas (Narganes-Pineda et al., 2024; Vaiopoulou et al., 2024; Sovansophal y Kinya, 2020; Kayan-Fadlelmula et al., 2022).

El bajo interés por las carreras STEM puede deberse a percepciones negativas desarrolladas desde la educación básica. En la secundaria, muchos estudiantes comienzan a rechazar estas disciplinas debido a experiencias escolares poco motivadoras, la idea de que son difíciles y la ausencia de referentes con los que se identifiquen (Ayuso et al., 2022). El uso de métodos tradicionales y evaluaciones centradas en la memorización, junto con la escasa relación de los contenidos con la vida diaria, genera desinterés en los estudiantes y limita su disposición a elegir trayectorias STEM. Comprender estas barreras es fundamental para transformar la enseñanza STEM en esta etapa educativa clave.

Fomentar actitudes positivas hacia las áreas STEM en los estudiantes de educación básica es un factor determinante para despertar su interés por carreras relacionadas con estos campos. En esta línea, Sari et al. (2025) señalan la importancia que desde etapas tempranas los estudiantes desarrollen una actitud positiva hacia la ciencia, matemáticas e ingeniería, ya que influye en sus decisiones profesionales.

A la par con el desarrollo de actitudes negativas, distintos autores han encontrado que las chicas presentan actitudes menos favorables hacia las STEM que los chicos, lo cual se refleja en su baja representación en estos campos (Martín et al., 2023; Cedeño et al., 2024; Hernández y Espuny, 2022). Esta situación no solo limita su acceso a posiciones laborales mejor pagadas, sino que también empobrece la diversidad de perspectivas necesarias para enfrentar los retos científicos y sociales del presente. Incluir la visión femenina en STEM es clave para generar soluciones más inclusivas, innovadoras y sostenibles.

En este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo explorar las actitudes hacia las disciplinas STEM e interés en carreras STEM en estudiantes de tercer grado de secundaria, así como identificar si existen diferencias de género en dichas actitudes e intereses. Los resultados de esta investigación serán clave para el diseño de estrategias educativas orientadas a incrementar el interés del estudiantado en futuras trayectorias profesionales relacionadas con la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas.

Desarrollo

Se ha realizado un estudio cuantitativo de tipo descriptivo con el propósito de examinar las actitudes de los estudiantes de tercer grado de secundaria hacia las disciplinas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas). Inicialmente, se llevó a cabo un análisis general de todos los participantes y, posteriormente, se desagregaron los datos por género para explorar posibles diferencias en cuanto a sus actitudes e intereses profesionales relacionados con STEM. La muestra fue a conveniencia e incluyó a 161 estudiantes de una secundaria pública en Ensenada, Baja California, México, con edades entre 14 y 15 años, de los cuales 86 eran mujeres y 75 hombres.

Para la recolección de datos cuantitativos se empleó la encuesta S-STEM, diseñada en 2012 por el Friday Institute for Educational Innovation de la Universidad Estatal de Carolina del Norte. Este instrumento es de uso gratuito únicamente con fines educativos, siempre y cuando se cite adecuadamente la fuente original (Friday Institute for Educational Innovation, 2012).

La encuesta S-STEM para educación secundaria es ampliamente utilizada y presenta altos niveles de confiabilidad en sus cuatro categorías: actitudes hacia las matemáticas (8 ítems, $\alpha = 0.85$), actitudes hacia la ciencia (9 ítems, $\alpha = 0.83$), actitudes hacia la ingeniería y la tecnología (9 ítems, $\alpha = 0.84$), e interés en carreras STEM (12 ítems, $\alpha = 0.87$) (Friday Institute for Educational Innovation, 2012).

Para clasificar las actitudes hacia las áreas STEM, se establecieron rangos específicos, como se muestra en la **Tabla 1**.

Tabla 1. *Intervalos para las respuestas de la encuesta S-STEM*

Escala Lickert (1-5)	Grado de Actitud	Escala Lickert (1-4)	Grado de Actitud
$X \leq 2.00$	Muy Bajo	$X \leq 1.50$	Muy Bajo
$2.00 < X \leq 3.00$	Bajo	$1.50 < X \leq 2.00$	Bajo
$3.00 < X \leq 4.00$	Moderado	$2.00 < X \leq 3.00$	Moderado
$4.00 < X \leq 4.50$	Alto	$3.00 < X \leq 3.50$	Alto
$4.50 < X \leq 5.00$	Muy Alto	$3.50 < X \leq 4.00$	Muy Alto

Fuente: elaboración propia.

Los resultados se almacenaron en una base de datos y se analizaron mediante Microsoft Excel. En la Tabla 2 se presentan los resultados obtenidos al aplicar las pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk y Kolmogorov-Smirnov a los puntajes de los estudiantes en la encuesta S-STEM.

Tabla 2. *Comparación de pruebas de normalidad*

Sección	S-W	K-S	Interpretación
Matemáticas	0.672	0.676	Normalidad aceptada por ambas pruebas
Ciencias	0.183	0.389	Normalidad aceptada por ambas pruebas
Ingeniería y Tecnología	0.140	0.412	Normalidad aceptada por ambas pruebas
Interés en STEM	0.018	0.353	Se asume normalidad por tamaño de muestra (n>50).

Fuente: elaboración propia.

Aunque Shapiro-Wilk indicó una posible desviación en la sección "Interés en STEM" ($p = .018$), la prueba de Kolmogorov-Smirnov no mostró diferencias significativas en ninguna sección ($p > .05$). Dado el tamaño de la muestra ($n = 171$) y la evidencia general, se asumió normalidad para fines del análisis estadístico.

Se realizó un análisis descriptivo de las cuatro secciones que conforman la encuesta S-STEM —matemáticas, ciencia, ingeniería y tecnología, e interés en carreras STEM— con el fin de identificar el nivel de actitud de los estudiantes en cada área a partir de sus respuestas promedio. En la Tabla 3 se presentan los resultados correspondientes.

En la sección correspondiente a la disciplina de matemáticas, el ítem con mayor promedio entre los estudiantes fue “Puedo sacar buenas notas en matemáticas” (ítem 7), con una puntuación de 3.90, lo que indica un nivel moderado. En contraste, el ítem con el promedio más bajo fue “Estoy seguro de que podría hacer trabajo avanzado en matemáticas” (ítem 6), con una puntuación de 2.61, clasificada como baja.

Respecto a la disciplina de ciencia, el mayor promedio se observó en el ítem “Sé que puedo hacerlo bien en ciencias” (ítem 14), con 3.75 (moderado), mientras que el menor valor correspondió a “La ciencia será importante para mí en el trabajo de mi vida” (ítem 15), con 2.83 (bajo).

En cuanto a ingeniería y tecnología, el ítem mejor valorado fue “Si aprendo ingeniería, puedo mejorar cosas que la gente usa todos los días” (ítem 19), con un promedio

de 3.65 (moderado). El ítem con menor puntuación fue “Diseñar productos o estructuras será importante para mi trabajo futuro” (ítem 22), con 2.83, también clasificado como moderado.

Finalmente, en lo relativo al interés por carreras STEM, el ítem con la puntuación más alta fue “Biología y Zoología” (ítem 29), con un valor de 2.62 (moderado), mientras que el más bajo fue “Matemáticas” (ítem 31), con 1.97, correspondiente a un nivel bajo.

Tabla 3. *Actitudes de los estudiantes hacia STEM e interés en disciplinas STEM*

Matemáticas			Ciencias			Ingeniería y Tecnología			Interés en STEM		
Ítem	Media	Descripción	Ítem	Media	Descripción	Ítem	Media	Descripción	Ítem	Media	Descripción
1	3.32	Moderado	9	3.38	Moderado	18	3.29	Moderado	27	2.28	Moderado
2	3.06	Moderado	10	2.99	Bajo	19	3.65	Moderado	28	2.28	Moderado
3	3.04	Moderado	11	3.12	Moderado	20	3.24	Moderado	29	2.62	Moderado
4	3.21	Moderado	12	3.08	Moderado	21	3.21	Moderado	30	2.36	Moderado
5	3.31	Moderado	13	2.88	Bajo	22	2.83	Bajo	31	1.97	Bajo
6	2.61	Bajo	14	3.75	Moderado	23	3.41	Moderado	32	2.50	Moderado
7	3.9	Moderado	15	2.83	Bajo	24	3.38	Moderado	33	2.21	Moderado
8	3.45	Moderado	16	3.52	Moderado	25	3.54	Moderado	34	2.01	Moderado
			17	2.85	Bajo	26	2.99	Bajo	35	2.28	Moderado
									36	2.09	Moderado
									37	2.03	Moderado
									38	2.46	Moderado
General: 3.24(Moderado) SD: 0.64			General: 3.15 (Moderado) SD: 0.55			General: 3.28 (Moderado) SD: 0.71			General:2.26(Moderado) SD: 0.49		

Fuente: elaboración propia.

Luego del análisis general de los resultados por sección, se procedió a examinar las posibles diferencias en las actitudes hacia las disciplinas STEM y el interés en carreras afines según el género de los estudiantes. La muestra estuvo conformada por 86 mujeres y 75 hombres. Los resultados aparecen en la Tabla 4.

En matemáticas, el ítem con mayor promedio fue "Puedo sacar buenas notas en matemáticas", tanto en mujeres (3.14) como en hombres (3.53), ambos con nivel moderado. El más bajo en mujeres fue "Estoy seguro de que podría hacer trabajo avanzado en matemáticas" (2.86, bajo), y en hombres "Las matemáticas me resultan difíciles" (3.14, moderado).

Tabla 4. *Actitud de los estudiantes hacia las STEM y el interés en disciplinas STEM en función del género*

	Varones		Mujeres			Varones		Mujeres	
Ítem	Media	Descripción	Media	Descripción	Ítem	Media	Descripción	Media	Descripción
1	3.53	Moderado	3.14	Moderado	20	3.65	Moderado	2.91	Bajo
2	3.14	Moderado	2.98	Bajo	21	3.51	Moderado	2.95	Bajo
3	3.27	Moderado	2.86	Bajo	22	3.03	Moderado	2.67	Bajo
4	3.32	Moderado	3.13	Moderado	23	3.62	Moderado	3.22	Moderado
5	3.51	Moderado	3.13	Moderado	24	3.47	Moderado	3.32	Moderado
6	2.73	Bajo	2.52	Bajo	25	3.61	Moderado	3.48	Moderado
7	4.00	Moderado	3.84	Moderado	26	3.12	Moderado	2.89	Bajo
8	3.51	Moderado	3.40	Moderado	27	2.46	Moderado	2.11	Moderado
9	3.51	Moderado	3.27	Moderado	28	2.20	Moderado	2.35	Moderado
10	3.00	Moderado	2.98	Bajo	29	2.41	Moderado	2.81	Moderado
11	3.16	Moderado	3.07	Moderado	30	2.14	Moderado	2.55	Moderado
12	3.12	Moderado	3.05	Moderado	31	2.28	Moderado	1.69	Bajo
13	2.93	Bajo	2.82	Bajo	32	2.35	Moderado	2.65	Moderado
14	3.88	Moderado	3.64	Moderado	33	2.28	Moderado	2.13	Moderado
15	2.89	Bajo	2.78	Bajo	34	2.23	Moderado	1.82	Bajo
16	3.51	Moderado	3.53	Moderado	35	2.04	Moderado	2.48	Moderado
17	2.86	Bajo	2.84	Bajo	36	2.28	Moderado	1.91	Bajo
18	3.41	Moderado	3.20	Moderado	37	2.39	Moderado	1.71	Bajo
19	3.66	Moderado	3.64	Moderado	38	2.76	Moderado	2.21	Moderado
Varones					Mujeres				

Actitudes hacia STEM = 3.35 (moderado) SD = 0.52	Actitudes hacia STEM = 3.12 (moderado) SD = 0.41
Interés en STEM = 2.32 (moderado) SD = 0.47	Interés en STEM = 2.20 (moderado) SD = 0.51

Fuente: elaboración propia.

En ciencia, el ítem mejor valorado fue “Sé que puedo hacerlo bien en ciencias” en ambos grupos (3.27 mujeres, 3.51 hombres; moderado). El más bajo fue “La ciencia será importante para mí en el trabajo de mi vida” (2.82 mujeres, 2.93 hombres; bajo).

En ingeniería y tecnología, el ítem con mayor promedio fue “Si aprendo ingeniería, puedo mejorar cosas que la gente usa todos los días” (3.64 mujeres, 3.66 hombres; moderado), y el más bajo “Diseñar productos o estructuras será importante para mi trabajo futuro” (2.67 mujeres, 3.03 hombres).

En Tu futuro, el mayor interés fue en “Biología y Zoología” (2.81 mujeres, 2.46 hombres; moderado) y el menor en “Matemáticas” (1.69 mujeres, 2.14 hombres), siendo bajo en mujeres y moderado en hombres.

Para analizar si existían diferencias por género en las respuestas, se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes. Esta permitió comparar las medias de hombres y mujeres en cada sección de la encuesta S-STEM, con el objetivo de identificar diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. Los resultados se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5. *Resultados de la prueba t de Student por sección según género*

Sección	Valor t	Valor p	Diferencia significativa
Matemáticas	-2.527	0.013	Sí
Ciencia	-1.157	0.249	No
Ingeniería y Tecnología	-2.805	0.006	Sí
Interés en STEM	-1.504	0.134	No

Fuente: elaboración propia.

Discusión de resultados

Los resultados del análisis descriptivo evidenciaron que, en general, los estudiantes muestran actitudes moderadas a bajas hacia las disciplinas STEM. En las secciones de matemáticas, ciencia e ingeniería y tecnología, los puntajes promedio se ubicaron en niveles moderados,

lo que indica cierta disposición positiva, aunque no sólida, hacia estas áreas. No obstante, el interés en carreras STEM, evaluado en la sección "interés en STEM", presentó los puntajes más bajos, lo que sugiere una desconexión entre el aprendizaje escolar de estas disciplinas y la proyección vocacional de los estudiantes. Esta brecha ha sido señalada en investigaciones previas que destacan la importancia de fortalecer el vínculo entre la experiencia educativa y las aspiraciones profesionales en STEM (García-Holgado y García-Peñalvo, 2023).

El análisis comparativo por género reveló que los puntajes son aún más bajos en las mujeres, especialmente en las secciones de matemáticas e ingeniería y tecnología, donde se identificaron diferencias estadísticamente significativas en favor de los hombres. Estos resultados reflejan una brecha persistente en la percepción de competencia y confianza de las estudiantes en estas disciplinas, fenómeno respaldado por estudios recientes que documentan una menor autoconfianza en adolescentes en contextos STEM (Cedeño et al., 2024; Hernández y Espuny, 2022; Martín et al., 2023). Aunque en las secciones de "ciencia" e "interés en STEM" no se observaron diferencias significativas entre hombres y mujeres, los puntajes en ambos grupos fueron bajos, lo que refuerza la necesidad de fortalecer el interés por estas áreas desde etapas tempranas.

En conjunto, estos hallazgos ponen de manifiesto la urgencia de implementar estrategias educativas con enfoque de género que promuevan la participación equitativa en los campos STEM. La incorporación de modelos femeninos, el desarrollo de habilidades digitales, y la atención a los estereotipos de género son acciones clave para reducir las brechas existentes y favorecer una mayor identificación de las estudiantes con estas disciplinas (Gonzáles-Pérez et al., 2020; Rozgonjuk et al., 2024).

A partir de los resultados obtenidos, se propone fortalecer las estrategias pedagógicas orientadas a mejorar las actitudes hacia las disciplinas STEM, especialmente en matemáticas e ingeniería, donde se observaron puntajes más bajos y brechas significativas por género. La incorporación de metodologías activas, la visibilización de referentes femeninos y el desarrollo de habilidades prácticas en contextos reales pueden contribuir a elevar el interés y la participación, particularmente entre las estudiantes. Asimismo, es fundamental promover políticas educativas con enfoque de equidad que aborden los estereotipos de género y fomenten trayectorias profesionales inclusivas en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas.

Conclusiones

Los estudiantes de secundaria que participaron en esta investigación mostraron actitudes moderadas hacia las disciplinas STEM, aunque el interés en carreras relacionadas fue significativamente más bajo, lo que evidencia una desconexión entre la formación escolar y las aspiraciones profesionales.

Se identificaron diferencias estadísticamente significativas por género en las secciones de matemáticas e ingeniería y tecnología, con puntuaciones más bajas en mujeres, lo que confirma la persistencia de brechas de género en la percepción de competencia en áreas STEM.

Las secciones de ciencia e interés en carreras STEM no mostraron diferencias significativas entre hombres y mujeres; sin embargo, los puntajes generales fueron bajos en ambos casos, lo que refuerza la necesidad de fortalecer el vínculo entre la enseñanza de las ciencias y la orientación vocacional.

Esta investigación aporta evidencia valiosa desde una perspectiva científica al documentar patrones actitudinales y diferencias por género hacia las disciplinas STEM en estudiantes de secundaria, y desde una perspectiva social al visibilizar desigualdades que deben ser atendidas mediante estrategias educativas equitativas e inclusivas. Sus hallazgos pueden orientar futuras intervenciones para promover el desarrollo de vocaciones científicas y reducir la brecha de género en contextos escolares.

Referencias

Alec, S., Chiyaka, E., McCarthy, P., Mupinga, D., Bucklein, B., & Joachim, K. (2017). Student Attraction, Persistence and Retention in STEM Programs: Successes and Continuing Challenges. Higher Education Studies, 7(1), 46-59. https://doi.org/10.5539/hes.v7n1p46

Alianza para la Promoción de STEM. (2019). Visón STEM para México. https://www.movimientostem.org/wp-content/uploads/2021/01/Vision-STEM-para-Mexico.pdf

Ayuso, A. L., Merayo, N., Ruiz, I. R., & Fernández, P. (2022). Challenges of STEM Vocations in Secondary Education. IEEE Transactions on Education, 65(4), 1-12. https://doi.org/10.1109/TE.2022.3172993

Cedeño, B. D., Apolo, C. D., Freire, A. A., Bonete, L. C., Rodríguez, V. L., & Chalare, C. M. (2024). La equidad de género en la educación STEM: estrategias para aumentar la participación femenina. South Florida Journal of Development, 5(10), e4528. https://doi.org/10.46932/sfjdv5n10-034

European Commission. (2025). A STEM education strategic plan: Skills for competitiveness and innovation. Communication From The Comission to The European Parliament, The Council, The European Economic and Social Commitee and the Cimmitte of the Regions. https://doi.org/https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2025-03/STEM_Education_Strategic_Plan_COM_2025_89_1_EN_0.pdf

Friday Institute for Educational Innovation. (2012). Middle and High School STEM-Student Survey. Friday Institute for Educational Innovation. https://csedresearch.org/wp-content/uploads/Instruments/STEM/PDF/MISO_S-STEM_MiddleHigh_09-20-12_PUBLIC.pdf

García-Holgado, A., & García-Peñalvo, F. J. (2023). Atracción de mujeres a programas STEM: una adaptación en tiempos de pandemia. En F. J.-P.-H. Ángeles Domínguez, 9788419690104 (págs. 19-38). Barcelona, España: Octaedro. https://doi.org/9788419690104

Gonzáles-Pérez, S., Mateos, d. C., & Sáinz, M. (2020). Girls in STEM: Is It a Female Role-Model Thing? Front. Psychol, 11(2204). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02204

Hernández, I. S., & Espuny, C. V. (2022). Estudios STEM y la brecha digital de género en bachillerato:lainfluencia de la competencia digital en el futuro académico. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa.(81), 55-71. https://doi.org/10.21556/edutec.2022.81.2601

Kayan-Fadlelmula, F., Sellami, A., Abdelkader, N., & Umer, S. (2022). A systematic review of STEM education research in the GCC countries: trends, gaps and barriers. International Journal of STEM Education, 9(2). https://doi.org/10.1186/s40594-021-00319-7

Machovec, C. (8 de septiembre de 2023). U.S. Deparment of Labor Blog. U.S. Deparment of Labor Blog: https://blog.dol.gov/es/2023/09/08/new-bls-employment-projections-3-charts

Martín, C. O., Muñoz, S. R., & Santaolalla, P. E. (2023). Actitudes hacia la ciencia en la Educación STEM: desarrollo de una escala para la detección y fomento de vocaciones tempranas. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 34(1), 122-140. https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.1.2023.37421

Narganes-Pineda, A., Araña-Suárez, R. E., Hernández-Pérez, M., González-Suárez, P., Hernández-Castellano, P. M., & Marrero-Alemán, M. D. (2024). Project "Acércate a la Ingeniería": Promoting Scientific and Technological Vocation of Secondary Education Students. Advances in Design Engineering IV, 978-988. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51623-8_98

Rozgonjuk, D., Täht, K., Soobard, R., Teppo, M., & Rannikmäe, M. (2024). The S in STEM: gender differences in science anxiety and its relations with science test performance-related variables. International Journal of STEM Education, 11(45). https://doi.org/10.1186/s40594-024-00504-4

Sainz, M. (2020). Brechas y sesgos de género en la elección de estudios STEM ¿Por qué ocurren y cómo actuar para eliminarlas? Centro de Estudios Andaluces(84), 5-22. https://doi.org/hdl.handle.net/10609/151604

Sarı, D., Katrancı, M., & Sari, U. (2025). Determinants of Students' STEM Attitudes inPrimary School: Reading Experience,Preschool Education and Career Choice. Educational Academic Research(56), 67-79. https://doi.org/10.33418/education.1510178

Secretaría de Economía, S. d. (2024). El Poder del Talento Mexicano: Transformando Regiones.

Sovansophal, K., & Kinya, S. (2020). A Review on STEM Enrollment in Higher Education of Cambodia: Current status, Issues, and Implications of Initiatives. Journal of International Development and Cooperation Vol.26, Núm.1 y Núm.2, 2020, págs. 123, 26(1 y 2), 123-134.

Vaiopoulou, J., Papagiannopoulou, T., & Stamovlasis, D. (2024). Attitudes towards STEM education: nonlinear effects of teachers' readiness and the crucial role of affective conditions. Frontiers in Education, 8. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1244678

Capítulo 12. Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de habilidades blandas en la contaduría pública

Tania Elizabeth Parra Martínez[1]
Lizette Berenice González Martínez[2]

DOI: https://doi.org/10.52501/cc.341.12

Resumen

En los últimos años las habilidades blandas han adquirido una importancia significativa en el ámbito empresarial, por lo que las instituciones de educación superior que forman profesionistas deberán prepararlos con las herramientas necesarias. Los docentes juegan un papel fundamental dado que es el principal participante, en conjunto con el estudiante, en el proceso de enseñanza – aprendizaje donde se desarrollarán las habilidades que requiere el mercado. Cuando el estudiante se convierte en un egresado, se sobrentiende que ya cuenta con las habilidades tanto técnicas como blandas para el ejercicio de la profesión, sin embargo, estudios previos indican que aún faltan conocimientos por trabajar. Es por esto, que los profesores deben conocer las habilidades blandas requeridas por la profesión y trabajar el desarrollo de estas en el aula mediante algunas estrategias de aprendizaje, que permitan completar el perfil idóneo para el profesionista y que le permita destacar en el campo. Cada área tiene determinadas soft skills, y el ramo de la Contaduría Pública no es la excepción. En investigaciones previas se ha llegado a la conclusión que las principales habilidades blandas de esta área son el trabajo en equipo, comunicación asertiva, toma de decisiones, resolución de conflictos, inteligencia emocional, liderazgo, entre otras, sin embargo, es importante tomar en cuenta la opinión de los expertos destacados en el área. Es por ello por lo que el presente estudio de carácter descriptivo conformado por una pregunta de orden, con el

[1] Maestra en Contaduría con orientación en Finanzas. Docente en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-7502-3573 ; correo electrónico: tparram@uanl.edu.mx
[2] Doctora en Filosofía con acentuación en estudios de la Educación. Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma de Nuevo León. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7306-8562

objetivo de identificar cuáles son las tres habilidades blandas que los profesionales consideran son las más importantes en el ejercicio de la contaduría pública. Se contó con la participación de 42 contadores públicos, que además son docentes de una institución pública de Nuevo León, quienes opinan que las tres habilidades blandas más requeridas en la rama son comunicación efectiva, pensamiento crítico y trabajo en equipo.

Palabras clave: *habilidades blandas, contaduría pública, estrategias de aprendizaje*.

Introducción

El mundo se encuentra en constante evolución, principalmente después de la recesión que se vivió por el COVID – 19, el cual marcó un antes y un después. Las empresas vieron una forma distinta de trabajo, se potencializaron las habilidades de sus empleados, pero además las instituciones educativas también se vieron en la necesidad de replantear los procesos educativos desde la forma de conectar con sus estudiantes, así como la implementación de nuevos métodos de enseñanza docente. Considerando que los estudiantes de educación superior se convertirán en profesionistas, se debe considerar la importancia del desarrollo de las habilidades blandas durante su formación académica, dado que estas les permitirán mejores oportunidades laborales; algunos ejemplos de habilidades blandas son control adecuado de las emociones y mejora de relaciones sociales, las cuales influenciarán de forma positiva en el ambiente personal y profesional (Vázquez, Vila & Tuesta, 2021).

Actualmente el trabajar por competencias en la educación ha permitido que los estudiantes desarrollen habilidades que se consideran indispensables para ser líderes en un espacio laboral, tales como comunicación, responsabilidad, empatía, resolución de conflictos, ser servicial, trabajo bajo presión, respeto. Se destaca también que solo se manejan de manera teórica lo que ha complicado el aprendizaje de las mismas; en educación superior se indica que quiénes deben de iniciar con la aplicación de las habilidades blandas son los docentes ya que son los que guían a los estudiantes y trabajan como modelo a seguir (Lozano, Lozano & Ortega, 2022). Pero se debe considerar que para que los estudiantes obtengan un aprendizaje significativo, es importante que también se involucren en el proceso de enseñanza aprendizaje junto con el docente (Zurita, 2020).

Con la evolución de la contaduría actualmente no sólo es indispensable los conocimientos técnicos, sino que además los profesionales de esta rama deben contar con habilidades que les permitan ejercer su profesión generando cambios positivos para el entorno en el que operan (De Arco, 2020).

Desarrollo

Habilidades blandas

La educación es el papel más importante en la formación de los seres, dado que los convierte en seres integrales por medio del proceso de enseñanza – aprendizaje, en el cual se adquieren gran parte de los conocimientos técnicos (saber hacer) y de las emociones (saber ser). Al terminar la universidad, los estudiantes desean integrarse a la vida laboral, por lo que inician con la búsqueda de oportunidades que les permitan sobresalir profesionalmente y por ende, es imperativo que cuenten con los conocimientos mínimos necesarios para ejercer su profesión, pero además los empleadores requieren de personas integrales, es decir, que también desempeñen ciertas destrezas como la comunicación asertiva, la capacidad de controlarse a sí mismos y demostrar la virtud de trabajar en equipo. Estas habilidades son conocidas como habilidades blandas (Marrero, Mohamed & Xifra, 2018).

Machado y Rivera (2023) definen las habilidades blandas como "conjunto de destrezas de carácter emocional relacionadas con la actividad social", y resaltan la importancia del enriquecimiento de estas dado que permitirán que los estudiantes cumplan sus objetivos en la vida. También los autores mencionan que el fortalecimiento de estas habilidades inicia en el hogar mediante la comunicación con la familia y se refuerza en los planteles educativos.

Una de las ventajas de incluir en el trabajo en el aula las soft skills es que se influye positivamente en la mejora del cómo se relacionan los alumnos, así como en su aprendizaje, dado que esto les permitirá enfrentar cualquier situación que se le presente en el mundo actual, además se mejoraría la calidad académica de la institución. Por lo anterior las escuelas deben de incluir en sus programas el desarrollo de las habilidades blandas, ya sea por medio de algún taller, curso o en las materias que se imparten (Huapalla, García & Pinedo, 2023).
Por otra parte, Vinueza, Silva & Jurado (2024) explican las habilidades blandas como competencias con las que no se nace, sino que se tienen que desarrollar, principalmente en la

educación, para mejorar las relaciones personales. En lo académico, también el docente es beneficiado porque mejoran su trabajo del docente, esto siempre y cuando esté debidamente capacitado en este tema y además debe de buscar la forma de trabajar con sus alumnos mediante la implementación de estrategias de aprendizaje para potencializar dichas habilidades. Por último, los autores señalan que a mayor implementación de la estrategia educativa seleccionada por el docente, es mayor el nivel de soft skills, por lo que para que destaque el modelo implementado este tiene que ser acorde a las necesidades del programa educativo.

Estrategias de aprendizaje

Como se mencionó anteriormente, en el proceso de aprendizaje participa el docente quien será el encargado de buscar la forma de aumentar el nivel de conocimientos adquiridos por los estudiantes mediante el trabajo en el aula, el cual se conoce como estrategias de aprendizaje. Mercado, Illesca & Hernández (2018) precisan que mediante estas los alumnos procesan, entienden y aprenden la información que comparte el docente. Otros autores como Pérez, Bueno & Zambrano (2021), las definen como "habilidades obligatorias que deben adquirir los estudiantes en el contexto educativo para responder de manera eficiente al proceso enseñanza aprendizaje". También señalan que de las estrategias con las que se trabaje dependerá el nivel de cumplimiento de los objetivos propuestos en el aula.

Zepeda, Cortés & Cardoso (2022) realizaron una investigación en la que el objetivo era evaluar en nivel de habilidades blandas de acuerdo con las estrategias implementadas en el aula. La muestra fue de 50 estudiantes con los que se trabajaron las estrategias de aprendizaje basado en proyectos y la gamificación, y en la cual se llegó a la conclusión que las soft skills mejor desarrolladas son las de autocontrol y el afrontamiento mientras que se pueden mejorar las habilidades de toma de decisiones, pensamiento crítico y comunicación. Además de lo anterior, también en dicho análisis demuestran que existe una relación positiva entre las habilidades blandas y las estrategias de aprendizaje.

Precisamente las escuelas del área de contaduría tienen que mantenerse actualizadas en cuanto a las estrategias y herramientas didácticas que les permitan mejorar el aprendizaje significativo, debido a que sus docentes no cuentan con una formación pedagógica. Se deben de proponer talleres, conferencias, cursos mediante los cuales les generen ideas como

fusionar las estrategias de aprendizaje con las herramientas tecnológicas para aprovechar al máximo la experiencia del área del docente. (Barros, Hernández & Vásquez, 2021).

Metodología

La metodología empleada en el presente estudio corresponde a un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo y transversal. Se diseñó y aplicó un sondeo dirigido a 42 expertos en el área contable, quienes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando su experiencia profesional en el campo de la contaduría. El instrumento utilizado consistió en un sondeo en el que se solicitaba a los participantes enumerar, del 1 al 9, aquellas habilidades blandas que, a su juicio, resultaban más relevantes para el ejercicio profesional contable.

Una vez recolectada la información mediante un formulario digital, se procedió a un análisis de los resultados, identificando las tres habilidades blandas más destacadas en función de la frecuencia y posición asignada por los expertos. Con base en estos hallazgos, se elaboraron propuestas de estrategias de aprendizaje orientadas a ser implementadas en el aula, con el objetivo de fomentar el desarrollo de dichas habilidades blandas en los estudiantes de contaduría.

Preguntas y objetivos

Pregunta general: ¿cuáles son las habilidades blandas más requeridas en el ramo de la contaduría?

Pregunta específica: ¿qué estrategias de aprendizaje se pueden implementar par desarrollar las habilidades blandas más requeridas en el ramo de la contaduría pública.

Objetivo general: identificar cuáles son las habilidades blandas más requeridas en el ramo de la contaduría pública

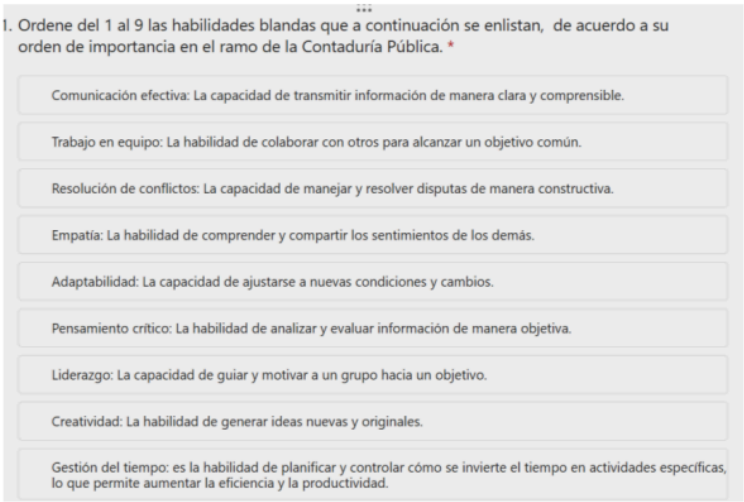
Objetivo específico: definir las estrategias de aprendizaje que se pueden implementar para desarrollar las habilidades blandas más requeridas en el ramo de la contaduría pública.

Resultados

Como se mencionó anteriormente, el consenso se realizó a 42 profesionales de contaduría pública a los que se les envió un formulario digital con el siguiente cuestionamiento: "de acuerdo con tu perspectiva, ¿qué habilidades blandas son necesarias en los estudiantes de Contaduría Pública y qué les permitirán a futuro ser destacados profesionales?", y posteriormente la imagen que continuación se muestra (véase figura 1).

Figura 1. *Habilidades blandas en la contaduría pública.*

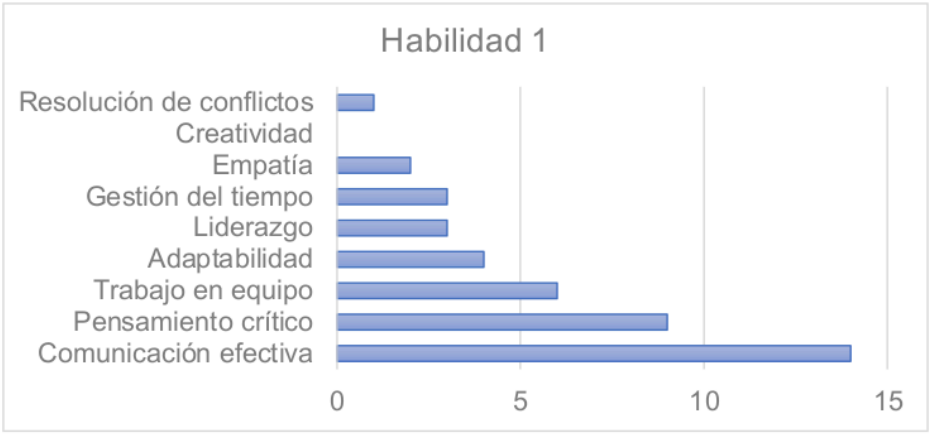
[Formador: favor de trazar la siguiente figura]



Fuente: elaboración propia.

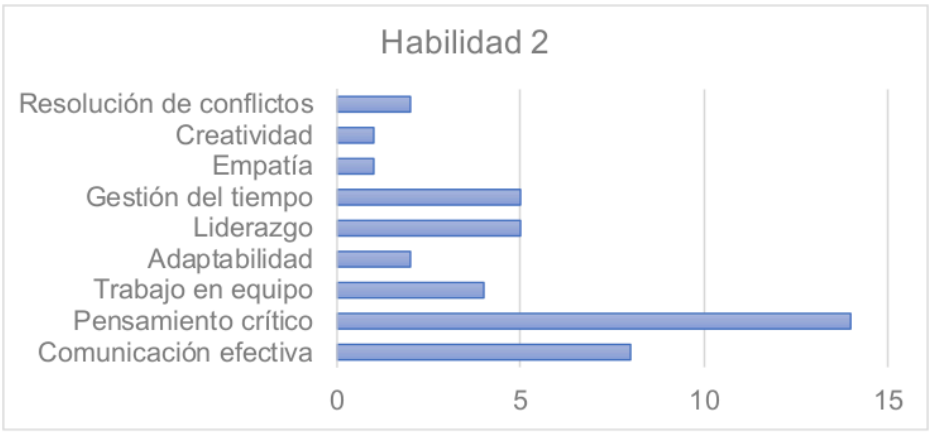
Tras revisar las respuestas obtenidas, se obtuvo que las tres habilidades blandas que más se requieren en la contaduría pública son: la comunicación efectiva, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo. En las gráficas 1, 2 y 3 se puede observar las respuestas que se obtuvieron en el orden asignado por los expertos.

Gráfica 1. *Primera habilidad blanda de relevancia de acuerdo a expertos*



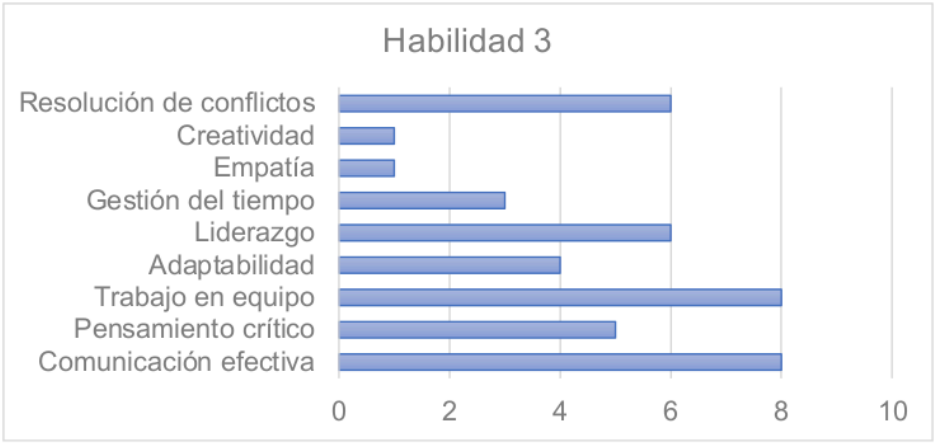
Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta.

Gráfica 2. *Segunda habilidad blanda de relevancia de acuerdo a expertos*



Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta.

Gráfica 3. *Tercera habilidad blanda de relevancia de acuerdo a expertos*



Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta.

Conclusiones

Diversos autores han señalado que entre las habilidades más importantes son la resolución de conflictos, comunicación efectiva, trabajo en equipo, pensamiento crítico y adaptabilidad, por lo cual con la investigación se concluye que específicamente en el ramo de la contaduría se requieren coinciden con las expuestas por los diversos expertos. Dentro del trabajo expuesto también se señaló que la gran parte del personal docente no cuenta con formación pedagógica, por lo que las universidades tendrán la tarea de convertir al profesional en una persona capaz de compartir sus conocimientos técnicos mediante las estrategias de aprendizaje que más se acoplen a su sistema de trabajo, pero principalmente a sus estudiantes.

Por lo anterior, para las soft skills más importantes según expertos se recomiendan las siguientes estrategias

- Comunicación efectiva: se puede desarrollar mediante el juego de roles, que consiste en realizar una simulación de alguna situación que se pueda presentar en el día a día y a ser una interpretación y no tener diálogos estructurados permite al estudiante fortalecer la imaginación y buscar la forma más asertiva de comunicar lo que realmente desea (Peñafiel et al, 2023).
- Pensamiento crítico: la segunda habilidad seleccionada, el docente puede utilizar como estrategia el estudio de caso donde de acuerdo con Gonzáles et al (2020)

permite un espacio de generación del conocimiento a través de la reflexión después de analizar el planteamiento de un problema y proponer una posible solución al mismo.

- Trabajo en equipo: en su inserción al mundo laboral el estudiante deberá de ser capaz de adaptarse al equipo de trabajo asignado y para que esto pueda ser posible se propone como estrategia de aprendizaje el trabajo colaborativo, en el que autores como Acosta, Martín & Hernández (2022) permitirán que el estudiante tenga experiencias asociadas a la vida cotidiana a través de la asignación de tareas específicas a cada integrante y que mediante el cumplimiento de cada actividad sea posible el logro de los objetivos.

Cabe mencionar que estas son algunas propuestas de estrategias de aprendizaje que permitan a los docentes desarrollar en los estudiantes las habilidades blandas requeridas por expertos, sin embargo, existen algunas otras que ya dependerán de la capacitación y la experiencia del maestro la aplicación de las mismas.

Referencias

Barros Bayona, L. M., Hernández Igirio, R. S., & Vásquez Pino, E. I. (2021). Estrategias pedagógicas para la enseñanza de la contaduría pública. *Revista Boletín Redipe*, *10(9)*, 186–193.

De Arco Paternina, L. K. (2020). ¿Por qué son tan importantes las habilidades blandas en la formación del contador público?. *Revista Colombiana De Contabilidad - ASFACOP*, *8*(15), 87-99. https://doi.org/10.56241/asf.v8n15.173

Gonzales Soto, V. A., Hernández Fernández, B., Mendoza Banda, T. Y., & Ruiz Pérez, A. (2020). El pensamiento crítico y creativo: un caso desde la investigación- acción. Revista Conrado, 16(76), 79-84

Huapalla-Meza, L. K., García-Barbaran, L. I., & Pinedo-Castro, A. (2024). Habilidades Blandas en la Práctica Docente. *Revista Ciencia & Sociedad*, *4*(1), 80–89. Recuperado a partir de https://www.cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/114

Lozano Fernández, Martha Angélica, Lozano Fernández, Elena Noemí, & Ortega Cabrejos, Mónica Ysabel. (2022). Habilidades blandas una clave para brindar educación de calidad: revisión teórica. *Conrado*, *18*(87), 412-420.

Machado Sotomayor, M. J., & Rivera Balseca, L. E. (2023). IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES BLANDAS EN EL PROYECTO DE VIDA DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA. *REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES*, *21*, 200–209. https://doi.org/10.37135/chk.002.21.13

Marrero Sánchez, O., Mohamed Amar, R., & Xifra Triadú, J. (2018). Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *REVISTA CIENTÍFICA ECOCIENCIA*, *5*, 1–18. https://doi.org/10.21855/ecociencia.50.144

Mercado-Elgueta, C., Illesca-Pretty, M., & Hernández- Díaz, A. (2019). Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: estudiantes de enfermería, Universidad Santo Tomás. *Enfermería Universitaria*, *16*(1). https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.1.580

Peñafiel Lara, A. D. ., Neira García, M. A., Alvear Heredia, F. I. ., & Tacle García, S. P. . (2023). Juego de roles como estrategia de enseñanza-aprendizaje para mejorar las relaciones sociales en niños de educación inicial. *Revista Social Fronteriza*, *3*(5), 192–206. https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3(5)192-206

Pérez Sánchez, L. F., Bueno Villaverde, Á., & Zambrano Vacacela, L. L. (2021). Estrategias de aprendizaje como factor determinante en el desempeño académico. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, *96*, 165–185.

Vinueza Domo, K. K., Silva Robalino, J. R., & Jurado Fernandez, C. A. (2024). Soft skills and teaching educational practice in nursing. *Universidad Ciencia y Tecnología*, *28*(123), 143–155. https://doi.org/10.47460/uct.v28i123.815

Zepeda Hurtado, M. E., Cortés Ruiz, J. A., & Cardoso Espinosa, E. O. (2022). Estrategias para el desarrollo de habilidades blandas a partir del aprendizaje basado en proyectos y gamificación. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, *13*(25). https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1348

Zurita Aguilera, M. S. (2020). El aprendizaje cooperativo y el desarrollo de las habilidades cognitivas. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB* - Segunda Nueva Etapa 2.0, 24(1), 51–74. https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1226

Eje 4. Lenguaje, cultura y poder: discursos y narrativas críticas

Capítulo 13. Narrativas literarias críticas y humanizadoras para la autoemancipación

Diana Fuertes El Musa[1]

DOI: https://doi.org/10.52501/cc.341.13

Resumen

¿Qué tipo de narrativas literarias favorecen el desarrollo de la autoemancipación? La investigación de enfoque cualitativo y diseño fenomenológico apunta hacia aquellas que humanizan a la persona lectora y estimulan su pensamiento crítico. Para ello indaga con personas adultas lectoras interesadas en el desarrollo de su autonomía: ¿Por qué es importante para las personas lectoras su autonomía? ¿Qué tipo de literatura leen las personas interesadas en su autonomía? ¿cómo leen? ¿por qué leen? ¿para qué leen? ¿qué efectos tiene en ellas? Los objetivos del trabajo son: valorar narrativas literarias contemporáneas que favorecen el aprendizaje de la autoemancipación, así como vincular la lectura de literatura creativa con el desarrollo de la autonomía individual en la experiencia de las personas lectoras. Las personas participantes afirman la importancia y presencia de ambas en sus vidas y los efectos positivos de determinadas lecturas en diversas etapas y circunstancias, confirmando su relectura y recomendación a personas cercanas.

Palabras clave: *literatura creativa, pensamiento crítico, humanización, autoemancipación.*

Introducción

La investigación en curso, de enfoque cualitativo y diseño fenomenológico, tiene por objetivo analizar las aportaciones de la literatura creativa para el desarrollo humano, del pensamiento crítico y la autoemancipación en las personas lectoras. Conviene para la reflexión y

[1] Maestra en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad. ORCID: https://orcid.org/0009-0004-5710-3366 ; correo electrónico: dfuertes@uadec.edu.mx

profundización del tema de investigación y las posibles propuestas que de ésta se deriven, conocer la experiencia y opinión de personas lectoras adultas interesadas en el desarrollo de su autonomía.

Una importante preocupación que guía la investigación es la dificultad o limitación de estos procesos de desarrollo en las instituciones educativas tradicionales (escuela, familia) cuando sus espacios (formativos y domésticos) se caracterizan por prácticas autoritarias, verticales, discriminadoras, generando distintas formas de dependencia, afectando la autoestima, las oportunidades de desarrollo, y dificultando resolver en lo cotidiano.

Otra de las principales preocupaciones es que no toda literatura contribuye a este propósito autoemancipador, por lo que resulta indispensable cuidar la selección de literatura, sus autoras y sus editoriales. Algunas características de un buen libro son las siguientes: es capaz de asombrarnos, despierta en el lector emociones auténticas, permite al lector sentirse en el lugar de los personajes, promueve los valores sin sermones, sin mentiras, sin concesiones, no cae en lugares comunes ni falsifica la realidad edulcorándola, no teme enfrentarse a tabúes y ofrece maneras originales de utilizar el lenguaje, permite explorar el mundo y la vida desde diferentes perspectivas (Garrido, 2012).

Planteamiento teórico

Pensamiento crítico y humanización: capacidades centrales en el desarrollo individual y social

Barona, Castro y Muñoz (2020) reflexionan el desarrollo autónomo de los individuos y su capacidad para pensar de manera crítica a través de catorce principios pedagógicos[2] y ocho atributos relacionados con formas de conducta y ética personal constitutivos del pensamiento crítico[3]. Recuperan de Pestalozzi (1969) la idea de que la humanización de un individuo es el resultado de su pensar detenidamente, como una propiedad mental que además se erige

[2] empatía circular, afectividad, autoestima individual y colectiva, aprender aprendiendo a aprender, protagonismo estudiantil, emancipación mental y vital, resistencia, disensión, descubrimiento propio y del mundo, vocaciones y compromisos, inteligencia holística, interaccionismo emancipador, soñar y ser, practicar.

[3] integridad, objetividad, empatía, racionalidad, autonomía, justicia, introspección, objetividad solidaridad.

liberadora; y proponen una pedagogía nuevo humanista[4]. Retoman el humanismo[5] como una postura ético-filosófica sobre el lugar del ser humano en el universo, y sobre todo, su rumbo, cuya base es la capacidad del ser humano para autoemanciparse de los procesos que oprimen su condición y la capacidad para forjar su destino. El nuevo humanismo propone una praxis social humanista, sustituyendo la competencia como antivalor exacerbado por la globalización, por la solidaridad; la interdisciplina y los sistemas complejos como vía de estudio, análisis y atención de las graves problemáticas actuales; el antropohilismo en sustitución del antropocentrismo.

Baraona y Mata (2015) conciben este paradigma como teoría crítica opuesta a todo colonialismo pasado y neocolonialismo actual, sexismo, clasismo, racismo, alienación colectiva —tecnologismo, mercantilismo, consumismo—; como teoría esperanzadora promotora de la igualdad de género y social, de la libertad y la integridad moral y física, del perfeccionamiento de la vida individual y colectiva, sin prejuicios ni discriminación.

Desde esta perspectiva ético-filosófica-científica, Arce et al. (2019) convocan a la auto-emancipación constante del ser humano, quien no es gobernado por poderes sobrenaturales, sino sujeto a leyes naturales desde las que forja su destino individual y colectivo.

Barona et al. (2023) consideran el pensamiento crítico como una capacidad innata, de la naturaleza intrínseca del cerebro humano, consistente en:

> el desarrollo de un conjunto de habilidades intelectuales que permite abordar, críticamente, es decir, una visión que no esté determinada por ningún sistema de propaganda y/o doctrina, ni por los prejuicios prevalecientes en un cierto ámbito cultural fenómenos y procesos de la sociedad presente, pasada o futura. (p.121)

La literatura como práctica artística para la autoemancipación

Puesto que la literatura puede emplearse para fines opuestos a los de esta investigación —generar distintas formas de dependencia—, resulta fundamental analizar la intención tras la

[4] consecuente, coherente, una nueva forma de conocer, de aprender de enseñar, de ser, de convivir, desarrollo integral individual-desarrollo equitativo social

[5] asociado al desarrollo de habilidades lingüísticas y de representación simbólica, la capacidad de autorreferencia y el potencial narrativo

expresión artística —del autor y la editorial— y cuidar nuestra selección del tipo de desarrollo que buscamos. Cerrillo (2022) analiza cantos, nanas, arrullos, escritos para bebés —¿o para las madres?—, que promueven lo contrario, el miedo y la dependencia de quien debería ser figura protectora —quien le canta y arrulla— pero hace uso de este lenguaje para atemorizar e intimidar al bebé bajo el pretexto —o la estrategia— de dormirlo —¿no será de dominarlo?—, anticipando —más bien inventando— peligros y consecuencias si no sucumbe. Este tipo de literatura, oral en este caso, alberga una intención manipuladora —también en la escrita, cuando moralizante y adoctrinadora, sirve a determinado tipo de pensamiento hegemónico, jerárquico, adultocentrista—, en la que quien crea el peligro pretende ser a la vez salvador, excusándose, probablemente, en la incapacidad del bebé para comprender el contenido del canto, pero de ser así, ¿por qué entonces inventar relatos amenazantes o de este tipo si se sospecha no los entiende?

Interesa entonces determinado tipo de literatura artística: "[…] el arte —la poesía en su sentido lato— ha de cumplir una función esencial en todo proceso en el que se trate de cambiar ese mundo que en la obra se nos revela injusto, indeseable, inaceptable, intolerable" (Sastre, como se cita en Sagüés, 2000, p.205).

De manera resumida y general se registra en este apartado la propuesta de algunas narrativas literarias con cualidades críticas y humanizadoras que apuntan hacia la autoemancipación de la persona lectora.

En Estébanez (1999) se diferencian varias tendencias, el *neorrealismo* y la eminentemente *social*, con el mismo propósito: la crítica social; ejemplos de estas narrativas son el *Realismo crítico, Realismo histórico, Realismo socialista y social.* Descrita también como literatura de denuncia, tiene como preocupación "ofrecer un testimonio de denuncia de la realidad socioeconómica y política del país, a la vez que persiguen una función informativa (ante la ocultación social y tergiversación de los medios de comunicación) y de revulsivo frente al orden establecido" (p.905).

También de gran ayuda son algunas narrativas de *literatura autorreferencial,* que puede ser plasmada en distintos géneros literarios: ensayo personal, memoria, novela. Las adaptaciones, reinterpretaciones o versiones propias de *mitos*.

"Habermas exige a las artes y a la experiencia que estas procuran, que sean capaces de tender un puente por encima del abismo que separa el discurso del conocimiento del discurso de la ética y la política" (Lyotard, 2004, p.66).

[…] las obras de arte, ya sea en pintura, escultura o arquitectura poseen una función definida. Para Peter Weiss esa función del arte era la que servía para la exploración o reconocimiento histórico, para la estructuración de un pensamiento y para vincularse emocional y estéticamente tanto con el pasado como con el presente. Por eso, la recepción de la obra de arte no resulta neutral. Peter Weiss entendía el arte también como una expresión de la lucha de clases, como un testigo de época, como una manifestación de las contradicciones políticas y sociales. (Sagüés, 2000, p.205)

Si bien Acosta (2005) señala que "la novela histórica ha existido dentro del mundo de la creación literaria desde que ésta entró en la historia de la cultura occidental" (p.63), "la novela histórica moderna, comienza en la época del romanticismo y en un momento en que se abre camino lo que se entiende como conciencia histórica o desarrollo del pensamiento histórico" cuyos escritores "en su aproximación al pasado encuentran en la historia la manifestación idealizada del pasado nacional" (p.65). Afortunadamente, la novela histórica —que abarca otros géneros y subgéneros: novela corta, biografía, autobiografía, libros de viajes; así como diversidad de temas: histórico-cultural, social, pasado familiar, biográfico— "ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, asumiendo formas de configurar la realidad histórico-literaria de maneras completamente diferentes"[6] (pp. 66, 69, 71). Aclara que "la novela histórica no pretende con su subjetividad falsear o manipular la historia" (p.75).

[…] son los hombres y mujeres concretos "como sujetos históricos reales" quienes crean en el proceso de producción y reproducción social tanto la base como la superestructura, construyen la realidad social, las instituciones y las ideas de su tiempo, y que en esta invención de la realidad social los sujetos se crean y recrean a sí mismos como seres históricos y sociales. (Kosik, 1974, como se cita en Borón, 2000, pp.474-475)

Otro tipo de literatura que merece especial atención es el que Alemany (2016) denomina "narrativa de lo inusual", una forma de narrar propia de la posmodernidad, que en

[6] En la época del Tercer Reich "desarrolla una función manipuladora del lector, se sirve del pasado como justificación de una actitud racista, imperialista, militarista, movimiento de masas, culto a los antepasados, patetismo, pseudoreligión" (Acosta, 2005, pp.76-77).

no pocas ocasiones se sirve de la novela corta[7], y que acude a tropos como las analogías, metáforas, comparaciones o alegorías para explicitar, desde la ambigüedad otro modo de enfrentarse a lo real y no a lo fantástico. (p.103)

Identifica en ella "la hibridez discursiva en la que la representación metafórica es sólo una necesidad de representación de la realidad" (p.115). La describe como una nueva forma, mezcla de lo insólito[8] con el realismo cotidiano que plasma universos complejos, ambiguos, "historias en las que los límites de lo real y de lo imaginado se difuminan" (González Boixo, 2014, como se cita en Alemany, 2016, p.115). La caracteriza como "una forma de ficción en la que prima la incertidumbre, aunque los hechos transcurran en el plano real con transiciones hacia lo onírico o lo delirante" (p.114), donde hacen presencia "elucubraciones o desdoblamientos para hallar una explicación de la realidad: me desprendo de mí para comprenderme" (p.115).

Planteamiento metodológico

Descripción de la muestra

Como planteamiento metodológico se aplicaron dos cuestionarios en línea, de manera escrita, de preguntas abiertas y de selección múltiple, con intención de conocer (1) la percepción de las personas sobre el desarrollo de la autonomía y (2) su experiencia lectora. Se establecieron como criterios de inclusión: (1) personas adultas lectoras de literatura creativa (independiente de género, temática, formato y frecuencia de lectura) (2) personas adultas interesadas y ocupadas en el desarrollo y trabajo de su autonomía (independiente del tipo de trabajo para ella y grado de desarrollo). Las experiencias de quienes ponen en práctica ambas actividades (lectura de literatura y trabajo en su autonomía) ayudarán al logro de los objetivos de la investigación. Como criterios de exclusión: (1) profesionales del campo de la literatura o personas dedicadas al trabajo de la misma (docencia, talleres, círculos de lectura, personas que escriben) (2) terapeutas. Razones: evitar sesgos con motivo de que el nivel de

[7] La novela breve se caracteriza por ser interactiva al obligar al lector a participar, a terminar un rompecabezas vivencial propio y ajeno, por privilegiar la escritura del yo (Eudave, 2014, como se cita en Alemany, 2016, pp.104-105).

[8] "El término insólito empezó a ser utilizado por investigadores portugueses y brasileños; uno de los primeros fue Filipe Furtado. El término engloba tanto lo maravilloso como lo fantástico, el realismo mágico y la ciencia ficción" (p.114).

conocimiento y de valoración de la literatura y de la autonomía es mayor, especializado, en este tipo de perfiles

La muestra en el primer cuestionario (desarrollo de la autonomía) la constituyen 10 mujeres y 3 hombres, en el secundo cuestionario (experiencia lectora): 7 mujeres y 3 hombres. En ambos las edades comprenden entre 40 y 89 años. Los estados de residencia son México, Durango, Veracruz. El nivel de estudios escolarizados varía entre preparatoria y doctorado, en diversas disciplinas: administración, economía, pedagogía, idioma inglés, medicina, psicología.

Principales hallazgos

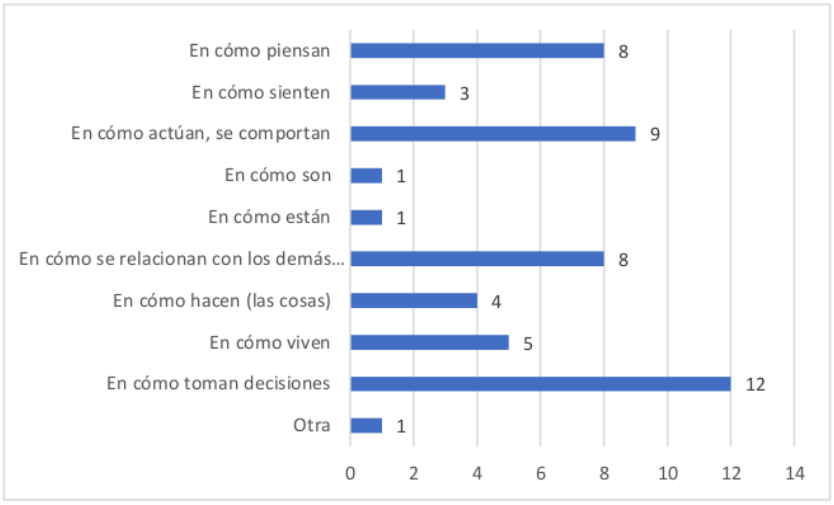
Algunas formas en que las personas participantes describen la autonomía son: independencia física, económica, de movilidad, depender de uno mismo, solucionar desafíos mediante los recursos propios o recursos adicionales, libertad y capacidad de toma de decisiones independiente y responsable, autosustento de todas las esferas propias del ser humano, capacidad de ser autosuficiente, desarrollar habilidades que propicien el bienestar, opuesta a la dependencia, saber qué quieres o qué no quieres, identificar situaciones que te hacen mal, evitarlas o cambiarlas, elegir el tipo de vínculos, saber pedir apoyo cuando hace falta y negarlo cuando no hace falta.

El 100% de las personas participantes considera muy importante la autonomía por distintas razones: ayuda a dar sentido de la vida propia, posibilita una mejor calidad de vida, permite bienestar, es determinante para ser feliz, es vital para vivir en paz, ayuda a tomar decisiones que impactarán en la vida personal, da libertad y tranquilidad, es parte de nuestro desarrollo.

La gráfica 1 muestra las respuestas de las personas participantes respecto a cómo identifican la autonomía en los demás.

Gráfica 1. *Identificación de la autonomía en las personas*

[Formador: favor de trazar la siguiente gráfica]

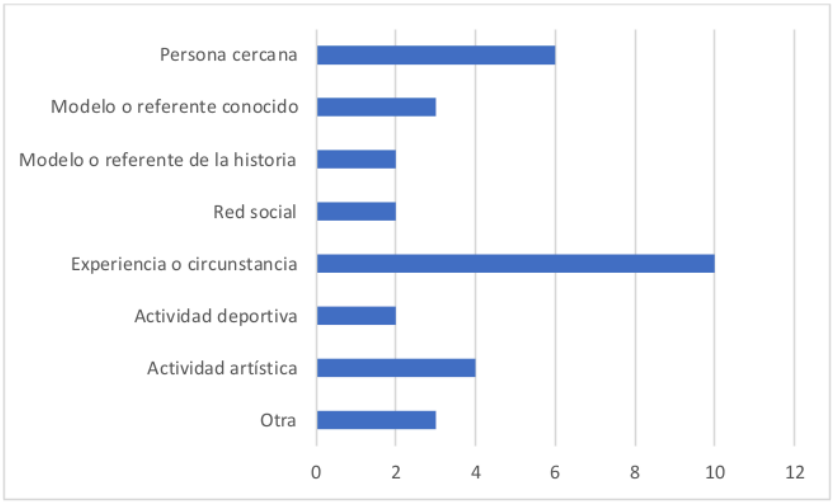


Fuente:

La gráfica 2 registra algunas maneras en que las participantes han desarrollado su autonomía.

Gráfica 2. *Desarrollo de la autonomía*

[Formador: favor de trazar la siguiente gráfica]



Fuente:

El tipo predominante que las personas participantes leen es la novela (de aventuras, suspenso, histórica), aunque también cuento y poesía, en libro físico. Algunos temas son de

tipo filosófico, psicológico, biográfico. El 50% también lee en impreso, fotocopiado u otros formatos de reproducción en papel, el 20% en medio digital (ebook, pdf u otros formatos escritos).

Los motivos de lectura son: gusto, aprendizaje, entretenimiento, imaginar, mejorar la expresión, enriquecer vocabulario y conocimiento, placer, conocer, reflexionar sobre experiencias/vivencias de otros, distracción, ayudar a dormir, conectarse consigo.

Los propósitos de leer son: mejorar aspectos de su persona, aumentar su cultura, encontrarse consigo y con el mundo, conocer, experimentar, discernir decisiones, entretenimiento, tener ideas menos cotidianas, experimentar.

El 100% de las personas participantes consideran que la literatura contribuye al desarrollo de la autonomía y del pensamiento crítico.

Algunas obras o personas escritoras a las que han leído y confirman su respuesta previa son: *El libro de la selva* (Rudyard Kipling), *Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar* (Luis Sepúlveda), *Mafalda* (Quino), *Mujercitas* (Louisa May Alcott), Pablo Neruda, *La catedral del mar* (Ildefonso Falcones), *Raíces* (Alex Haley), *Corazón de piedra verde* (Salvador de Madariaga), *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres* (Leonardo Boff), *Pensar rápido, pensar despacio* (Daniel Kahneman), *El cisne negro* (Nassim Taleb), *Contacto* (Carl Sagan), *De la estupidez a la locura* (Umberto Eco), *Don Quijote de la Mancha* (Miguel de Cervantes), *Mujeres que corren con los lobos* (Clarissa Pinkola Estés), *Cien años de soledad* (García Márquez), *El mundo de Sofía* (Jostein Gaarder), Agatha Christie, *El infinito en un junco* (Irene Vallejo), *El hombre en busca de sentido* (Viktor Frankl), *Las Diosas de cada mujer* (Shinoda Bolen), *La ladrona de libros* (Markus Zusak), *El albergue de las mujeres tristes* (Marcela Serrano), *El perfume* (Patrick Süskind), *Don Juan*, *El Principito* (Antoine de Saint-Exupéry), *Alicia en el País de las Maravillas* (Lewis Carroll), *Caperucita Roja*, *Ensayo sobre la ceguera* (José Saramago), *Bajo la rueda* (Hermann Hesse). Estas fueron leídas en un 33.3% de los casos en la infancia, adolescencia y adultez mayor, en un 66.7% en la juventud, 88.9% en la adultez.

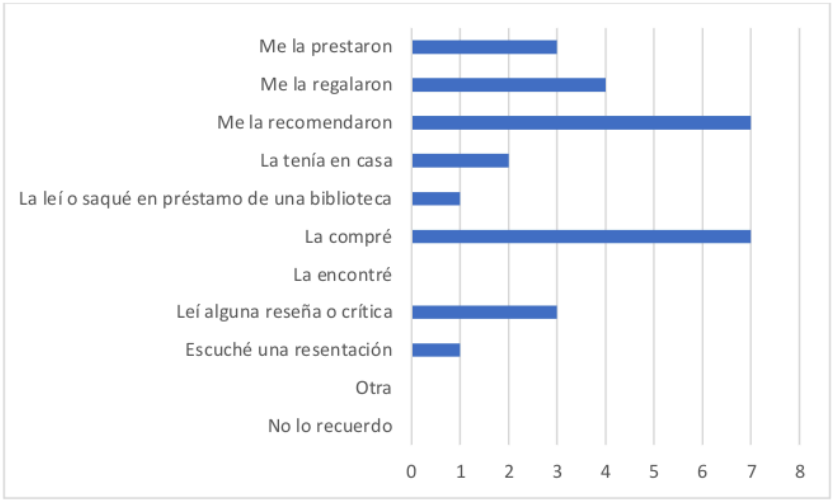
El 77.8% de las personas participantes confirma haber releído la obra que señala.

El 100% de las personas participantes afirma haberla recomendado, prestado, o regalado.

La gráfica 3 registra algunas maneras en que llegaron a las obras que apuntan.

Gráfica 3. *Acceso a la obra de literatura*

[Formador: favor de trazar la siguiente gráfica]

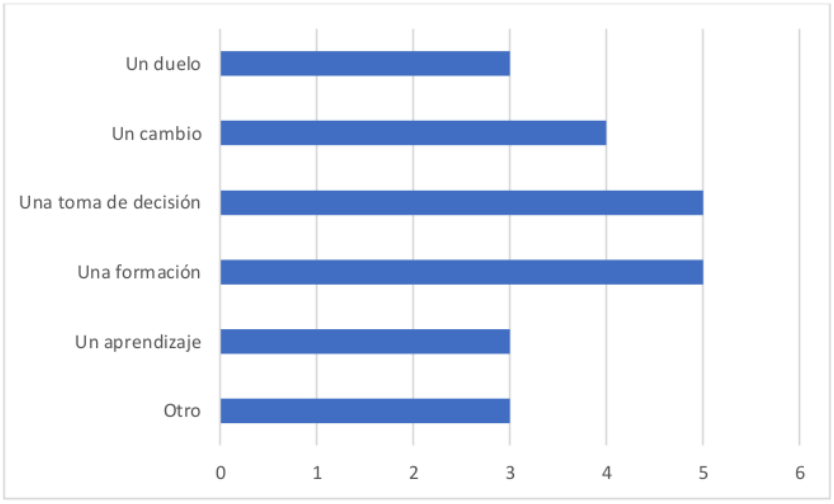


Fuente:

La gráfica 4 representa algunas circunstancias que atravesaban cuando las leyeron.

Gráfica 4. *Circunstancia personal vital durante la lectura*

Formador: favor de trazar la siguiente gráfica]



Fuente:

Como “otra” respuesta fueron registradas: por gusto, influencia del amor del padre por la lectura, curiosidad, trabajo con grupos vulnerables.

Respecto a lo que diferencian o destacan en las obras señaladas, motivo de ese efecto en su desarrollo, las respuestas están asociadas a: su base histórica y noveladas, claridad, fascinación, reveladora, sanadora, descubrimiento, reafirmación de valores, ayuda para tomar una mejor decisión y estar tranquila.

Conclusiones

A través del análisis de narrativas literarias y experiencias lectoras, la investigación reconoce y revaloriza a las artes literarias como vía para el desarrollo humano, del pensamiento crítico y de la autonomía, independiente de la etapa del ciclo vital. Estas posibilidades narrativas son amplias en forma y contenido, como ofrecen algunas de las revisadas: *Realismo crítico, Realismo histórico, Realismo social, literatura autorreferencial, novela histórica, narrativa de lo inusual, adaptaciones de mitos.* La variada presencia de la literatura con cualidades estéticas y críticas y el acceso a ella sin costo, o desde distintos niveles económicos (bibliotecas públicas, plataformas digitales, librerías físicas y en línea, libros en papel o electrónicos, espacios y eventos en torno a la literatura, la lectura y la escritura) multiplica su alcance para las personas interesadas en su lectura y las oportunidades de aprendizaje que representa.

Referencias

Acosta, L.A. (2005). Literatura e historia: la historia en la literatura. *Revista de Filología Alemana*, *13*, 63-88.

Alemany Bay, C. (2016). Bestiaria vida, de Cecilia Eudave: novela corta, novela de laberintos, novela de lo inusual. *Revista de Literatura Mexicana Contemporánea, 23*(68),103-118.

Arce, C., Arce, K., Baraona, M., Bonilla, J., Esquivel, E., Gómez, J., Marenco, H., Muñoz, D., Orozco, K. & Rojas, R. (2019). El proyecto interdisciplinario: "Privados de humanidad". *Revista Nuevo Humanismo 7*(1), 7-36.

Baraona, M. & Mata, E. (2015). Los Estudios Generales como pedagogía multidisciplinaria en vías a la interdisciplina. *Revista Nuevo Humanismo 3*(1), 39-53.

Baraona, M., Castro, W. & Muñoz, D. (2020). Catorce principios pedagógicos que dimanan del Paradigma Tri Dimensional (PTD) del Nuevo Humanismo. *Revista Nuevo Humanismo 8*(1), 35-69.

Baraona, M., Gómez, J., Marenco, H. & Mora, J. (2023). La universidad pública en la pospandemia: ¿vino nuevo en odres viejos? *Revista Nuevo Humanismo, 11*(2), 93-127.

Borón, A.A. (2000). ¿Una teoría social para el siglo XXI? *Estudios Sociológicos, XVIII* (2), 459-478.

Cerrillo, P.C. (2022). *El lector literario.* Fondo de Cultura Económica.

Estébanez Calderón, D. (1999). *Diccionario de término literarios*. Alianza Editorial.

Garrido, F. (2012). *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura*. Conaculta.

Lyotard, J.F. (2004). Qué era la posmodernidad. En Casullo, N. (Ed*.),* El debate modernidad-posmodernidad: edición ampliada y actualizada (pp.65-73). Retórica Ediciones.

Sagüés, J.L. (2000). La función del arte en "La estética de la resistencia" de Peter Weiss. *Revista de Filología Alemana*, *8*, 201-215.

Capítulo 14. La literatura como espacio de poder y resistencia: análisis hermenéutico de la cultura y la identidad en *El otoño del patriarca*

Víctor Guadalupe Ventura de León[1]

DOI: https://doi.org/10.52501/cc.341.14

Resumen

La literatura latinoamericana ha sido un vehículo para explorar las dinámicas del poder y la resistencia en el contexto sociopolítico de la región. El otoño del patriarca (1975) de Gabriel García Márquez es una de las obras más representativas en la construcción de una crítica literaria al autoritarismo, la memoria y la identidad cultural. A través de un análisis hermenéutico, este estudio examina cómo la novela refleja y desafía las estructuras de poder, utilizando las teorías de Michel Foucault (1976) sobre el discurso y el poder, Paul Ricoeur (1981) sobre la construcción de la identidad narrativa y Pierre Bourdieu (1991) sobre la literatura como campo de disputa simbólica.

Se argumenta que la estructura fragmentada de la novela y su lenguaje barroco no solo representan el carácter totalitario del patriarca, sino que también desestabilizan las narrativas hegemónicas sobre el poder en América Latina. De este modo, la obra se convierte en un espacio de resistencia simbólica que invita a una relectura crítica del autoritarismo y su impacto en la identidad colectiva.

Palabras clave: *García Márquez, hermenéutica, poder, autoritarismo*.

Introducción

La literatura ha sido de manera histórica un medio de expresión y resistencia frente a las estructuras de poder que configuran el tejido sociocultural de una sociedad. En América

[1] Doctor en Ciencias de la Educación. Catedrático de la Universidad Autónoma de Coahuila, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0008-0020-4309 ; correo electrónico: victorventura@uadec.edu.mx

Latina, donde los discursos de dominación han estado marcados por procesos coloniales, dictaduras y dinámicas de globalización, la narrativa contemporánea ha adquirido un papel fundamental en la construcción de identidades y en la confrontación de los discursos hegemónicos. A través de sus relatos, los escritores latinoamericanos han cuestionado, reconfigurado y subvertido narrativas impuestas, ofreciendo nuevas perspectivas sobre la memoria, la marginalidad y la representación cultural (Bourdieu, 1991; Foucault, 1976; Sarlo, 2007).

Desde una perspectiva hermenéutica y teórica, este estudio se propone analizar cómo la literatura latinoamericana contemporánea no solo representa estas estructuras de poder, sino que también las desafía y reinterpreta.

La hermenéutica se convierte en una herramienta clave para interpretar las formas en que la literatura articula sentidos sobre el poder, la identidad y la memoria. Al centrarse en los procesos de comprensión y en la mediación del lenguaje, la hermenéutica permite acceder a las múltiples capas de significado del texto literario. En particular, facilita el análisis de cómo la obra de García Márquez no solo representa un orden político, sino que lo cuestiona, lo fragmenta y lo reinscribe simbólicamente desde la narrativa.

La literatura latinoamericana ha sido un campo de disputa simbólica donde los escritores han utilizado la narrativa para cuestionar las estructuras de poder. En este sentido, *El otoño del patriarca* de Gabriel García Márquez se erige como un relato fundamental en la representación del autoritarismo y la memoria histórica.

Siguiendo los planteamientos de Foucault (1976) sobre el poder y el discurso, Ricoeur (1981) sobre la identidad narrativa y Bourdieu (1991) sobre el campo literario, este estudio analiza cómo la novela configura un espacio de resistencia cultural. Se argumenta que la fragmentación temporal, la multiplicidad de voces y la saturación del lenguaje en la obra no solo representan el totalitarismo, sino que también permiten su deconstrucción desde la literatura.

Marco teórico

La base conceptual de este análisis se sostiene en tres enfoques teóricos fundamentales que permiten interpretar la relación entre literatura, poder e identidad.

El poder y el discurso en Foucault

En primer lugar Foucault (1976) plantea que el poder no se ejerce únicamente a través de la represión, sino también mediante discursos que normalizan la dominación. En *El otoño del patriarca*, esta dinámica se observa en la construcción del lenguaje del dictador, donde la estructura caótica y sin puntuación de la novela refuerza la sensación de un poder absoluto e inescapable.

Identidad y memoria en Ricoeur

Para Ricoeur (1981), la identidad narrativa se construye a través del relato, donde el lenguaje moldea la percepción del sujeto en la historia. En la novela, la voz del patriarca se confunde con la de otros personajes, desdibujando los límites entre la memoria individual y la colectiva, lo que genera una narrativa fragmentada de la identidad del dictador.

Literatura como espacio de lucha simbólica en Bourdieu

Al final, Bourdieu (1991) concibe la literatura como un campo de disputa donde se negocian significados y representaciones del poder. En *El otoño del patriarca*, García Márquez subvierte el relato del caudillismo al desarticular la linealidad narrativa, creando un efecto de desorientación que desafía la percepción tradicional del liderazgo autoritario.

Metodología

Este estudio adopta un enfoque cualitativo y hermenéutico, orientado a la interpretación de textos literarios en su relación con las estructuras de poder y la construcción de identidad cultural en América Latina. Se parte de la premisa de que la literatura es un discurso simbólico que no solo representa realidades sociales, sino que también las reconfigura y las desafía (Ricoeur, 1981; Foucault, 1976).

Este análisis permitirá identificar cómo la novela: *El otoño del patriarca* utiliza el lenguaje y la estructura narrativa para representar o cuestionar discursos de dominación.

Para sui análisis se utilizarán los siguientes criterios:

- **Estructura del lenguaje**: Uso de frases extensas, repetición y ambigüedad para representar el poder absoluto.

- **Voces narrativas**: Superposición de discursos y eliminación de los límites entre narrador y personajes.
- **Temporalidad y memoria**: Ruptura de la cronología como metáfora del colapso del orden político.

Gabriel García Márquez, relata la historia del patriarca en seis capítulos, que no siguen una progresión lineal y funcionan como variaciones sobre un mismo tema: el poder absoluto y su degradación. Cada capítulo presenta la muerte del dictador desde distintas perspectivas, pero en realidad, se trata de una narración cíclica en la que el personaje parece morir y renacer en una especie de tiempo mítico.

El otoño del patriarca (1975) es una de las novelas más complejas y experimentales de Gabriel García Márquez. Se trata de una exploración del poder absoluto y la soledad del dictador, con un estilo que desafía las convenciones narrativas tradicionales.

La historia sigue a un anciano dictador caribeño que ha gobernado durante siglos, en un tiempo que parece diluirse y repetirse. El relato no sigue una estructura lineal y está compuesto por largos párrafos sin pausas, con múltiples voces y puntos de vista que se entremezclan. Este estilo fragmentado y poético refuerza la sensación de un tiempo detenido y un régimen que se desmorona.

El protagonista encarna el arquetipo del dictador latinoamericano, pero en un sentido mítico y atemporal. La novela retrata su decadencia física y moral, su paranoia, sus excesos y su relación con el pueblo que lo teme y lo venera a la vez. Es una obra cargada de simbolismo, con una prosa densa y musical que exige una lectura atenta.

La narración de *El otoño del patriarca* es una de sus características más llamativas y experimentales. No hay un narrador único, sino una polifonía de voces que se entrelazan de manera fluida, alternando entre primera y tercera persona sin advertencias ni marcas convencionales de diálogo. Se mezclan la voz del dictador, la de sus súbditos, la del pueblo, la de sus enemigos e incluso la de un narrador omnisciente. Esta fusión de perspectivas contribuye a la sensación de caos y atemporalidad que caracteriza la novela.

El otoño del patriarca, comienza con la descripción del hallazgo del cadáver del patriarca en su palacio en ruinas, devorado por los gallinazos. Desde ahí, la narración reconstruye su vida a partir de distintos relatos, describiéndolo como un hombre que ha gobernado durante siglos con mano de hierro. Se presenta su inmenso poder, la manipulación

del tiempo y la historia, y su relación con el pueblo. Esta imagen creada por Gabriel García Márquez se repite en cada uno de los seis capítulos. Así como la relación que mantiene con los otros personajes que aparecen en la novela, los cuales refuerzan su carácter mítico y la deshumanización de su entorno.

Una de las citas textuales más representativas del inicio de El otoño del patriarca y que encarna perfectamente la descripción mencionada —el hallazgo del cadáver en un palacio en ruinas, devorado por gallinazos, y la atmósfera mítica y cíclica que rodea al personaje— es la frase que abre la novela:

"Era el olor. El olor de él, el mismo de los domingos en la tarde, cuando no había bastante gente en el palacio y se podía estar sin que él lo supiera, el mismo del cuerpo vivo y del cuerpo muerto, era él."

Esta frase introduce de inmediato la confusión entre la vida y la muerte del dictador, marcando el tono cíclico y mítico de la narración. Además, el hallazgo del cuerpo y el ambiente de descomposición (con gallinazos sobrevolando) aparece poco después, en una de las imágenes más icónicas de la novela:

"Había un reguero de gallinazos solemnes desde la escalera de honor hasta la sala del trono, y se sabía que él estaba allí, tumbado bocarriba en el suelo de granito, con los brazos abiertos como un crucificado en el centro del salón."

Esta cita ilustra con fuerza: El descubrimiento del cadáver. El ambiente en ruinas del palacio. La carga simbólica y religiosa del personaje ("como un crucificado") y el inicio de la reconstrucción de su vida, que se presenta de manera no lineal a lo largo de la novela.

Los personajes

En *El otoño del patriarca*, los personajes no están construidos con la profundidad psicológica tradicional, sino que funcionan más como símbolos o figuras míticas dentro de la historia. La novela enfatiza el carácter cíclico del poder y la soledad del dictador, por lo que muchos personajes aparecen y desaparecen sin una evolución clara.

El Patriarca

Es el protagonista absoluto, un dictador sin nombre definido que gobierna su país por siglos, en un tiempo que parece suspendido. Es una figura monstruosa, casi mítica, que acumula

poder absoluto, corrompe la realidad y vive sumido en el delirio de su propia eternidad. Su cuerpo decrépito contrasta con su control total sobre la nación. Representa a todos los dictadores latinoamericanos, con rasgos inspirados en figuras históricas como Rafael Trujillo, Juan Vicente Gómez y Francisco Franco.

Bendición Alvarado

Es la madre del Patriarca, una mujer humilde y analfabeta a la que el dictador idolatra después de su muerte, convirtiéndola en una santa popular. Su relación con ella es clave para entender su necesidad de divinización y su obsesión con la inmortalidad.

Manuela Sánchez

Una joven que el Patriarca ve una noche y se convierte en su obsesión amorosa. Simboliza lo inalcanzable y lo puro dentro de su mundo de corrupción. Su presencia es efímera, pero su recuerdo persiste en la mente del dictador.

Leticia Nazareno

Es una mujer que el Patriarca toma como esposa tras secuestrarla de un colegio de monjas. Leticia gana influencia en el gobierno y lo manipula, pero muere asesinada en un atentado contra el dictador. Su muerte marca un punto de mayor brutalidad en su régimen.

El Consejo de Ministros y los Generales

Son figuras secundarias que rodean al Patriarca, pero ninguno tiene verdadero poder. A menudo son traicionados, ejecutados o reemplazados sin que esto afecte el régimen. Representan la corrupción y la sumisión absoluta.

José Ignacio Sáenz de la Barra

Es el sanguinario jefe del servicio secreto del dictador. Se encarga de reprimir opositores, organizar masacres y perpetuar el miedo en la población. Su crueldad es extrema, pero su poder no es eterno, ya que el dictador termina eliminándolo.

El Pueblo

No es un personaje individual, pero juega un papel fundamental. Se expresa en fragmentos de la narración, con voces colectivas que relatan la opresión, la miseria y el miedo en que viven. También muestra el carácter cíclico del poder: el pueblo sufre, pero sigue rindiendo culto al dictador.

Resultados y discusión

Uno de los elementos más destacados de la novela El otoño del patriarca es el uso del lenguaje como herramienta de poder. En la novela, el discurso del dictador no está delimitado por signos de puntuación ni cambios claros de narrador, lo que refleja la imposibilidad de distinguir su voz de la del pueblo. Esta fusión de discursos sugiere que el poder del patriarca ha invadido todos los ámbitos de la vida social, lo que coincide con la visión de Foucault (1976) sobre la omnipresencia del poder.

"Nunca se supo a ciencia cierta cuándo había nacido el general, porque él mismo se encargó de confundir las fechas, de sembrar dudas, de alterar los calendarios, y su voz estaba en todas partes, repetida en ecos interminables que no sabíamos si eran nuestras voces o las suyas."

Esta cita refleja la confusión entre la voz del dictador y la del pueblo, así como la imposibilidad de delimitar el origen del discurso. La omnipresencia de su voz, su manipulación del tiempo y la narrativa sin límites, encarnan perfectamente el poder totalizante que describe Foucault: uno que se ejerce a través del lenguaje y que coloniza incluso la percepción individual y colectiva. De la misma forma la fragmentación narrativa impide la construcción de una identidad sólida. Siguiendo a Ricoeur (1981), la estructura de la novela impide una identidad fija del patriarca, ya que su figura se reconstruye a partir de múltiples perspectivas. Esto implica que el dictador no es un individuo con una identidad propia, sino una construcción discursiva sostenida por el miedo y la memoria colectiva.

"Lo vimos tantas veces morir, tantas resucitar, que no sabíamos si el muerto era él o un sueño nuestro, o una costumbre del poder."

Esta frase ilustra cómo la identidad del patriarca no es una figura fija ni estable, sino una invención que se diluye en la repetición, la percepción colectiva y el mito. La constante

"muerte y resurrección" apunta al carácter cíclico y discursivo del poder, donde el individuo se convierte en símbolo, y su existencia se sostiene por el miedo, el mito y la narrativa social.

Por último, el carácter experimental de la novela, reafirma a la literatura como resistencia cultural. Desde la perspectiva de Bourdieu (1991), García Márquez desestabiliza el campo literario al romper con la narración convencional. Al negar una estructura ordenada y lógica, la novela desafía la hegemonía discursiva del caudillismo, revelando su carácter caótico y destructivo.

"Todo era suyo, hasta nosotros mismos, y sin embargo nada le pertenecía, ni siquiera su soledad."

Esta línea muestra la paradoja del poder absoluto: lo posee todo, pero es incapaz de apropiarse del sentido profundo de la vida, la comunidad o incluso de su identidad. Desde la perspectiva de Bourdieu, este tipo de narrativa desmantela la figura glorificada del caudillo y revela la descomposición simbólica del poder, lo cual convierte a la literatura en una forma de resistencia crítica ante el discurso autoritario.

Conclusiones

El análisis hermenéutico de *El otoño del patriarca* revela que García Márquez no solo representa el autoritarismo, sino que lo deconstruye a través de una narrativa que fragmenta el tiempo, el discurso y la identidad del dictador.

Aplicando las teorías de Foucault, Ricoeur y Bourdieu, se demuestra que la novela funciona como un espacio de resistencia simbólica que cuestiona la estabilidad del poder absoluto. Su estilo narrativo caótico y polifónico obliga al lector a reconstruir la historia desde una perspectiva crítica, lo que convierte a la literatura en una herramienta para el análisis del autoritarismo y la memoria en América Latina.

Este estudio contribuye al debate sobre el papel de la literatura en la representación del poder y abre nuevas líneas de investigación en torno a la relación entre narrativa, ideología y cultura en el contexto latinoamericano.

Además, permite reconocer la potencia ética y política del acto interpretativo en la literatura: leer desde la hermenéutica implica no solo reconstruir sentidos, sino también evidenciar los silencios, fracturas y tensiones que sostienen el discurso autoritario. De este modo, la novela se convierte en un dispositivo de denuncia, pero también de reconfiguración

de la memoria colectiva, lo que refuerza su valor como artefacto cultural en la lucha por la resignificación del pasado y el poder.

Referencias

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power. Harvard University Press*.

Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad: La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.

García Márquez, G. (1975). *El otoño del patriarca*. Editorial Sudamericana.

Ricoeur, P. (1981). *Hermenéutica y crítica de la ideología*. Ediciones Sígueme.

Capítulo 15. Géneros en conflicto desde otras miradas en la novela negra: "La virgen cabeza", de Gabriela Cabezón Cámara

Jonathan Gutiérrez Hibler[1]

DOI: https://doi.org/10.52501/cc.341.15

Resumen

El presente trabajo parte de las lecturas de Estela Serret (2001) acerca de cómo el género en el orden de lo simbólico establece los límites de lo normal y lo extraño, concretamente al definir qué es una mujer en el orden del discurso. Ésta es considerada una fuerza que escapa de los límites de la racionalidad masculina. Sin embargo, en el arte lo ontológico no va de la mano del entendimiento, sino de la imaginación, trayendo consigo la ruptura de las fronteras entre lo masculino y lo femenino. En ese sentido, la literatura, en lugar de precisar y establecer de manera rígida estas fronteras simbólicas, problematiza la posición que tiene el Yo frente a lo Otro. La novela como género literario comparte algo con el comportamiento humano: su resistencia a la definición y la búsqueda de otras formas para cuestionar dichos límites de lo simbólico. En el caso del género negro, en cuanto a teoría de la literatura planteada por Giardinelli (2013), permite explorar estos límites de la identidad a manera de relaciones de poder. La novela de Gabriela Cabezón Cámara plantea varios cuestionamientos del género como orden simbólico frente a las características de la 'negritud' literaria de este tipo de textos literarios. El objetivo de esta investigación consiste en describir cómo el género, desde las aportaciones de Serret y Butler (2002), es representado en la novela La virgen cabeza.

Palabras clave: *novela negra, travestismo, estudios de género, literatura latinoamericana*.

[1] Doctor en Estudios Humanísticos con orientación en Literatura y Discurso. Docente en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7686-7896 ; correo electrónico: jonathan.gutierrezhr@uanl.edu.mx

Introducción

Para Mempo Giardinelli (2013). la novela negra tiene la capacidad de narrar conflictos políticos-sociales, dándole un alcance masivo a pesar del estigma, según el autor, de considerársele un género menor. Sus mecanismos peculiares de intriga, el lenguaje descarnado en sus párrafos y el determinismo social en el desarrollo de los diferentes personajes son parte de las características que la separan de la novela de enigma, sin perder de vista el crimen como un eje de construcción social.

Sin embargo, como todo género literario, se encuentra en conflicto, pues sus enunciantes cambian a lo largo del tiempo e incluso se confrontan los patrones de la novela negra con los nuevos contextos donde es adaptada. A los personajes clásicos masculinos de Chandler o Hammet, se añaden miradas de mujeres escritoras como la de Gabriela Cabezón Cámara, no en un espacio estadounidense e internacional representado de manera clásica, sino en las periferias latinoamericanas y con otra clase de polifonía. En ese sentido, es posible encontrar otra conceptualización de un término similar, fuera del campo de las poéticas, como el caso del género frente a la sexualidad, entendido como un dispositivo que ordena la dimensión de lo simbólico en la sociedad.

Por esta razón, es necesario incluir en los análisis formales de la novela negra otras aportaciones teóricas en torno a los personajes y los contextos representados en ella. Para el caso de *La virgen* cabeza, las aportaciones de Estela Serret (2001) en torno al género y el orden que le da a lo simbólico, permiten precisar los diferentes determinismos de los personajes en este tipo de literatura. Serret plantea que los códigos simbólicos trabajan de tal manera que demarcan el Yo frente a lo Otro y ordenan el imaginario de los cuerpos de tal manera que crean una representación de los opuestos donde dichas marcas crean exclusiones.

La novela de Cabezón Cámara plantea varios cuestionamientos del género como orden simbólico frente a las características de la 'negritud' literaria de este tipo de texto analizados por Giardinelli. Por un lado, está el extrañamiento de los roles y relaciones del género transgredidos en la dinámica amorosa entre Qüity y Cleopatra; por el otro, están los espacios de tolerancia a lo diferente, siempre y cuando cumpla los principios del discurso hegemónico; es decir, mientras la travesti y los pobres sean moneda de cambio, podrán pertenecer al orden de los simbólico siempre y cuando sirvan como espectáculo y no como posibilidad de institución.

En el presente trabajo, me basaré en la teoría de Serret y algunas aportaciones de Judith Butler (2002) sobre la subversión, con el objetivo de describir la manera en que es el género desde los cuerpos representado en la novela de Gabriela Cabezón Cámara. De manera similar, como objetivo particular, tomaré las lecturas de Giardinelli para determinar qué recursos de la novela negra le permiten a la autora plantear, mediante el discurso narrativo, diferentes matices de dicho orden.

La novela negra: apuntes teóricos y reformulaciones desde Latinoamérica

Giardinelli (2013) define el adjetivo negro de este género literario en el sentido de su acercamiento a lo sucio. Éste se basa en una noción de lo periférico determinado por un discurso hegemónico con sus respectivos centros. En este caso, lo negro se remite a una parte suya en concreto: "…la más sórdida, oculta y negada de toda la sociedad" (p. 17). El autor infiere que esta conceptualización del color probablemente viene del periodismo a manera de clasificación de la forma y los temas narrados en sus páginas: amarillo para el sensacionalismo; rojo, las notas violentas; rosa, el caso de los llamados asuntos del corazón, desde la élite, sólo por mencionar algunos ejemplos.

Para Giardinelli (2013), la novela negra se refiere a un contenido en particular: crímenes, suspenso y misterio como protagonistas de la obra. Explica, en consecuencia, el contexto histórico de su aparición (entre las décadas de los veinte y treinta del siglo XX) y el corpus inicial clásico que lo define. *Cosecha roja*, de Dashiell Hammet (1929), es la obra por antonomasia para acercarse a este fenómeno literario y culminación de la escuela Hard-Boiled, iniciada en la revista *Black Mask*. Giardinelli detalla sus características:

> Esta novelística se caracteriza por la dureza del texto y los personajes, así como por la brutalidad y el descarnado realismo. Se diría que 'pone los pies sobre la tierra' porque incorpora elementos de la vida real: la lucha por el poder político y/o económico por parte de sujetos sobrados de ambición, sexismo, violencia e individualismo, productos todos de una sociedad (la norteamericana de los años 10 y 30 del siglo XX) vistas por casi todos los autores como corrompida y en descomposición. (2013, p. 19)

La novela negra salta del interés central del enigma hacia la llamada vida real. No sólo se trata de ingenios, generalmente desde un elemento de la clase privilegiada (el Sherlock de Arthur Conan Doyle). Para Giardinelli, el primero es un mundo pequeño y

hermético mientras que el segundo es uno amplio al salirse de los esquemas de un razonamiento.

Giradinelli, además, revisa el caso de América Latina para reformular cuáles son las coincidencias en su tratamiento y en qué diverge con respecto al caso europeo y norteamericano. Uno de los ejes principales, en la influencia de lo negro, está en la relación entre el dinero y la corrupción: "En la literatura estadounidense siempre ha jugado un papel capital, como si fuera el verdadero dios de los norteamericanos y puede decirse que está presente en todos los autores del género negro como una motivación esencial…" (2013, p. 222). A esto añade Giardinelli cómo el género se constituye a través de la existencia de un crimen, pero que el dinero es el detonador de éste. Y este aspecto es importante porque la circulación del dinero evidencia las redes que conforman las estructuras de desigualdad en América Latina.

Una diferencia fundamental en la relación del dinero con el crimen la señala Giardinelli a partir de un diálogo de Lew Archer, detctive privado y protagonista de algunas novelas de Ross McDonald. La reflexión sobre el problema del dinero radica en una elección moral para la distinción entre el bien y el mal, pero es sólo un pretexto porque el mal o el bien ya están dentro de la persona. Sin embargo, para el caso de Latinoamérica es diferente: "En cambio en nuestra literatura, más importante que el dinero son los efectos de su injusta distribución" (2013, p. 222).

El segundo aspecto, con respecto a América Latina, es la representación de la corrupción. En ambas hay una base política ideológica, pero en lo que más difieren, desde la propuesta de Giardinelli, es en cómo viven el poder estas representaciones ficticias. En el caso estadounidense, su ciudadano está convencido en que se trata de un sistema flexible a pesar de la corrupción; hay una especie de confianza en dicho sistema, en que se puede ajustar y el detective es parte de esos cambios posibles. Existe una confianza en las virtudes del sistema a pesar de lo cruel que puede ser. Sin embargo, Giardinelli señala lo complicado que es esto al asomarnos a América Latina: "Casi nadie se fía del poder establecido, más bien se vive en constante sublevación frente a él y aunque se quisiera modificarlo es un hecho que se ha ido perdiendo la fe" (2013, p. 224). La reflexión del autor radica en la constante rebelión por parte de lo latinoamericano en este ejercicio de escritura.

El género como orden simbólico y sus subversiones

Para Estela Serret (2001) la simbología de la exclusión, donde se incluye el afuera, el otro, lo ambiguo, las marginalidades, tiene tanta importancia, quizás más, que la de la simbólica del orden. Lo femenino se distingue por una perspectiva sexuada. La autora entiende lo anterior en un sentido amplio: "…como carga libidinal, como espacio del deseo y del goce" (p. 96). El género, en este sentido, organiza el deseo y el goce. Para Serret, desde una lectura psicoanalítica de la cultura, lo femenino no es complemento de lo masculino, sino una ausencia de significado: lo femenino es inasible, no puede aprehenderse porque al nombrarla ya se ha transformado en algo distinto. Esto es descrito por la autora como la expresión de una fuerza sometida, pues "…pone en peligro la misma existencia de la cultura, del sujeto, de lo humano". (2001, p. 97). Todo lo anterior, en forma de producción de significados para las identidades colectivas, se expresa a través de creencias, concepciones de la realidad y una escala de valores que nombra el imaginario social.

Una clave en la distinción de las clases sociales dentro del imaginario está en los espacios. Cada uno tiene una lógica y lenguajes propios con base en el que el imaginario determina sus fronteras:

18

> Estos espacios se expresan discursivamente (en el sentido amplio del término) como imaginarios sociales, de modo que, en esta distinción típico social, podemos discriminar entre sociedades cuyas prácticas han sido generadas en su totalidad por un espacio discursivo y aquéllas con grados distintos de diversificación en tales espacios. (Serret, 2001, p. 98)

Entre las formas religiosas, modernas y tradicionales es necesario distinguir el grado de inclusión en las prácticas de estas formas. No sólo se trata de identificar de forma maniquea si existe o no la inclusión, sino las condiciones para que la práctica social pueda ofrecer un espacio para el afuera, lo excluido, en este caso lo femenino como fuerza detenida por el imaginario social.

Serret (2001) se concentra en matizar este aspecto a través de dos dimensiones: los imaginarios mítico y religioso como parte de lo tradicional, y las ideologías a manera de lo moderno como parte del imaginario colectivo. Serret define el impacto del primero en el género (simbólico) discutido en cuestión. El mito se presenta siempre como relato, diferente de la práctica y del ritual, es ficción por su manera de operar y el efecto que busca, y la

relación que tiene su estructura con los sistemas binarios. Se trata de una explicación de una comunidad:

> Es decir, el mito explica cómo y por qué somos nosotros; esto muchas veces implica la referencia a la comunidad como único grupo humano (en ocasiones, aunque se tenga noticia de otros pueblos estos no son considerados como humanos), en cuyo caso las alteridades se demarcan exclusiva o de manera privilegiada en el interior del propio grupo. (2001, p. 104)

Para Serret, los mitos permiten organizar el imaginario colectivo y permean los comportamientos sociales, esto a la par de la modernidad por medio de las ideologías.

La mujer como dispositivo de lo simbólico se define a partir de los relatos que fundan a una comunidad, pero en el caso de la sociedad occidental se complementan con el imaginario de las instituciones, y de esta manera afincarla a un proyecto de modernidad. El cuerpo, su descripción y adaptación a roles, es el punto de partida del género para su orden simbólico. Sin embargo, hay cuerpos extraños: "Cambian de forma radical de la niñez a la pubertad, transformándose de escuetos en protuberantes; sangran obedeciendo ciclos lunares—muerte, noche, mar—; crean vida de la nada y producen el alimento para sostenerla" (Serret, 2001, p. 115). Unos cuerpos se asociarán con la cultura; los otros, con la naturaleza. Lo femenino es la significación de la otredad, de lo otro, y se asocia con el desorden, lo salvaje, lo que debe dominarse o simplemente con lo extraño por ser desconocido. Es en este punto donde entra la subversión de los cuerpos en el orden de lo simbólico. Judith Butler (2002) señala lo siguiente:

> Afirmar que todo género es como el travesti o está travestido sugiere que la "imitación" está en el corazón mismo del proyecto heterosexual y de sus binarismos de género, que el travestismo no es una imitación secundaria que supone un género anterior y original, sino que la heterosexualidad hegemónica misma es un esfuerzo constante y repetido de imitar sus propias idealizaciones. (p. 184)

Esto se complementa con lo expuesto por Serret porque mientras lo femenino es una fuerza detenida, la heterosexualidad, para el caso de Butler, se comporta de manera ansiosa con tal de definir cada frontera y llevar a cabo la imitación de un orden con tal de que no desaparezca. Esa ansiedad se debe a la necesidad de establecer un dominio sobre lo Otro, en este caso, la definición de lo femenino, entendido como desorden, lo salvaje y, por

consiguiente, lo que debe ser dominado porque está fuera de la razón. Judith Butler se enfoca en el análisis de travestismo desde ambas posturas: el hombre que se viste de mujer y la mujer que se viste de hombre.

Esto le da al travestismo un carácter ambivalente en ambos sentidos mientras transgreda estas reglas, pues la sátira incluso puede ser mecanismo de legitimación de dicho orden simbólico, que es la primera lectura que critica Butler por su dinámica misógina. Es por esta razón que la autora plantea la autenticidad dentro de este marco de reglas: "Las reglas que regulan y legitiman la autenticidad (¿deberíamos llamarlas simbólicas?) constituyen el mecanismo mediante el cual se elevan insidiosamente como parámetros de autenticidad ciertas fantasías sancionadas, ciertos imaginarios sancionados" (p. 191). Y aquí es determinante la lectura del término raza porque se crean espacios de promesa a partir de lo blanco como significación de autenticidad y el alcanzar un sitio de privilegio. En ese sentido, deben identificarse los espacios de réplica, no en cuanto imitación, sino de respuesta contra esas fronteras.

Lo periférico en *La virgen Cabeza*: dominación vs apropiación en busca de otro mundo

Con base en las teorías expuestas por Serret y Butler, he planteado un análisis con base en la identificación de dos categorías: el desorden desde la perspectiva de los personajes y la imitación de la otra sexualidad desde lo simbólico. La novela de Gabriela Cabezón Cámara trata la historia de un proceso de escritura derivado de acontecimientos que le preceden a dicho acto realizado por una de sus protagonistas, Qüity, periodista y amante de Cleopatra en el momento de la enunciación: "Me puse así de aforística allá en la isla, casi en pelotas, sin ninguna de mis cosas, ni siquiera una computadora, apenas algo de dinero y las tarjetas de crédito que no podía usar mientras estuviéramos en Argentina" (2018, p. 13). Entramos en un conflicto narrativo donde existen dos tiempos paralelos: el de la escritura de lo que será una posible novela en la ficción y el cómo se conocieron ambas en la villa donde vivía antes Cleo, la escritura intenta dar orden a lo que antes no se tenía. Además, existe un juego interesante a nivel narratológico y escritural: son dos narradoras las principales, la primera es Qüity, pero existen capítulos donde toma el control de la filiación de la información narrativa Cleo, con una autoridad testimonial para corregir el otro testimonio de quien escribe lo que será el producto al final de esta historia. Esto da pie al lector para identificar a nivel

de contenido la imitación de lo femenino y masculino y, a nivel de la forma, el desorden de los acontecimientos traumáticos desde las perspectivas de los personajes.

En primer lugar, tenemos el personaje de Qüity. Al inicio de la novela se ve a sí misma como alguien muerta (desorden), incluso a su hija todavía no nacida (imitación de familia), en un sentido simbólico debido a la destrucción de la villa donde acontecían los milagros de la Virgen Cabeza. Ella es periodista de nota roja en un periódico de Buenos Aires hasta antes de su huida a Miami desde Montevideo. En una relación con Daniel, un fotógrafo y egresado de letras, comparten sus aspiraciones como escritores hasta que Qüity conoce la historia de Cleo:

> Cuando Daniel me contó algo de la historia de Cleopatra, pensé que había encontrado el tema para hacer el libro que me permitiría postular a los cien mil dólares que la Fundación de Novoperiodismo adelantaba para financiar las crónicas que le interesaban. Y una travesti que organiza una villa gracias a su comunicación con la madre celestial, una niña de Lourdes chupapijas, una santa puta y con verga les tenía que interesar. Y yo podría dejar el diario y volver al principio, a la literatura, a los griegos, a la quieta vorágine de las traducciones y a la violencia seca de las polémicas de academia. (Cabezón, 2018, p. 38)

Qüity se basa en la ambición de ser escritora, inscrita en la carrera de letras clásicas, para acercarse mejor a la realidad de un empleo en el periodismo policiaco, todo a cambio de cocaína, fuentes y escritura. Sin embargo, parece que no es un mundo deseado (orden) y la vieja aspiración de las publicaciones consagradas la atrae cuando escucha la historia de Cleopatra (imitación de lo femenino para las instituciones).

Por otro lado, en la novela aparecen algunos aspectos del género negro: el dinero y la corrupción. Su mezcla con la periferia es interesante, pues antes de convertirse en amante de Cleopatra, ésta última funciona como una moneda de cambio. No se trata de lo humano detrás de una historia, sino el interés por ganar cien mil dólares por parte de una fundación. Se trata de una vía de escape a través de un cuerpo que resulta sólo atractivo para convertirse en objeto de consumo (orden). El objetivo es otro, además del dinero, cambiar de un espacio violento a otro; del periodismo de la nota roja al de la academia.

Por otro lado, está Cleopatra, quien a los doce años todavía no se nombraba así misma de esa manera. Se le conocía, entonces, como Carlos Guillermo (orden). A esa edad ya había aparecido en los periódicos cuando su padre casi la mata a golpes por considerarlo un “puto

del orto" (2018, p. 40), por querer ser como Susana Giménez (imitación), actriz y conductora argentina, quien se conmueve por la noticia y trae a Carlos Guillermo al programa donde se transforma, con las botas de la diva en su cuello, en "Kleo". Pero ésa no es la única historia que atrae la atención del público argentino y la de Qüity. La que da pie a la coexistencia de órdenes simbólicos del género y de lo negro en esta novela está en el primer milagro. En la villa comienzan a colocar cámaras y murallas, a manera de vigilancia, similar a los barrios ricos, pero con otro sentido de protección:

"Una noche", Cleopatra contaba en el video el primer milagro a sus seguidores, "allanaron el departamento en el que laburaba". Ella había hecho karate cuando era chico y durmió a un par. Se la llevaron a la comisaría. Cortaron los cables de las cámaras y al grito de "marica de mierda, ahora vas a ver lo que es un macho", le pegaron y se la cogieron entre todos, incluidos los presos, en una clara evidencia de lo democratizada que está la fuerza desde que los mandan a la universidad. (p. 41)

Durante la golpiza propinada por los policías recibe las palabras milagrosas de la Vírgen; la compara con la conductora del programa donde debutó como Kleo, y la describe más rubia. El mensaje es curioso porque le indica que debe dejar la mala vida, es decir, tener sexo descontrolado, que mejor se case (imitación) con su hijo (Cristo), como sucede en algunos espacios de la institución cuando las mujeres se convierten en sus 'novias'. Al despertar de esta visión, Cleo ya no tiene heridas y los policías casi se mueren del susto por ver semejante milagro equivalente al de Santa Lucía saliendo ilesa de las llamas.

Por un lado, aparece Qüity con una ambición, la de la escritura, y convierte a Cleo en una posible moneda de cambio para salir de una parte del sistema de violencia y trasladarse a uno menos intenso. Por el otro, se expone antes del milagro de Cleopatra el uso arbitrario de las autoridades en el uso de las cámaras, además de los propósitos de vigilancia en la villa, el hecho de no registrar, apagándolas, los hechos que incriminen la ausencia y violación de sus labores.

En este caso, el género como orden simbólico de los cuerpos aparece en estas dos vertientes del noir. Se repite el mismo esquema simbólico para el caso del padre de Cleo y el de los policías al accionar la violencia a partir de signos considerados por ellos como transgresores de su masculinidad: vestirse como una diva de la televisión. A esto deben agregarse los sutiles mecanismos que sirven como válvula de escape al sistema para reafirmar

el género como orden simbólico. El caso de la diva Susana es una de las constantes en la novela. Mientras sirva como espectáculo, las alteraciones al género (en el concepto de Serret) obtienen un espacio de reconocimiento, similar al de las aspiraciones iniciales de Qüity. La libertad de Cleo se reduce a la presencia de las cámaras y, por esa razón, a inicios de la novela, menciona lo siguiente:

'No hay dios', le dije a Cleopatra algunas veces, las pocas que le hablé, cuando me venía con el analgésico imaginario de su exuberante psiquis: cuentitos de Kevin en un paraíso de PlayStations con pantalla gigante; 'Imaginate, Qúity, la pantalla es el mundo, mi amor', y la Virgen María de mamá y Dios de abuelo.

Solamente a través del espectáculo es que puede trascender su cuerpo y su identidad y la imagen se repite de forma textual a lo largo de toda la novela. Esto tiene un comportamiento carnavalesco, en el sentido de que es un ciclo, por lo tanto, no hay una transgresión completa del límite, sino que sólo es parte de estos espacios que sirven válvula de escape. Unas botas de regalo no resuelven el problema de la pobreza ni detienen la golpiza por parte de los policías. La villa se convierte como en un espacio de *reality show*, con base en los milagros y las vidas que irá transformando Cleo a través de los mensajes de la Virgen Cabeza, pues este epíteto denota otro orden simbólico: el de la clase y la raza. "Cabeza" se refiere a las cabezas con cabello negro, a un color de piel distinto del de las divas; es interesante cómo solamente el término adquiere notoriedad positiva a través de una virgen que es rubia. Siempre y cuando los cuerpos periféricos se ajusten a los cánones del orden simbólico es que serán escuchados mientras sigan aportando algo a la economía del espectáculo (orden).

Conclusiones

El texto anterior es una propuesta de lectura para aproximarse a otras visiones periféricas dentro de la novela negra. En el caso de *La virgen cabeza*, no basta con las características de la teoría y los corpus de este género literario, sino que es necesario agregar las posturas en torno al género como orden simbólico. Cleo es un personaje excluido: pobre, otro color de piel y travesti; aun adoptando elementos del imaginario del orden, se encuentra en lucha constante por acceder a la élite dominante en lo simbólico.

Cleo intenta permanecer en su papel de mediadora de una virgen rubia (lo sacro) y cumplir con lo más cercano a una estética de lo femenino (lo ideológico), pero el tiempo y la intensidad de los ciclos la llevan, de acuerdo con Qüity, a una enfermedad mental: su amante quiere llevarla, al final de esta novela, al psiquiatra o, en caso contrario, arrestarla.

Por su parte, Qüity desciende a otro infierno, de manera dantesca, donde se encuentran los milagros de Cleo. Su anhelo inicial no se cumple: no regresa a las letras clásicas ni se refugia en la comodidad anhelada de una Academia menos violenta que la villa, la cocaína de los policías y los cuerpos explotando. Su corazón ya no es órgano, siente que tiene una granada, y está por tener la hija de una persona que en el orden simbólico es excluido por "puto" y que al mismo tiempo no se queda a lado de su pareja para criar a la niña, quien Qüity considera muerta por las circunstancias en las que se encuentra.

El género negro permite, como espacio literario, retomar algunas de las constantes de su propuesta para integrar y reconfigurar el diagnóstico de la sociedad sin importar la presencia de un enigma. En esta novela se sabe quiénes son responsables directos, pero no los nombres ni las estructuras que alimentan el espectáculo o la creación de condominios para desplazar a los pobres. La periferia sigue ahí y requiere otras miradas porque la imaginación sigue en conflicto, reificada, en un mundo capitalista.

Referencias

Butler, J. (2002). Cuerpos que importan: Sobre los límites discursivos del "sexo" (trad. Alcira Bixo). Paidós.

Cabezón Cámara, G. (2018). La Virgen Cabeza. Nitro/Press.

Giardinelli, M. (2013). El género negro. Orígenes y evolución de la literatura policial y su influencia en Latinoamérica. Capital Intelectual.

Serret, E. (2001). El género y lo simbólico: la constitución imaginaria de la identidad femenina. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

Capítulo 16. Racismo y poder: la denuncia en las canciones de Tokischa. Un análisis crítico desde la semántica

Ana Lucía Valentina Fuentes Borrego[1]

DOI: https://doi.org/10.52501/cc.341.16

Resumen

La presente investigación es un análisis sociolingüístico de las canciones "Sistema de patio" de Tokischa, y tiene por objetivo rastrear las denuncias de racismo y colonialismo en las letras. Se trabajó con la teoría de la variación y el cambio lingüístico de William Labov y el método de análisis de redes semánticas, léxicas y el capital lingüístico. A través de este trabajo se exploró la relación entre la variación lingüística y las expresiones culturales de identidad en República Dominicana, a la par del papel del lenguaje como marcador de identidad y resistencia en sociedades con un pasado colonial esclavista. Los resultados muestran que la industria musical privilegia los discursos provenientes de un capital lingüístico hegemónico, lo que abre líneas para nuevas investigaciones en la música popular.

Palabras clave: *sociolingüística, canciones, colonialismo, capital lingüístico.*

Introducción

Este capítulo examina cómo algunas canciones de reggaetón y sus códigos lingüísticos pueden leerse como formas de resistencia simbólica frente a la exclusión (Rivera-Rideau, 2015; Lozano, 2022). Se emplean los conceptos de "colonialidad" (Quijano, 2000; Grosfoguel, 2011), "racismo" (Rosa & Flores, 2017) y "capital lingüístico" (Bourdieu, 1991). Aunque existen investigaciones sobre variaciones dialectales, como las del lingüista William Labov en el contexto del inglés (Labov, 2001), partimos de la teoría sobre la racialización

[1] Técnica laboratorista clínica. Estudiante de Licenciatura en la Universidad Autónoma de Coahuila, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0008-0242-5463 ; correo electrónico: ana_fuentes@uadec.edu.mx

del lenguaje en contextos poscoloniales como Estados Unidos y República Dominicana (Flores, 2017), centrándonos en la artista Tokischa como figura de resistencia cultural (Lozano, 2022).

El objetivo de este trabajo es analizar la presencia de rasgos de identidad que desafían los modelos tradicionales de feminidad, clase y éxito en las canciones "Sistema de patio" y otras piezas de la artista Tokischa (Rivera-Rideau, 2015; Lozano, 2022). Se plantea la hipótesis de que dichas canciones exhiben una construcción identitaria que subvierte estos modelos dominantes. Con ello, este estudio busca aportar a la discusión sobre identidad, política y prácticas culturales en la música contemporánea, señalando la necesidad de una mirada crítica sobre las formas en que el lenguaje y el poder se entrelazan en la producción y circulación de discursos musicales (Bourdieu, 1991; Rosa & Flores, 2017).

Desarrollo y análisis

Los instrumentos utilizados como medio de expresión cultural y artística suelen estar profundamente ligados a procesos socioculturales e históricos (Bourdieu, 1991). Partiendo de esta premisa, se plantea la superposición de contextos sociolingüísticos de dos países con un pasado colonial esclavista: República Dominicana y Estados Unidos (Grosfoguel, 2011; Rosa & Flores, 2017). Diferentes lenguas han influido en el desarrollo del español dominicano, entre ellas el taíno, diversas lenguas africanas y el francés (Lipski, 1994). El modo de hablar de las personas dominicanas constituye una parte fundamental de su identidad lingüística y cultural (Holmquist, 2011). Investigar las redes semánticas presentes en la música es una vía para conocer la herencia lingüística extranjera y cómo la sociedad ha integrado estos elementos al léxico coloquial (Rosa & Flores, 2017).

La República Dominicana es un país ubicado en las Antillas, en la isla de La Española, donde comparte su territorio con la República de Haití. Es el segundo país más grande del Caribe, por su superficie y población, después de Cuba (Oficina Nacional de Estadística, 2012). Las políticas de asimilación de los colonizadores fueron disímiles: Haití, resultante de la separación de la vieja colonia francesa de Santo Domingo, fue dividida en dos partes —la República Dominicana del este (cuya población ha sido blanqueada simbólicamente) y Haití en el oeste, compuesta mayoritariamente por población afrodescendiente— (Grosfoguel, 2011). El créole, lenguaje nacido de la mezcla del francés,

inglés, español y dialectos africanos, que forma parte del renacimiento cultural en el marco de los movimientos de liberación del siglo XIX, constituye para Fanon (2009) "el lazo y medio de expresión de la conciencia antillana" (p.102). Para las mujeres esclavizadas, las formas de coerción se ejercían especialmente a través de la sexualidad colonizada por el amo blanco. "Cualquier blanco podía apropiarse de toda tu persona si se le ocurriera. (...) Ensuciarte tanto como para que olvidaras quién eras y nunca pudieras recordarlo" (p.210) escribe Toni Morrison (1987) en *Beloved.* Abusos sexuales, mutilaciones y la violación eran parte de las políticas de control del cuerpo negro femenino como trabajadoras en una economía esclavista (p.7) asi sostiene la activista afro Angela Davis (1981).

Fundamentación teórica

La teoría planteado por Labov (1963) *Variación y cambio lingüístico.* Tenemos aquí un rasgo lingüístico que se abrió camino a partir de un dialecto regional hasta el habla londinense de la clase media, pasando al inglés estándar, para ser desalojado de aquí por una nueva ola de influencia de la clase media (p.11)

En este desarrollo vemos tres procesos de inserción social:

1. La transformación de un dialecto regional en un dialecto de clase baja urbana.
2. La difución ascendente de un rasgo lingüíistico de una clase inferior a una superior.
3. El recurso de un grupo en proceso de movilidad ascendente a la pronunciacion ortográfica. La importancia de conquistas, invasiones y de las inmigraciones masivas, con las consiguientes extinciones, superposiciones o mezclas de lenguajes enteros. Siguiendo a Lehmann (1963) podemos seguir tres subtipos: A) Una invasión en la que el lenguaje del pueblo conquistado prácticamente desaparece, como en el caso del celta en Gran Bretaña.

B) Una conquista en la que los conquistadores pueden adoptar la lengua de los conquistados, con la consiguiente modificación amplia de un vocabulario estratificado según las clases sociales, como sucedió con la hegemonía normanda. C) Una invasión que resulta una mezcla íntima de las dos poblaciones, con préstamos de vocabulario e incluso de funcio nes de los términos, como es el caso de las invasiones escandinavas de Inglaterra. Sería interesante añadir en lo posible las condiciones para cada una de estas variantes, pero el

problema parece ser entonces de carácter histórico y político, propio de la perspectiva amplia de una sociolingüística interdisciplinar.

Capital lingüístico Pierre Bourdieu (1982) La homología de posiciones y la orquestación más o menos perfecta del habitus favorece un reconocimiento práctico de los intereses, de los cuales el locutor es el portavoz, y de la forma particular de la censura que prohibe su expresión directa: y este reconocimiento en el doble sentido da directamente acceso, fuera de toda operación consciente de desciframiento, a lo que el discurso quiere decir.

Analisis o argumentación

El ámbito de estudio se centra en la comprensión e interpretación de fenómenos sociales, políticos y culturales reflejados en textos, símbolos, gestos, palabras, entre otros. El lugar a desarrollar la investigación será en el ciberespacio, específicamente en Youtube y Spotify, letras y videoclips de "Sistema de patio" en plataformas YouTube y Spotify.

En los últimos años, la reflexión de la crítica feminista se dirige a lo que Bhavnani y Coulson (2004) llaman "capitalismo patriarcal racialmente estructurado". La "mujerdeltercemundo" es el punto de intersección entre colonialismo, imperialismo, nacionalismos y fundamentalismos culturales. El punto de sutura del capitalismo globalizado racista y sexista. Es necesario discutir el poscolonialismo para interpretar a "la mujer" como punto de esa intersección. El 17 de marzo de 1996, en San Felipe de Puerto Plata, República Dominicana, nacía la tercera hija de una ama de casa y un carpintero: Tokischa Altagracia Peralta, conocida artísticamente como "Tokischa", rapera y productora de música dembow (Vogue México y Latinoamérica, 2023). Nace en un ambiente humilde y pasa la mayor parte de su infancia y adolescencia en el sector "Los Frailes", en la región este de la provincia de Santo Domingo. Su madre emigró a Estados Unidos cuando Tokischa era muy pequeña, pero, a pesar de la distancia, siempre estuvo pendiente de ella. Gracias al esfuerzo de su madre, Tokischa se interesó por aprender inglés: primero mediante la lectura de libros en ese idioma, después con clases formales (Vogue México y Latinoamérica, 2023). Su padre estuvo varias veces en la cárcel, de donde se escapó en ocasiones, pero siempre trató de ser un buen padre, del cual, según Tokischa, heredó muchas cosas.

En una entrevista Tokischa (2023) manifestó: “Yo crecí en el barrio, rodeada de mucha calle. Mi papá es una persona de calle. Ya después, cuando cumplí la mayoría de edad, me fui de la casa y seguí viviendo en el barrio. Me inspiré para hacer música porque era una desacata’, vivía siempre en coro, en la fumaera, en el party, de nota. Entonces empecé a hacer música según el ambiente en el que yo estaba. Pensé ‘si yo soy este tipo de persona, tengo que hablar de este tipo de persona’. Yo no vivo una película, hablo de la realidad de lo que vivo “(párr. 5).

Desde muy joven estudió bellas artes y dramaturgia. A los dieciséis años se dedicó al modelaje profesional y, a los 17, trabajó en un “call center”. Ya mudada a Santo Domingo, se vio inmersa en la prostitución. Así lo confesó en una entrevista con Santiago Matías en el año 2021 (Matías, 2021).

Según su testimonio, todo comenzó con una red en la que hombres — principalmente ciudadanos estadounidenses de edad avanzada, turistas sexuales en tránsito por República Dominicana— publicaban sus deseos de encuentros en Santo Domingo; durante esa etapa aprendió cómo trabajar con ellos. Permaneció en ese mundo hasta que, tras el contacto con un cliente adicto, comenzó su fuerte consumo de drogas (Matías, 2021).

Según investigaciones previas, el término “turismo sexual” enfatiza tres rasgos importantes: actos conscientes, deseos sexuales o sentimentales, y el rol nativo- viajero. Es imperativo que, al menos, una de las partes actúe de manera consciente en busca de satisfacer un deseo, ya sea sexual, emocional o económico (Enríquez Acosta, 2011).

Desde la perspectiva de Tokischa (2023) la prostitución es un trabajo como cualquier otro. Así lo afirma: “Todos somos prostitutos del sistema. Yo preferí vender sexo que vender mi tiempo a una oficina. Mil veces, si tengo que volver a elegir, lo haría. Yo tenía que pasar todo el día en una oficina cogiendo llamadas, siendo insultada por clientes de FedEx que no habían recibido su paquete” (párr. 11).

Con base a las estadísticas de la Procuraduría General de la República, entre agosto y enero de 2024, se reportaron alrededor de 40,500 casos de violencia contra las mujeres en diferentes ámbitos, especialmente en el intrafamiliar. De igual manera, existen 5,003 casos de delitos sexuales registrados, además de 65 feminicidios (ONU República Dominicana, 2024). Las infancias y adolescencias, en República Dominicana se registra que el 32% de las adolescentes se casan o unen antes de los 18 años, este porcentaje incrementa en las zonas

más empobrecidas de la república. Del mismo modo, el embarazo adolescente tiene una de las cifras más altas en toda América Latina (19,03%). (ONU República Dominicana, 2024) Estas cifras demuestran la necesidad de generar cambios, siendo la pedofilia una preocupación grave dentro del mundo del turismo sexual.

Resultados

Verso 2

Este e´ el sistema: Rechura, delincuencia, droga y dema
Menore' por su' cuarto' y grati' cogen pila de ñema
En el bloque no hay agua, lo que corre es problema
Si te queman o te mochan pa' lo' tiguere' es el dilema
La droga se la meten en el toto
Lo' cuero' no le maman guebo a pariguayo' roto'
Crackero' por sesenta paran en El 28
Lo' capo' prenden kilo', no celebran con bizcocho', ah
Cuello' blanco periquero' trabajan pa' lo' kilero'
Lo' atracadore' tumbando con flow de mensajero'
El tiguere del bloque ahora se metió a rapero
Quiere está en el artitaje, ya no va a se' jolopero

Tokischa. 2022 *Sistema del patio*

Tabla 1. *Análisis de palabras segundo verso*

Palabra	Significado	Definición
E´	Apocópe	Es. Elisión de la consonante final /s/
Rechura	Coloquialismo	Alto deseo sexual.
Dema´	Apocópe	Demás
Menore´	Apocópe	Menores
Cuarto´	Apocópe	Dinero
Grati´	Apocópe	Gratis
Pila ´e ñema	Coloquialismo	Muchas felaciones

Bloque	Coloquialismo	Vecindario, zona urbana marginal.
Problema´	Coloquialismo	Conflicto constante
Mochan	Coloquialismo	Cortar brutalmente
Tiguere´	Coloquialismo	Proxeneta, hombre astuto.
Toto	Coloquialismo	Vagina
Cuero´	Coloquialismo	Prostitutas
Guebo	Coloquialismo	Pene
Pariguayo´	Coloquialismo	Persona ingenua, tonta
Roto´	Coloquialismo	Pobre, sin dinero
Crackero	Coloquialismo	Consumidor de crack
El 28	Coloquialismo	Forma de nombrar a un vecindario.
Capo´	Coloquialismo	Jefes narcotraficantes
Prende´	Apocópe, coloquialismo	Encender, quemar, fumar
Bizcocho´	Apocópe	Pastel
Cuello´ blanco	Coloquialismo	Funcionarios corruptos de clase alta
Periquero	Coloquialismo	Consumidor de cocaína
Kilero	Coloquialismo	Traficante informal de droga
Atracadore´	Apocópe	Asaltantes
Tumbando	Coloquialismo	Robando
Flow	Anglicismo	Estilo
Jolopero	Coloquialismo	Persona sin rumbo, pobre, marginal
Atiraje	Coloquialismo	Mundo del arte, fama musical

Fuente: elaboración propia.

Interpretación

Este es el sistema: Calentura, delincuencia, droga y demás. Menores de edad con su dinero y gratis pagan por sexo oral. En el vecindario no hay agua, lo que corren son conflictos constantes, si desaparecen tu cuerpo por medio de incineración o cortar brutalmente para los proxenetas es el dilema. La droga se la esconden en la vagina. Las prostitutas no practican sexo oral a ingenuos sin dinero, consumidores de crack por sesenta se detienen en el barrio llamado 28, los narcotraficantes consumen droga, no celebran

con pastel. Funcionarios de clase alta trabajan para los distribuidores de droga.Los delincuentes roban vestidos de repartidor de correos. El proxeneta del vecindario ahora aspira a ser rapero, quiere estar en el mundo artistico, ya no quiere ser un vago.

Verso 3

Lo' menore' atienden punto' pa' comprarse una cubana
En la' escuela' singan a la profe y le dan marihuana
Lo' vicioso' te venden hasta a su hermana
Por un gramo de perico pasa'o por una ventana
Hay que arrebatarse pa' pode' desconectarse
Hay que meterse a un punto pa' endrogarse y relajarse
El cuero de la esquina siempre quiere empastillarse
La doña del colmado treinta y siete pa' pajearse

Tokischa. 2022 *Sistema del patio*

Tabla 2. *Análisis de palabras tercer verso*

Palabra	Significado	Definición
Lo´	Apocópe	Los
Atienden punto´	Apocópe, coloquialismo	Atender puntos de denta de droga
Compra´se	Apocópe	Comprarse
Cubana	Coloquialismo	Cadena gruesa de oro
La´escuela´	Apocópe	Las escuelas
Singa	Coloquialismo	Relaciones sexuales
Profe	Coloquialismo, apocópe	Profesora
Vicioso	Coloquiamismo	Adicto a las drogas
Perico	Coloquialismo	Cocaína
Pasa´o	Apocópe	Pasado
Arreb´atase	Apocópe	Quedar inconciente
Desconecta´se	Apocópe	Evadir la realidad
Colmado	Coloquialismo	Tienda del vecindario
Pajearse	Coloquialismo	Masturbarse

Fuente: elaboración propia.

Interpretación

Los menores de edad atienden puntos de venta de drogas para comprar cadenas gruesas de oro. En la escuela mantienen relaciones sexuales con la profesora y comparten cannabis, los viciosos venden a su hermana por un gramo de cocaína pasado por una ventana. Se necesitan drogas para poder olvidar la realidad. Hay que consumir líneas de cocaína para quedar inconsciente y relajarse. El proxeneta de la esquina siempre quiere consumir drogas, la señora que atiende la tienda de la localidad, utiliza la imagen del rapero Treintisiete para masturbarse.

Conclusiones

Las letras de Tokischa son difíciles de digerir resultado de un entorno difícil de sobrellevar, la construcción del discurso es lo siguiente para entender las imágenes que se nos presentan en este tipo de líricas. El paso por la industria musical fue un camino difícil de construir para Tokischa, no solo por el discurso que articula, sino por la figura femenina que simboliza. Actualmente, en la música se espera un amplio panorama para la representación de la figura femenina disruptiva, fuera de los estándares, con esta investigación se espera aportar a la investigación de esta clase de artistas.

Referencias

Bhavnani, K. K., & Coulson, M. (2004). *The politics of explanation: An alternative sociology of sexuality.* Thomas & M. B. Jacobsen

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques.* Fayard.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (J. B. Thompson). Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1998). *Practical reason: On the theory of action.* Stanford University Press.

Bourdieu, P. (2000*)*. *Pascalian meditations*. Stanford University Press.

Davis, A. (1981). *Women, race & class.* Vintage Books.

Enríquez Acosta, D. (2011). *Turismo sexual y relaciones de poder: Entre el deseo, la violencia y el mercado.* 71–91.

https://doi.org/10.7440/antipoda13.2011.04

Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas.* L. Santini Arnáiz

Grosfoguel, R. (2011). *Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy: Transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality.* Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic 1–38.

Labov, W. (1963). *The social motivation of a sound change*. 273–309.

Labov, W. (2001). *Principles of linguistic change: Social factors*. Blackwell.

Lehmann, W. P. (1963). *Historical linguistics: An introduction.* Holt, Rinehart and Winston.

Lipski, J. M. (1994). *Latin American Spanish.* Longman.

Lozano, J. (2022). *Reggaetón y resistencia: La construcción de identidad en la música urbana.* Revista de Estudios Culturales Latinoamericanos, 45–63.

Matías, S. (2021). *Entrevista a Tokischa Video*. Alofoke Radio Show. https://www.youtube.com/watch?v=XYZ

Morrison, T. (1987). *Beloved*. Alfred A. Knopf.

Oficina Nacional de Estadística. (2012). *Compendio de estadísticas demográficas de República Dominicana 1950–2012*. ONE.

ONU República Dominicana. (2024). *Informe anual sobre la situación de las mujeres y la infancia en República Dominicana.* Oficina de la ONU.

Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.* Revista Internacional de Ciencias Sociales, 1–20.

Rivera-Rideau, P. R. (2015). *Remixing reggaetón: The cultural politics of race in Puerto Rico*. Duke University Press.

Rosa, J., & Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society* p. 621–647. https://doi.org/10.1017/S0047404517000562

Tokischa. (2023). Entrevista en *Vogue México y Latinoamérica*. [https://www.vogue.mx/estilo-de-vida/articulo/tokischa-entrevista-vida-

personal](https://www.vogue.mx/estilo-de-vida/articulo/tokischa-entrevista-vida-personal)

Tokischa. (2022) *Sistema del patio, part. Treinticiete 3730* verso 2-3. Letras.com. https://www.letras.com/tokischa/sistema-del-patio-part-treinticiete-3730/

Capítulo 17. Análisis del discurso con perspectiva interseccional del sur

Leslie Fernanda Corral Reséndiz[1]
Juan José Mendoza Rodríguez[2]
Gabriel Ignacio Verduzco Arguelles[3]

DOI: https://doi.org/10.52501/cc.341.17

Resumen

El Análisis del Discurso se desempeña como una metodología dentro de las investigaciones con un enfoque cualitativo. Dentro de este método han existido una amplia diversidad de autores y autoras que se han dedicado al trabajo de dicho análisis en diversos contextos. La finalidad de esta investigación es generar una propuesta de método de Análisis del Discurso con Perspectiva Interseccional del Sur. Dicha perspectiva se genera de dos herramientas: las Interseccionalidades y las Epistemologías del Sur; entre ellas se encuentra la cual concluye en la perspectiva anteriormente mencionada. La intención que se busca generar con este método es visualizar mediante el Análisis del Discurso a las personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad que generan actos de represión, silenciamiento y discriminación.

Palabras clave: *interseccionalidad, sur, vulnerabilidad, análisis del discurso*.

Introducción

[1] Maestra en Metodología de la Investigación. Docente en la Universidad Autónoma de Coahuila, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0007-8209-8003 ; correo electrónico: fernanda.resendiz@uadec.edu.mx
[2] Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor-investigador de tiempo completo de Universidad Autónoma de Coahuila, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8027-3911
[3] Doctor en Filosofía con acentuación en Estudios de la Cultura. Profesor-investigador de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Coahuila, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2546-8916

Hablar de Perspectiva Interseccional del Sur se ha convertido en un reto ya que conlleva a establecer relaciones entre diversos términos a los cuales les concierne el concepto en sí. Existen de por sí las interseccionalidades como una metodología en sí que nace del feminismo y que ayuda a poder visibilizar aquellas situaciones de vulnerabilidad en las cuales se encuentran las personas para así, analizar las diversas circunstancias que les llevan a ser discriminados por diversos sectores.

El hecho de hacerlo específicamente con el Sur que, como lo dice Boaventura de Sousa Santos en el año 2009, no es un Sur geográfico sino un Sur metafórico específica dos variantes. La primera en donde el Sur hace referencia también a las personas en situación de vulnerabilidad que han sido discriminadas y silenciadas sistemáticamente y la segunda variante donde se considera aquello que está "cerca" para ser analizado. Es decir, considerar nuestras propias situaciones de vulnerabilidad en el contexto adecuado en donde están surgiendo. No es lo mismo hablar de la discriminación que les sucede a las mujeres en Estados Unidos que a las que sufren las mujeres mexicanas. Lo mismo es hablar de las mujeres del sur de México que a las del norte. Establecer los límites para dar voz a todas las personas que sufren algún tipo de discriminación en un contexto específico es lo que lleva a hablar del Sur.

La propuesta que se realiza en esta investigación va dirigida a un nuevo modelo de análisis del discurso con una Perspectiva Interseccional del Sur. El análisis del discurso es importante ya que funciona como una metodología dirigida a las investigaciones con un enfoque cualitativo en donde se trabaja directamente con experiencias humanas en el cual se considera de importancia tomar en cuenta todas aquellas interseccionalidades que tiene una persona en situación de vulnerabilidad desde su contexto para el análisis de cualquier problemática o fenómeno.

Desarrollo

Perspectiva interseccional del sur

Para hablar de una Perspectiva Interseccional del Sur (PIS) es necesario analizar este término ya que nace (y se busca su consolidación a través de esta investigación) de distintas expresiones que serán explicadas a continuación. Se habla del término "interseccional" así

como “sur” en donde gracias a la relación que tienen estos conceptos pueden llegar a crear una perspectiva en conjunto.

Las interseccionalidades o interseccional es un término que se le atribuye a Kimberlé Crenshaw en el año 1989. Esta expresión nace en el ámbito jurídico, ya que Crenshaw, como abogada, pudo percibir que no se juzgaba de la misma manera a las mujeres blancas que a las mujeres afrodescendientes y ella hace referencia a una discriminación no solamente de género refiriéndose al hecho de que la primera discriminación nace del hecho de ser hombre o mujer, sino que se agrega una discriminación racial y al ver que se unen estas dos vertientes que hacen estar a una persona en situación de vulnerabilidad nace el término “interseccional”.

A esto es importante añadir que Kimberlé Crenshaw específicamente hablaba de una discriminación de género racial, esas fueron las dos primeras categorías en ser tomadas en consideración para formar una relación entre ellas; sin embargo, al avanzar y ahondar en el concepto de interseccionalidades se toman en consideración más categorías de las cuales se habla más adelante.

Además de Crenshaw, Patricia Hill Collins junto a Sirma Bilge en el año 2016 se publica el libro titulado *Interseccionalidad* que está dedicado a estudiar cómo es que se relaciona este concepto con diversas áreas de estudio y como lo comentan las autoras en la presentación del libro es “un mapa de carreteras para el descubrimiento” pues va de la mano el cambio social con las categorías que son tomadas en consideración para el análisis. Del mismo modo, las autoras comentan que es un concepto que, como se maneja en diversas áreas, es normal que el concepto pueda verse variado. Sin embargo, se acepta la siguiente afirmación.[11]

La interseccionalidad es una forma de entender y analizar la complejidad del mundo de las personas y de las experiencias humanas. Los sucesos y las circunstancias de la vida social y política y la persona raramente se pueden entender como determinadas por un solo factor. En general están configuradas por muchos factores y de formas diversas que se incluyen mutuamente. En lo que se refiere a la desigualdad social, la vida de las personas y la organización del poder en una determinada sociedad se entienden mejor como algo determinado, no por un único eje de la división social, sea este la raza, el género, la clase, sino por muchos ejes que actúan de manera conjunta y se influyen entre sí. La

interseccionalidad como herramienta analítica ofrece a las personas un mejor acceso a la complejidad del mundo y de sí mismas. (Hill Collins y Bilge, 2016, pág. 14)

De esta manera es importante hacer un énfasis en que las interseccionalidades hacen que diversas problemáticas u objetos de estudios se puedan ver con distintos ojos enfocados a una desigualdad o una discriminación. Esto a sabiendas de que no es exclusivo el hecho de que se pueda sufrir solamente un tipo de discriminación, sino que todas las categorías que se involucren en este acto funcionan entre sí a lo que las autoras afirman "la raza, la clase, el género, la sexualidad, la discapacidad y la edad no funcionan como entes independientes y mutuamente excluyentes, sino que se construyen unos sobre otros y actúan juntos" (Hill Collins y Bilge, 2016)

A continuación, se explicarán los cuatro ámbitos del poder que permiten el uso de las interseccionalidades como instrumento de análisis. Estas cuatro dimensiones fueron propuestas por las autoras Patricia Hill Collins y Sirma Bilge en el libro *Interseccionalidades publicado* en el año 2016 el cual se mencionó anteriormente.

1. **El ámbito interpersonal del poder:** de aquí se destacan las personas que son favorecidas y las que no son favorecidas dentro de las dinámicas que se generan en las organizaciones de poder.
2. **El ámbito disciplinario del poder:** este ámbito se refiere específicamente a cómo es que se manejan las normas, así como la aplicación e implementación de ellas con diversos tipos de personas.
3. **El ámbito cultural del poder:** es aquí donde se toman en consideración las ideas y principios que manejan diversos contextos, así como la reproducción de estos mediante la divulgación de estas ideas para que se puedan adoptar. Es decir, las organizaciones del poder se hacen dueñas de una idea y la reproducen para crearla como la única.
4. **El ámbito estructural del poder:** en este punto se hace referencia a las distintas jerarquías que están involucradas en las diversas organizaciones del poder y cómo es que entre ellas manejan una dinámica para ofrecer y obtener oportunidades en diversos contextos.

En este sentido, estos cuatro ámbitos del poder serán tomados en consideración dentro de la propuesta de método de análisis del discurso con la perspectiva que se está explicando al momento de seleccionar las diversas interseccionalidades que se utilizarán en este método.

Las interseccionalidades son una propuesta que funciona como análisis para diversos fenómenos sociales. A este punto se ha llevado a institucionalizar este término dirigiéndolo a investigaciones, como esta, en donde se busca tomarlo como una herramienta de análisis. Sin embargo, no es lo mismo hacerlo desde la teoría a hacerlo en la práctica. Hill Collins y Bilge proponen dos ideas. La primera desde el hecho de poder comprender la vida desde estas conductas y la segunda poder vincular la teoría y la práctica para llegar a un empoderamiento de comunidades; esto desde el hecho de comprender que las interseccionalidades abrieron paso a crear preguntas, pero también responder otras que ya se tenían. Entendiendo esto se llega a la conclusión no solamente de que funcione como un método de análisis, sino que se tenga como herramienta para ofrecer poder a todas las personas; es generar un compromiso público.

Este tipo de investigación propone trabajar en conjunto y relacionar la teoría con la práctica y no solamente dejar el trabajo dentro de la academia. De esta manera también se llega a la conclusión de que tiene que ser un trabajo que sea accesible para todas las personas; esto desde el lenguaje y las maneras en las cuales se expresa la gente, así como en la accesibilidad de llegar a este tipo de trabajos.

Ejemplos de esto es el área penal, en donde en los juicios se puede ver reflejado el uso de las interseccionalidades como método de análisis, así como la educación y la salud pública (esto no se está asegurando que sea en un ámbito local, pues el libro del cual se está hablando fue escrito en Estados Unidos y las interseccionalidades son diferentes y el avance, aplicación y reflexión de estas es distinto).

Para la elaboración del Método de Análisis del Discurso con PIS se tomó en consideración en un primer momento el Modelo de Comunicación de Roman Jakobson (1960) en donde se destacan las figuras participantes en el proceso de comunicación que son emisor, receptor mensaje, contexto código y canal. Las interseccionalidades se concentrarán en el emisor y en el receptor de los mensajes.

Figura 1. *Interseccionalidades observadas desde el emisor del mensaje*

[Formador: favor de trazar la siguiente figura]



Fuente: elaboración propia.

En la figura 1 se pueden apreciar las categorías de las interseccionalidades vistas desde el emisor de un mensaje en donde en este contexto en específico se toman a consideración la edad, el género, la orientación sexual, la ubicación geográfica, la situación socioeconómica, las preferencias religiosas, el color de piel, la alfabetización, la discapacidad, la salud emocional, la mental y los cuatro ámbitos del poder. Aquí se infiere que el emisor de un mensaje puede pertenecer a grupos en situación de vulnerabilidad por ser discriminado a causa de los ámbitos mencionados anteriormente.

Figura 2. *Interseccionalidades observadas desde el receptor del mensaje*

[Formador: favor de trazar la siguiente figura]



Fuente: elaboración propia.

En la figura 2 se muestran las categorías de las interseccionalidades vistas desde el receptor del mensaje en donde se cuenta con las mismas que las que tiene el emisor. Aquí no se afirma que se tenga que contar con las mismas categorías del emisor, sino que puede ser que se tengan menos o más y pueden ser distintas. Al momento de recibir el mensaje se pueden percibir las categorías de las interseccionalidades de acuerdo al momento de emitir o recibir el mensaje.

Como segundo punto se establecerán las Epistemologías del Sur como un concepto importante para hablar después de lo que es una Perspectiva Interseccional del Sur. Este concepto nace del teórico portugués Boaventura de Sousa Santos que ha sido uno de los exponentes más importantes de este tema. En el año 2009 de Sousa Santos publicó su primer libro titulado *Una Epistemología del Sur*, a los cuales les siguieron más hasta el año 2020 donde publicó la antología titulada *Conocimientos nacidos en las luchas: construyendo las Epistemologías del Sur* en donde se llevó a cabo la participación de diversas autoras y autores que han seguido el trabajo de Boaventura.

Dentro de los diversos conceptos se habla de lo que son las Epistemologías del Sur en un primer momento. Según (Sousa Santos, 2009)

Son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el

racismo, al sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad económicos, políticos y culturales que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas. En este sentido, son un conjunto de epistemologías, no una sola, que parte de esta premisa, y de un Sur que no es geográfico, sino metafórico: el Sur antiimperial. Es la metáfora del sufrimiento sistemático producido por el capitalismo y el colonialismo, así como por otras formas que se han apoyado en ellos como, por ejemplo, el patriarcado. Es también el Sur que existe en el Norte, lo que antes llamábamos el tercer mundo interior o cuarto mundo: los grupos oprimidos, marginados, de Europa y Norteamérica. También existe un Norte global en el Sur; son las elites locales que se benefician del capitalismo global. Por eso hablamos de un Sur antiimperial. (De Susa Santos, 2009, pág 12)

Es importante que se tome en consideración que son todos estos conceptos los que hacen el concepto Sur en sí y en los cuales los teóricos como Boaventura de Sousa Santos se han enfocado para crear una propuesta epistemológica desde la emancipación hasta poder generar una justicia histórica que tome en cuenta el contexto en el cual se vive y de desarrollan las y los individuos. Es decir, no es lo mismo vivir una injusticia producida en Venezuela que lo que puede pasar con las personas que viven en México. Sur también lleva a que se puedan establecer soluciones a esos problemas desde la misma cercanía y comprensión que se tiene con el contexto.

A esto mismo, Boaventura de Sousa Santos reliza diversos análisis importantes acerca de la obtención de conocimientos y cómo es que los enfoques que se utilizan en las investigaciones hacen que suceda un proceso de degradación en donde las investigaciones sociales pierden importancia y las desalifica. De este modo, el hecho de hablar del Sur hace también referencia al hecho de visibilizar también todas aquellas dinámicas que, al momento de llevar a cabo la obtención de conocimientos, hacen sobresalir unas dinámicas más que otras por la validación, la rigurosidad y la confiabilidad, minimizando así otras opciones para poder trabajar. Es en este caso donde se habla específicamente de los enfoques de investigación en donde es a este trabajo en donde genera un impacto importante, ya que se busca establecer una propuesta cualitativa para conocer las experiencias de vida relacionadas a un objeto de estudio en específico. A esto se le llama “la crisis en el paradigma dominante” (De Sousa Santos, 2009).

Una propuesta de Boaventura de Sousa Santos es poder trabajar estas propuestas desde la hermenéutica diatópica. En primer lugar, para definir la hermenéutica se hablará del "arte de interpretar textos, especialmente los sagrados, para fijar su verdadero sentido" (Diccionario Hispánico Universal, 1961) de esta definición se tomará en sí la palabra texto que, según Eduardo Galeano lo expresa de la siguiente manera "Quien escribe teje. Texto proviene del latín, "textum" que significa tejido. Con hilos de palabras vamos diciendo, con hilos de tiempo vamos viviendo: Los textos son como nosotros: tejidos que andan" (Galeano, 2000, pág. 16).

De esta manera, la hermenéutica se ha tomado como un método de interpretación para las diversas dinámicas que estén involucradas dentro de las dinámicas de textos. Específicamente hablando de la propuesta que realiza de Sousa Santos lo expresa de la siguiente manera:

> La hermenéutica diatópica parte de la idea de que todas las culturas son incompletas y, por lo tanto, pueden ser enriquecidas por el diálogo y por la confrontación con otras culturas. Admitir la relatividad de las culturas no implica adoptar sin más el relativismo como actitud filosófica. Implica, si, concebir el universalismo como una particularidad occidental cuya supremacía como idea no reside en sí misma, sino más bien en la supremacía de los intereses que la sustentan. La crítica del universalismo se sigue de la crítica de la posibilidad de la teoría general. La hermenéutica diatópica presupone, por el contrario, lo que designo como universalismo negativo, la idea de la imposibilidad de completud cultural. (De Sousa Santos, 2009, pág. 139)

En este sentido, se centra en la idea de llevar a cabo el trabajo de interpretación o traducción con la idea de que es imposible que se tenga una idea cultural completa y que las ideas en general y en todos los aspectos en ningún momento estará completa pues siempre habrá ausencias que van de la mano con la supremacía de los intereses que no permiten que se lleve a cabo esto.

En la Ilustración 4 se muestra la idea del Sur visto desde el mensaje con una relación con las interseccionalidades, es decir, a las categorías se les añade las características principales que se toman de la propuesta del sur que son silenciamiento, represión y discriminación. Esto indica que en el mensaje emitido se pueden percibir desde diversas categorías que pertenecen a las interseccionalidades relacionadas con las ideas del Sur. En

este sentido se habla de solamente el mensaje que en este punto es emitido por alguien que cuenta con las categorías; sin embargo, también se pueden percibir en el mensaje.

Figura 3. *El sur observado desde el mensaje*

[Formador: favor de trazar la siguiente figura]



Fuente: elaboración propia.

En este sentido la Perspectiva Interseccional del Sur se definirá como aquella herramienta que permite visibilizar todas aquellas circunstancias que ubican a los sujetos en situación de vulnerabilidad en un contexto específico caracterizado por el silenciamiento, la represión y la discriminación.

Una vez explicada y contextualizada la perspectiva en la cual se basa este Método de Análisis del Discurso se explicará el funcionamiento del Análisis del Discurso, así como las bases que se tomaron en consideración para la siguiente propuesta.

Análisis del discurso

El análisis del discurso funciona como una metodología en las investigaciones que trabajan con un enfoque cualitativo en donde se habla específicamente de una de las dinámicas que

son parte de la vida social y, como lo mencionan Calsamiglia y Tusón en la obra Las cosas del decir publicada originalmente en el año 1999, el discurso funciona también como un instrumento que crea la vida social en donde hay un nivel de interdependencia con el contexto lingüístico, local, cognitivo y sociocultural. A partir de estas ideas, se toma todo lo escrito y lo no escrito como un objeto de estudio para analizarlo y poder llegar a diversas conclusiones.

Ejemplos de esto son la lingüista estadounidense Zelling Sabbettai Harris que mediante dos artículos publicados en el año 1952 genera la denominación de "Análisis del Discurso" en donde utilizan múltiples corrientes para este análisis. Del mismo modo se habla de la Escuela Francesa de Análisis del Discurso que se dio en la década de los años sesenta en el siglo XX en donde se destaca Michel Pêcheux como uno de los principales teóricos que han aportado a las teorías de dicho análisis. De esta manera se encuentra Teun Van Dijk que realizó la propuesta del Análisis Crítico del Discurso en el año 1984, así como Julieta Haidar en el año 1992 realiza la propuesta de las Materialidades Discursivas y a partir de su obra *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos* publicado en el año 2006 realiza un análisis de este debate y destaca las prácticas semiótico-discursivas, así como realiza propuestas novedosas para el análisis de las condiciones de producción.

A continuación, se expondrán los referentes tomados en consideración como la base de esta propuesta de Análisis del Discurso. Teun A. Van Dijk (2016) realiza la propuesta de Análisis Crítico del Discurso y de acuerdo con el autor se puede entender lo siguiente

> El Análisis Crítico del Discurso (ACD) es un tipo de investigación que se centra en el análisis discursivo y estudia, principalmente, la forma en la que el abuso de poder y la desigualdad social se representan, reproducen, legitiman y resisten en el texto y el habla en contextos sociales y políticos.

Lo cual también es afirmado de la siguiente manera en el área de la práctica analítica

> Como práctica analítica, el ACD no es una orientación investigativa entre muchas otras en el estudio del discurso. En lugar de esto, es una perspectiva crítica que puede ser encontrada en todas las áreas de los estudios del discurso incluyendo la gramática del discurso, el análisis conversacional, la pragmática del discurso, la retórica, la estilística, el análisis narrativo, el análisis de la argumentación, el análisis multimodal el discurso y la semiótica social, la sociolingüística y la etnografía de la comunicación o la psicología del procesamiento del discurso entre otras

Una vez ya establecido esto, el Análisis Crítico del Discurso funciona como una herramienta base para el método de análisis del discurso con Perspectiva Interseccional del Sur porque no es una dinámica que esté centrada solamente a analizar las prácticas discursivas. Esta dinámica propone que se tome en consideración el contexto en el cual se da el discurso, es decir, se basa en una cuestión práctica, así como la idea del análisis del discurso con Perspectiva Interseccional del Sur que busca, sin duda alguna, tomar en cuenta el contexto en donde se da el discurso y llevarlo en la teoría y la práctica.

Para esto, Teun A. Van Djik reconoce que existen diversos vacíos metodológicos y teóricos como la interrelación de las estructuras discursivas y las estructuras del contexto social en donde no se hace de manera explícita; sin embargo las propuestas que realiza y las aportaciones al análisis del discurso son de gran importancia.

Pêcheux (1978) es uno de los teóricos franceses que ha brindado grandes aportaciones al análisis del discurso. De acuerdo con su trabajo se "conciben las condiciones de producción y recepción del discurso como formaciones sociológicas-ideológicas-discursivas que se implican mutuamente y se engloban las formaciones imaginarias de los sujetos del discurso como como ocupantes de un determinado lugar social" Esto se puede ver gráficamente explicado en el siguiente esquema.

Figura 4. *Esquema de la relación de las formaciones social-discursiva-ideológica*

[Formador: favor de trazar la siguiente figura]



Fuente: elaboración propia.

A continuación, se dará una explicación de cada una de las formaciones para poder contextualizar. De acuerdo con Pêcheux (1978)

La **formación social,** categoría más amplia, corresponde a la estructura económica concreta con sus modos de producción y el conjunto de relaciones sociales que le son propias. Esta formación social implica una **formación ideológica** que es un elemento susceptible de intervenir, como fuerza confrontada a otras fuerzas en la coyuntura ideológica característica de una formación oscila en un momento dado. Entre estos diversos mecanismos se encuentran las **formaciones discursivas** que corresponden a lo que, en una formación ideológica dada, es decir, de una postura dada en una coyuntura determinada por la lucha de clases, determina "lo que puede y debe decirse".

A partir de estas tres formaciones se dan las formaciones imaginarias que "son las imágenes que los participantes en una situación comunicativa se hacen de sí mismos, de su interlocutor y del objeto de su discurso" (Pêcheux, 1978) y que explicado a manera de diagrama se vería de la siguiente manera.

Tabla 1. *Formaciones imaginarias en donde se expresan los sujetos A y B*

[Formador: favor de trazar la siguiente tabla]

Expresión que designa las formaciones imaginarias	**Significación de la expresión**	**Pregunta implícita cuya respuesta subyace a la formación imaginaria correspondiente**
A I_A (A)	Imagen del lugar de A para el sujeto colocado en A	*¿Quién soy yo para hablarle así?*
A I_A (B)	Imagen del lugar de B para el sujeto colocado en A	*¿Quién es él para que yo le hable así?*
B I_B (B)	Imagen del lugar de B para el sujeto colocado en B	*¿Quién soy yo para que él me hable así?*
B I_B (A)	Imagen del lugar de A para el sujeto colocado en B	*¿Quién es él para que me hable así?*

Fuente: (Pêcheux, M. 1978).

Tabla 2. *Formaciones imaginarias de A y B sobre un tercer sujeto R*

[Formador: favor de trazar la siguiente tabla]

	Expresión que designa las formaciones imaginarias	**Significación de la expresión**	**Pregunta implícita cuya respuesta subyace a la formación imaginaria Correspondiente**
A	I_A (R)	Punto de vista de A sobre R	*¿De qué le hablo así?*
B	I_B (R)	Punto de vista de B sobre R	*¿De qué me habla así?*

Fuente: (Pêcheux, M. 1978).

De esta manera, las Formaciones Imaginarias propuestas por Pêcheux en el año 1978 relacionado con las formaciones sociales, ideológicas y discursivas servirán como una guía y una base para el Análisis del Discurso con Perspectiva Interseccional del Sur, pues es de gran importancia reconocer a los sujetos que hablan, de qué hablan y por qué lo hacen de esa manera.

A continuación se presenta la Propuesta de Método de Análisis del Discurso con Perspectiva Interseccional del Sur la cual se toma como una guía realizada con las bases anteriormente presentadas de análisis del discurso, así como con todas las categorías de las interseccionalidades y las relacionadas con la teoría de las Epistemologías del Sur.

Figura 5. *Método de análisis del discurso con perspectiva interseccional del sur*

[Formador: favor de trazar la siguiente figura]



Fuente: elaboración propia.

Se busca, a partir de este Método de Análisis del Discurso con Perspectiva Interseccional del Sur, que mediante la recolección de entrevistas se puedan tomar en consideración todas las categorías que se observan en la imagen. En este sentido, se puede analizar cualquier objeto de estudio y se puede utilizar este método en diversos aspectos sobre todo en las Ciencias Sociales.

Para poner en práctica este Método de Análisis del Discurso con Perspectiva Interseccional del Sur se utilizó el objeto de estudio del Bienestar Subjetivo. De esta manera, se realizaron entrevistas a distintas personas que se encontraban con las diversas categorías de situación de vulnerabilidad que generaban interseccionalidades y a partir del mensaje poder percibir las dinámicas de silenciamiento, represión y discriminación que son características esenciales de las Epistemologías del Sur.

Se realizaron entrevistas no estructuradas a cinco personas que se auto percibieron como vulnerables gracias a las categorías interseccionalidades. Esto a partir de un formulario que se distribuyó de manera digital. A partir de las respuestas obtenidas se llevaron a cabo

las entrevistas en donde se hacía referencia a la percepción y consciencia que tienen de su Bienestar Subjetivo y cómo es que el hecho de ser parte de diversas situaciones de vulnerabilidad hace que esta percepción se vea alterada.

A partir de las entrevistas se llegaron a las siguientes conclusiones

- Es posible la implementación en un principio de una Perspectiva Interseccional del Sur al ver las relaciones que existen entre las Interseccionalidades y las Epistemologías del Sur, por lo cual resulta una perspectiva que se pueda utilizar en el análisis del discurso para diversos objetos de estudio.
- En el ámbito de las Interseccionalidades, se puede apreciar que en el corpus se muestran las categorías que se muestran en el diagrama del Método de Análisis del Discurso con Perspectiva Interseccional del Sur desde la perspectiva del emisor, la del receptor y en el contenido del mensaje.
- Igualmente, en el aspecto del Sur se pueden apreciar las características del silenciamiento, así como la represión y la discriminación en diversos ámbitos, pero el que más se repitió fue el ámbito laboral junto con las interseccionalidades de género, ubicación geográfica, situación socioeconómica y situación de discapacidad.
- Hablando del Análisis del Discurso, implementar la Perspectiva Interseccional del Sur como un método de análisis resulta de bases importantes ya utilizadas en el pasado y además es un área de oportunidad importante si de problemáticas relacionadas con la agenda se habla.
- El Método de Análisis del Discurso con Perspectiva Interseccional del Sur funciona para analizar la consciencia del Bienestar Subjetivo de acuerdo con las cinco entrevistas realizadas, así como el análisis que se realizó de cada una de las áreas de este método con los ejemplos ya mencionados y se infiere que la consciencia que tienen de su propio bienestar cambia de acuerdo con las categorías con las cuales cuentan y que los hacen ser personas en situación de vulnerabilidad.
- Es importante recalcar que esta investigación está realizada en un contexto en específico, es decir que con las especificaciones que recalcan las teorías del Sur se destacan las interseccionalidades que se destacan más en un cierto contexto. Es decir, no todas las interseccionalidades que se utilizaron en este método son las mismas que se utilizarían en

una investigación realizada en otra ciudad, estado o país. El área de las interseccionalidades es accesible al cambio social, así como geográfico y temporal.

Referencias

Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón, A., (1999) Las cosas del decir. Ariel España

Crenshaw, Kimberle´ Williams. 1989. "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics." University of Chicago Legal Forum 1989:139–67.

De Sousa Santos, B., (2009) Una epistemología del Sur la reinvención del conocimiento y la emancipación social. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

De Sousa Santos, B., (2017) Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio. Morata.

Haidar, J. (2006) Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos.Universidad Nacional Autónoma de México

Hill Collins, P., Bilge, S., (2016) Interseccionalidades. Morata.

Jakobson, R. (1960) Modelo de Comunicación

Pêcheux, M., (1978) Hacia el análisis automático del discurso. Ediciones Gredos.

VAN DIJK, T. A., (2016). Análisis Crítico del Discurso. Revista Austral de Ciencias Sociales, (30), 203-222.

Sobre los autores

Flores Soria, Eugenia

Doctorante en Filosofía con acentuación en Estudios de la Educación por la Universidad Autónoma de Nuevo León, maestra en Ciencias de la Educación y licenciada en Letras Españolas por la Universidad Autónoma de Coahuila. Es Profesora-Investigadora de Tiempo Completo en la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la UAdeC. Sus líneas de investigación son los feminismos, la literatura de los márgenes e historia de las mujeres. Recibió el Reconocimiento a la Mujer Universitaria 2023-2024 en la categoría Docente/Investigadora por sus aportaciones académicas con perspectiva de género en la Universidad Autónoma de Coahuila. Obtuvo, además, el Premio de Periodismo Cultural Armando Fuentes Aguirre en las categorías de artículo, columna y trayectoria. En 2024 realizó estancias de investigación en Chile, en la Universidad Católica de Temuco, y en el Instituto de Investigaciones Bibliográficas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Entre sus publicaciones más recientes destacan el artículo *Las maestras poetas en el México posrevolucionario: una literatura sin historia. El caso de María Suárez de Alcocer (1941-1944)* (2024), el capítulo *Enseñar poesía desde la mirada feminista, justicia en la academia y en la vida* (2024) y el libro de ensayo A*l sur de la literatura* (2021).

ORCID: https://orcid.org/0009-0005-9554-1444

Academia: https://independent.academia.edu/EugeniaFloresSoria

Google Académico: https://scholar.google.com/citations?user=VpK4RwQAAAAJ&hl=es

Research Gate: https://www.researchgate.net/profile/Eugenia-Flores-Soria

Sánchez Lomelí, Sergio Abel

Estudiante del Doctorado en Filosofía con acentuación en Estudios de la Educación por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Maestro en Educación con Orientación en Innovación y Tecnología Educativa; Licenciado en Educación con acentuación en Planeación y Desarrollo Educativo por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Ha sido profesor en el área de Educación a nivel licenciatura y actualmente profesor a nivel maestría en la Universidad Metropolitana de Monterrey. Así mismo, es profesor impartiendo En la Universidad Autónoma de Nuevo León es asesor pedagógico y profesor a nivel licenciatura, en la Dirección el Sistema de Estudios de Licenciatura y la Facultad de Ciencias Políticas y

Relaciones Internacionales. Los ámbitos en los que se especializa son diseño curricular, formación y competencias docentes e innovación educativa. Ha realizado publicaciones en el área de diseño curricular, Modelo Educativo. Recientemente publicó Procesos de capacitación docente: perspectivas y experiencias de profesores en cursos autogestivos (2025).

ORCID: https://orcid.org/0009-0009-2859-6604

Research Gate: https://www.researchgate.net/profile/Sergio-Sanchez-Lomeli

Hernández Urquidi, Norma

Es estudiante del doctorado en Filosofía con acentuación en Estudios de la Educación por la Universidad Autónoma de Nuevo León (México); obtuvo la maestría en Educación, por el Instituto Pedagógico de Formación Profesional (IPFP), en Torreón, Coahuila, México y la licenciatura en Educación Media Básica, por la escuela Normal Superior del Estado, en Saltillo, Coahuila, México. Se ha desempeñado como docente en la Benemérita Escuela Normal de Coahuila (BENC) y en la Escuela Normal Superior del Estado (ENSE), así como en los niveles básico y medio superior. Sus líneas de investigación son la educación financiera, la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la educación básica y la educación normalista.

ORCID: https://orcid.org/0009-0002-9933-3181

Academia: https://independent.academia.edu/NormaHernandez284

Research Gate: https://www.researchgate.net/profile/Norma-Hernandez-Urquidi

Aguirre Carreón, Claudia Nelly

Claudia Nelly Aguirre Carreón es estudiante del Doctorado en Filosofía con acentuación en estudios de la educación en la Universidad Autónoma de Nuevo León. Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje por el Instituto de Formación Docente de Virtual Educa de la Organización de Estados Iberoamericanos. Obtuvo la Maestría en Educación en la Universidad La Salle y la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Normal de Coahuila. Actualmente becaria de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación con CVU 1173268. Es miembro fundador e integrante de la Mesa Coordinadora de la Red de Experiencias e Investigación en Formación de Docentes en

Servicio. Entre sus líneas de investigación están la formación docente continua en la educación básica, las prácticas de enseñanza de la lengua y las matemáticas y los entornos virtuales de aprendizaje. Entre sus publicaciones podemos mencionar el capítulo: Experiencias de formación docente continua en el marco de la Nueva Escuela Mexicana que forma parte del libro: Transformando la educación desde una perspectiva integral: innovaciones a través de la investigación.

ORCID: https://orcid.org/0009-0008-8049-4528
Academia: https://uanl.academia.edu/ClaudiaNAguirre
Google Académico: https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=2aUqXw4AAAAJ
Research Gate: https://www.researchgate.net/profile/Claudia-Aguirre-Carreon

Baeza Vera, Cristina

Especialista en diseño y desarrollo curricular para programas de bachillerato y licenciatura, con más de dieciocho años de experiencia coordinando y liderando equipos en diversos subsistemas de educación media superior y superior en México. Licenciada en Pedagogía, Maestra en Ciencias con especialidad en Educación y con una Especialidad en Diseño y Desarrollo Curricular, es actualmente becaria de SECIHTI y estudiante del Doctorado en Filosofía con acentuación en Estudios de la Educación por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Ha sido coautora de diversas publicaciones institucionales clave para la UANL, entre ellos el Modelo Educativo (2024) y Los estudios de fundamentación para la toma de decisiones en el diseño curricular (2021).

ORCID: https://orcid.org/0009-0002-1157-9313
Academia: https://independent.academia.edu/CristinaBaeza2
Google Académico: https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=8CfhRZ4AAAAJ
Research Gate: https://www.researchgate.net/profile/Cristina-Baeza-3

Benavides Martínez, Benigno

Doctorado en Ciencias Sociales con orientación en Desarrollo Sustentable. Maestro de instrucción Primaria, posgrados de Maestría en Educación, posteriormente obtuvo la Licenciatura en Educación Media y la Licenciatura en Sociología. Miembro de Conachyt de

2018 al 2020. Miembro de Consejo Mexicano de Ciencias Sociales. La Línea de Investigación en la que se desempeña es la de Elementos Socioculturales de la Educación. Sus publicaciones más recientes son: “Las instituciones: Historicidad y legitimidad de las relaciones sociales 2025” y “La triple crisis de la educación 2025”.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2515-0377

Academia: https://uanl.academia.edu/benignobenavidesmart%C3%ACnez

Research Gate: https://www.researchgate.net/profile/Benigno-Benavides

Carrillo Briones, Daniela Lizeth

Maestrante en Educación con orientación en Tutoría por la Universidad del Valle de México (México). Obtuvo la Licenciatura en Educación, en la Universidad Autónoma de Nuevo León. Sus líneas de investigación se enfocan en el diseño curricular, formación pedagógica y tutorías.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9511-2886

Corral Reséndiz, Leslie Fernanda

Maestra en Metodología de la Investigación por la Universidad Autónoma de Coahuila, así como Licenciada en Letras Españolas por la misma universidad. Actualmente se desempeña como Docente de Licenciatura y Posgrado en la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades. Funge como colaboradora del Cuerpo Académico UACOAH-CA135 “Discursos, semióticas y lenguajes. Estudios de la cultura en la región”. Como últimas aportaciones académicas se destacan las que han resultado de la tesis de Maestría, en donde se busca la visibilización de las personas en situación de vulnerabilidad mediante el discurso y se han tenido participaciones con ponencias en el Coloquio Virtual de Discurso y Género en México Estado del Arte de los Estudios Discursivos de Género en México, así como la próxima participación en el VI Congreso Internacional de Ética, Ciencia y Educación.

ORCID: https://orcid.org/0009-0007-8209-8003

Research Gate: https://www.researchgate.net/profile/Fernanda-Resendiz-4

Cruz Palma, Guillermo

Doctor en Ciencias Sociales con orientación en Desarrollo Sustentable por el Instituto de Investigaciones Sociales UANL, tiene Maestría en Salud Pública y licenciatura como Cirujano Dentista por la misma universidad. Es Investigador del SNII con el Nivel Candidato, Profesor-Investigador de Tiempo Completo de la Facultad de Odontología de las unidades de aprendizaje de Cariología y Epidemología bucal. Es subcoordinador de Estudios de Posgrado de la Facultad de Odontología. Cuenta con perfil deseable PRODEP. Miembro del Cuerpo Académico: "Odontología social", su línea de generación y aplicación del conocimiento: salud pública aplicada a la odontología mediante la promoción de la salud oral, prevención y control de enfermedades orales a través de los esfuerzos de una comunidad organizada. Participa en la Coordinación de Actualización de Curricular con la asesoría en la actualización de programas analíticos y fue colaboradora en el último rediseño del plan de estudios de Medicina Odontológica. Sus publicaciones más recientes son *Heavy metal presence in human teeth, Monterrey's Mexico Metropolitan area*, publicada en 2025 en *Salud Pública de México* y *Aprendizaje Combinado: ¿Una Alternativa en Odontología? review* que fue publicada en 2024 en *International Journal of Odontostomatology*.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1720-9340
Academia: https://independent.academia.edu/GUILLERMOCRUZPALMA
Google Académico: https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=nXd4VxEAAAAJ

De Ita Rubio, Beatriz Liliana

Doctora en Ciencias Sociales con orientación en Desarrollo Sustentable por el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Titulada de la Maestría en Filosofía de la Cultura por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y de la Licenciatura en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Cuenta con el reconocimiento como Candidata a Investigador por el Sistema Nacional de investigadores de la secretaria de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECHITI). Miembro del Cuerpo Directivo de la Comunidad Filosófica Monterrey (COFIM), de la Red Nacional de Investigadores en representaciones Sociales (RENIRS) y del Centro de Estudios Mexicanos en representaciones Sociales CEMERS). Miembro de la Red Regional Centro-Norte de Investigadores en Filosofía. Sus líneas de investigación son Filosofía Social: Filosofía, Ética. Democracia. Sustentabilidad. Educación. Religión.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8615-0418
Google Académico: https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=Vn7BIxgAAAAJ
Research Gate : https://www.researchgate.net/profile/Beatriz-Liliana-De-Ita-Rubio

Del Ángel Mosqueda, Casiano

Doctor en Ciencias con orientación en Biotecnología por el Universidad Autónoma de Nuevo León, tiene Maestría en Odontología avanzada y licenciatura como Cirujano Dentista por la misma universidad. Es Investigador del SNII con el Nivel I, Profesor-Investigador de tiempo completo de la Facultad de Odontología de las unidades de aprendizaje de Anatomía dental y Bioquímica. Es Coordinador de la Maestría en Odontología Avanzada. Cuenta con perfil deseable PRODEP. Miembro del Cuerpo Académico: "Biología celular", su línea de generación y aplicación del conocimiento: Ingeniería de tejidos y citotoxicidad de biomateriales en Odontología y evaluación de bioactividad de extractos de plantas para el control y tratamiento contra microorganismos. Participa en la Coordinación de Actualización de Curricular con la asesoría en la actualización de programas analíticos y fue colaboradora en el último rediseño del plan de estudios de Medicina Odontológica.

ORCID https://orcid.org/0000-0002-6272-6478
Academia: https://independent.academia.edu/CasianoDelAngelMosqueda
Google Académico: https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=eRDmjQUAAAAJ
Research Gate: https://www.researchgate.net/profile/Casiano-Del-Angel-Mosqueda

Flores Zaragoza, Maribel

Estudiante del Doctorado en Filosofía con acentuación en Educación por la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Maestra en Educación Universitaria (UN), Ingeniera Mecánica Electricista (UANL), Experiencia laboral de 15 años el desarrollo de talleres y kits educativos de electricidad, electrónica y robótica, orientados a incrementar el interés de estudiantes de educación básica en las áreas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). También se encarga de la capacitación a docentes interesados en implementar este tipo de herramientas y actividades en sus prácticas educativas.

ORCID: https://orcid.org/0009-0005-0585-558X

Research Gate: https://www.researchgate.net/profile/Maribel-Flores-Zaragoza-2

Fuentes Borrego Ana Lucía Valentina

Técnica laboratorista clínica (Centro de bachillerato tecnológico industrial y de servicios #36). Estudia la Licenciatura de Letras Españolas en la Universidad Autónoma de Coahuila. Sus líneas de investigación se centran en los estudios del lenguaje. Recientemente publicó el libro "Desde las venas" (2024).

ORCID: https://orcid.org/0009-0008-0242-5463

Fuertes El Musa, Diana

Maestra en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad por la Universidad Vercruzana (México). Cuenta con un Posgrado en Pedagogía Social por la Universidad de Zaragoza (España). Realizó los estudios correspondientes a la obtención del título de Licenciada en Pedagogía en la Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED (España) y de Maestra, especialidad de Audición y Lenguaje en la Universidad de Zaragoza (España). Tiene estudios especializados en Gestión Cultural (Secretaría de Cultura de Veracruz), Gestión social y desarrollo comunitario (Secretaría de Bienestar), Violencia familiar y Derechos Humanos (Universidad Nacional Autónoma de México), Discriminación, racismo y desigualdades estructurales (Universidad Autónoma de Querétaro), Didáctica del Español como Lengua Extranjera, Gestión de la internacionalización en educación superior, Educación comunitaria, Violencias y cultura de paz, Ética institucional (Universidad Veracruzana). Es miembro activo de la Asociación Mexicana de Español Lengua Extranjera A.C (AMELE). Se ha desempeñado como docente en la Universidad Veracruzana en las áreas de didáctica, educación comunitaria y pensamiento crítico.

ORCID: https://orcid.org/0009-0004-5710-3366

Academia: https://independent.academia.edu/DianaFuertesElMusa

Garcia Castillo, Flor Araceli

Doctora en Ingeniería Industrial y de Manufactura Avanzada. Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Sus líneas de investigación se han centrado

en dos vertientes principales: Procesos de Manufactura de Aleaciones Metálicas (principalmente Maquinados, Soldadura y Conformado); Diseño de Manufactura y Simulación de productos y procesos. Desde el 2007 es profesor en la UANL impartiendo cátedra en Licenciatura y Posgrado. Coautora de los artículos *Design and fabrication of a lightweight 3D first surface mirror aluminized by DC magnetron sputtering* (2023) y *Properties of medium-scale traveling ionospheric disturbances observed over Mexico during quiet solar activity* (2024).

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7019-7257

Academia: https://independent.academia.edu/FlorAraceliGarc%C3%ADaCastillo

Google académico: https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=KBFUmGcAAAAJ

García García, Arnold Ricardo

Doctorando del Doctorado en Filosofía con Orientación en Comunicación e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Obtuvo una maestría en Educación Superior con Acentuación en Administración de Instituciones Educativas por parte de la Universidad Metropolitana de Monterrey y una licenciatura en Educación con Acentuación en Planeación y Desarrollo Educativo por parte de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Se desempeña como docente frente a grupo para la Secretaría de Educación Pública en el nivel primaria, en la Universidad Autónoma de Nuevo León como docente de la Licenciatura en Educación y Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras. Aunado a lo anterior, se desempeña como director y codirector de tesis en el Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. La línea de investigación de su tesis doctoral es sobre las reformas educativas en México. Su última publicación fue un artículo titulado “Estrategia para fomentar la investigación en la formación de docentes” en el año 2021.

ORCID: https://orcid.org/0009-0002-2683-3986

García Palencia, Patricia

Doctora en Ciencias con Especialidad en Química de Productos Naturales por la Universidad Autónoma de Nuevo León, tiene Maestría en Educación Odontológica y licenciatura como Cirujano Dentista por la misma universidad. Es Investigadora del SNII con el Nivel I,

Profesor-Investigador de Tiempo completo de la Facultad de Odontología de las unidades de aprendizaje de Microbiología y Control de Infecciones. Cuenta con perfil deseable PRODEP. Miembro del Cuerpo Académico: "Biotecnología Microbiana y de Productos Naturales en la Odontología", su línea de generación y aplicación del conocimiento: identificación y aplicación de moléculas de origen microbiano y vegetal en el área odontológica. Participa en la Coordinación de Actualización de Curricular con la asesoría en la actualización de programas analíticos y fue colaboradora en el último rediseño del plan de estudios de Medicina Odontológica. Sus publicaciones más recientes son *Tratamientos curativos y preventivos solicitados en la facultad de odontología*, publicada en 2023 en *Jornadas de Investigación* y *Xerostomia: Etiology, diagnosis, prevalence, and treatment literature review* que fue publicada en 2023 en *International Journal of Applied Dental Sciences*.

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9788-9229

Google Académico: https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=oWtWVHgAAAAJ

Research Gate: https://www.researchgate.net/profile/Patricia-Garcia-Palencia

García Salazar, Judith

Doctorante en Filosofía con acentuación en estudios de la Educación por la Universidad Autónoma de Nuevo León, obtuvo su maestría en Educación basada en Competencias por la Universidad del Valle de México y la licenciatura en Ciencias del Lenguaje con acentuación en Enseñanza del Inglés. Se ha desempeñado como docente de idiomas desde nivel básico hasta superior, tanto en el sector público como privado. Sus líneas de investigación son el desarrollo del lenguaje, la lingüística y el trastorno del espectro autista (TEA). Publicación reciente, el artículo Evolución del Autismo: Un Recorrido Histórico (2024).

ORCID: https://orcid.org/0009-0005-8064-9831

Research Gate https://www.researchgate.net/profile/Judith-Garcia-Salazar

González Martínez, Lizette Berenice

Doctora en Filosofía con acentuación en estudios de la Educación por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Sus líneas de investigación se ubican en innovación educativa, competencias tecnopedagógicas en docentes y docentes en formación, y Representaciones Sociales. Es Profesora-investigadora de Tiempo Completo de la

Facultad de Filosofía y Letras de la UANL. Fue coautora dentro de las publicaciones El uso de Microsoft Designer para favorecer la creación de contenidos originales sobre la Educación STEM en el alumnado de la Licenciatura en Educación (2024) y tutoría virtual: propuesta de integración al programa institucional de tutorías (pit) y al programa académico de tutorías (2024).

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7306-8562

Research Gate https://www.researchgate.net/profile/Lizette-Gonzalez-Martinez

Gutiérrez Hibler, Jonathan

Doctorado en Estudios Humanísticos con orientación en literatura y discurso (2014). Estudió la licenciatura en Letras Españolas, en el Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey. Se graduó, en la misma institución, con su tesis sobre el silencio en la narrativa hispanoamericana. Ha publicado en revistas, instituciones y proyectos nacionales e internacionales como Anales de la literatura hispanoamericana, Cuadernos de literatura (Pontificia Universidad Javeriana), Revista de literatura mexicana contemporánea, Humanitas, Aitías, Colsan, Tierra Adentro, Revista Tesis, BUAP, Los perros del alba, Revista Deliberación, entre otras. Pertenece al Cuerpo Académico de Estudios literarios 497, de la UANL, y es miembro de la Red Interdisciplinria de Estudios del Lenguaje (CIEL). Publicaciones recientes: “Silencio y repetición en la narrativa de César Aira: apuntes para un juego intratextual desde la metatextualidad” (2024) y “Para una lectura distante de sábado, suplemento cultural” (2025).

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7686-7896

Academia: https://uanl.academia.edu/JonathanGuti%C3%A9rrezHibler

Google Académico: https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=bmM-K2gAAAAJ

Research Gate : https://www.researchgate.net/profile/Jonathan-Gutierrez-Hibler

Hernández Garza, María de Jesús

Doctora en Psicología con orientación en Psicología Laboral y Organizacional por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Obtuvo la Maestría en Psicología Laboral y Organizacional y la Licenciatura en Psicología por la misma Universidad Autónoma de Nuevo León. Tiene diversas certificaciones en Psicología por el Consejo mexicano para la

certificación profesional de la psicología, así mismo, Certificaciones Internacionales por parte de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en Gestión de Recursos Humanos por Competencias y Evaluación del desempeño. Experta en el desarrollo de Escalas Tipo Likert y Evaluación Psicológica. Miembro fundador del Consejo Mexicano para la Certificación Profesional en Psicología (2012) y que permanece vigente a la fecha, de la Asociación de Psicólogos de Nuevo León (desde el 2010) y de la Red académica de investigación en Psicología de la Salud (desde el 2016). Se desempeño por más de 20 años como responsable en las áreas de Recursos Humanos de la Industria y el sector Educativo. Ha sido docente de la UANL desde 2004. Sus líneas de investigación están relacionadas con la Psicología de la Salud Mental Positiva y Procesos de Cambio Organizacional.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7957-5848

Research Gate : https://www.researchgate.net/profile/Maria-Hernandez-Garza

Hernández Muñoz, Guadalupe Maribel

Cuenta con dos doctorados: uno en Ingeniería de Materiales y otro en Educación, y una certificación como Tutor en línea por CONOCER. Profesora titular de tiempo completo en la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) y Profesora en el Doctorado en Filosofía con orientación en Comunicación e Innovación Educativa. Reconocimiento al Perfil Deseable PRODEP (de 2018 a la fecha); SNI Nivel I otorgado por el CONAHCYT (de 2016 a la fecha). Líder del Cuerpo Académico Consolidado UANL-380-Ingeniería en Manufactura Avanzada; sus líneas de investigación están centradas en Educación, en Ingeniería, y en los procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por las TIC; en ingeniería se centran en la simulación numérica de procesos de manufactura. Ha publicado 22 artículos, 7 Libros, 18 capítulos de libro; 10 Desarrollos tecnológicos vinculados con empresas e instituciones, y 8 memorias en extenso de congresos internacionales; ha dirigido y codirigido 39 Tesis: 13 de Doctorado; 15 de Maestría; 1 de Especialidad y 10 de Licenciatura. Organizadora de congresos nacionales e internacionales, entre ellos el 3er. Congreso Internacional de Investigación en Innovación Educativa en conjunto con el Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina (CiECAL), participó en foros nacionales e internacionales y ha ganado premios. Ha participado en programas de divulgación de la ciencia como el Verano Infantil Aprende

Ciencia Jugando, Mujeres en la Ciencia en colaboración con CONAHCYT, Promotora de Educación-Niñas STEAM Pueden con el Gobierno de México y la UNESCO; es Mentora en Educación Niñas OCDE-SEP. Ha participado en comités dictaminadores y revisores de revistas internacionales, proyectos CONAHCYT y Ferias de Ciencias. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, de la International Society for Engineering Pedagogy (IGIP) y de la Red de Investigación en Educación UANL.

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9904-6938

Academia: https://uanl.academia.edu/DRAGUADALUPEMARIBELHERNANDEZMU%C3%91OZ

Google Académico: https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=WJ_q8aoAAAAJ

Research Gate: https://www.researchgate.net/search/researcher?q=Hern%25C3%25A1ndez%2BMu%25C3%25B1oz%2C%2BGuadalupe%2BMaribel

Huitrado Treviño, Juan Carlos

Doctor en Filosofía con orientación en Comunicación e Innovación Educativa por la Universidad Autónoma de Nuevo León (México). Obtuvo la maestría en Educación basada en Competencias por la Universidad del Valle de México y la licenciatura en Psicología Clínica por la UANL. Es director de la Facultad de Educación de la Universidad Metropolitana de Monterrey, así como profesor investigador en la Facultad de Filosofía de la UANL, en licenciatura, maestría y doctorado. Participa en el Cuerpo Académico 416 “Cambio educativo” así como en el Comité de Maestría del Posgrado en Filosofía de esta universidad. Es miembro de la Asociación Nacional de Escuelas y Facultades de Educación y Pedagogía (ANEFEP) además de formar parte del Comité Evaluador del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES). Recientemente publicó un artículo titulado “Percepciones sobre la integración de la tecnología en la intervención de aprendizajes diferenciados”, además de “Diseño y validación de un instrumento sobre intervención psicopedagógica en aprendizajes diferenciados”. Recientemente participó como coautor en el libro “Educación híbrida: desafíos en la sociedad 4.0”

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0456-5108

Academia: https://independent.academia.edu/JuanCarlosHuitradoTrevi%C3%B1o

Research Gate: https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Juan-Carlos-Huitrado-Trevino-2293030423

López Villarreal, Sonia Martha

Doctora en Ciencias con Especialidad en Química de Productos Naturales por la Universidad Autónoma de Nuevo León, tiene Maestría en Educación por el ITESM, Especialidad clínica como Odontopediatría y licenciatura como Cirujano dentista por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Es Investigadora del SNII con el Nivel I, Profesor-Investigador de tiempo completo de la Facultad de Odontología de las unidades de aprendizaje de Embriología y Odontología infantil. Cuenta con perfil deseable PRODEP. Líder del Cuerpo Académico consolidado: "Innovación y Desarrollo en Odontología", su línea de generación y aplicación del conocimiento: Innovación en Educación, Productos, Materiales, Instrumentos y Tratamientos Odontológicos. Participa en la Coordinacción de Actualización de Curricular con la asesoría en la actualización de programas analíticos y fue colaboradora en el último rediseño del plan de estudios de Medicina Odontológica. Sus publicaciones más recientes son *Estimation of the Burden of Disease Due to Diabetes Mellitus Type 2 in the Population of Tabasco During the Period 2013–2023*, publicada en 2025 en *Int. J. Environ. Res. Public Health* y *Patogénesis e Inmunidad de Candida albicans en la Mucosa Oral. Revisión de la Literatura* que fue publicada en 2024 en *International Journal of Odontostomatology.*

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6391-768X

Google Académico: https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=A0HnzqIAAAAJ

Research Gate: https://www.researchgate.net/profile/Sonia-Lopez-Villarreal

Mendoza Rodríguez, Juan José

Doctor en Ciencias de la Educación por la UAdeC y Profesor-Investigador de tiempo completo. Desde el 2022 es secretario Administrativo de la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades. Asesor y director de tesis de licenciatura y posgrado, además es colaborador en el CAC "Innovación y Desarrollo Educativo-Laboral". Es Secretario de la Academia de Investigación de la Coordinación de Unidad Sureste de la UAdeC. Certificado en los Estándares de Competencia EC0217 y EC0076 del CONOCER. Cuenta con los créditos de la Especialidad en Investigación Educativa por el Centro de Investigación interdisciplinaria

de Educación Técnica por el Instituto Tecnológico Nacional de México. Ha organizado las Jornadas de Internacionalización de la Educación (2022, 2023 y 2024) y del 5° Encuentro de Investigación Educativa (2023) en la UAdeC. Recientemente publicó los artículos: "Los valores y el bienestar subjetivo en el contexto escolar universitario.", "Teletrabajo y bienestar: factores psicosociales y dolor músculo esquelético en docentes" y los capítulos de libro: "Salud y expectativas de futuro de los estudiantes universitarios en el contexto de la pandemia", "Seguimiento de egresados: la otra joya de la corona llamada educación" y "Explorando dimensiones: TIC, inteligencias múltiples y orientación vocacional en estudiantes de bachillerato".

ORCID: https://orcid.org/0009-0003-7502-3573
Academia: https://independent.academia.edu/JuanJoseMendozaRodriguez
Google Académico: https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=gRyNNZMAAAAJ
Research Gate: https://www.researchgate.net/profile/Juan-Mendoza-Rodriguez-2

Parra Martínez, Tania Elizabeth

Maestra en Contaduría con orientación en Finanzas por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Es egresada de la licenciatura Contador Público por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Actualmente es docente de las áreas de Contaduría y Matemáticas de la Facultad de Contaduría Pública y Administración, de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Es miembro de la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ANFECA) quien además la certifica como docente en el área de Contaduría. Su principal línea de investigación es teoría y práctica de la enseñanza. También participó como autora de un capítulo del libro Curso de Nivelación (2021).

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8027-3911
Google Académico: https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=uiFhjJsAAAAJ
Research Gate: https://www.researchgate.net/profile/Tania-Parra-Martinez

Rangel Colmenero, René Carlos

Doctorante en Filosofía con acentuación en Estudios de la Educación por la Universidad Autónoma de Nuevo León (México). Obtuvo la Maestría en Administración en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México), y se graduó como Ingeniero

Químico en la Universidad Autónoma de Nuevo León (México). Se ha desempeñado como asesor e instructor de desarrollo de talento en el ámbito empresarial y sus líneas de investigación se centran en el campo de la educación no formal. Actualmente, trabaja en el desarrollo de un modelo en espiral para el aprendizaje permanente, así como en un modelo tetraédrico para la metaformación y el desarrollo humano, que incorpora la educación metacognitiva como nueva modalidad educativa. En 2025 presentó la ponencia "Incorporación de la educación no formal en un modelo metaformativo para el aprendizaje permanente" en el 4to. Congreso Internacional de Enseñanza Universitaria, organizado por la Facultad de Contaduría Pública y Administración (UANL).

ORCID: https://orcid.org/0009-0008-0166-4446
Academia: https://independent.academia.edu/ReneCarlosRangelColmenero
Google Académico: https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=uiFhjJsAAAAJ

Rangel Padilla, Eyra Elvyra

Especialista en Odontología Pediátrica por la Universidad Tecnológica de México y licenciatura como Cirujano dentista por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Tiene practica privada y es profesor-investigador de tiempo completo de la Facultad de Odontología de las unidades de aprendizaje de Cariología y Odontología Infantil. Es Subdirectora Académica de la Facultad de Odontología. Cuenta con perfil deseable PRODEP. Miembro del Cuerpo Académico: "Biología celular", su línea de generación y aplicación del conocimiento: Ingeniería de tejidos y citotoxicidad de biomateriales en Odontología y evaluación de bioactividad de extractos de plantas para el control y tratamiento contra microorganismos. Participa en la Coordinación de Actualización de Curricular y fue colaboradora en el último rediseño del plan de estudios de Medicina Odontológica.

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5473-7006

Rodríguez Carrillo, Julia Isela

Es parte del programa de Doctorado en Filosofía con orientación en Comunicación e Innovación Educativa en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Obtuvo la maestría en Ingeniería con orientación en Manufactura

en la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (2016) y la licenciatura como Ingeniero en Mecatrónica (2013). Profesor a nivel bachillerato y educación superior en la UANL.
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-2574-2704

Rodríguez García, Brandon Oziel

Cuenta con una Maestría en Innovación Educativa (en proceso de titulación) y es Licenciado en Educación (Universidad Autónoma de Nuevo León) . Actualmente se desempeña como asesor pedagógico en la Dirección del Sistema de Estudios de Posgrado de la UANL, participando en la actualización curricular de programas de posgrado a nivel institucional.
Sus principales líneas de interés son el Diseño curricular, la innovación educativa en educación superior y la asesoría pedagógica. Además, forma parte de redes académicas internas orientadas a la mejora y actualización de la oferta educativa de posgrado en la universidad.
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-9840-1820

Rodríguez Hernández, Jessica Mariela

Doctorado en educación (con mención Magna Cum Laude) por la UANL); maestría en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Docente especializada en el área de inglés con más de 20 años de experiencia. Licenciada en lingüística aplicada con énfasis en didáctica del Idioma (estudiante distinguida y. Profesora de tiempo completo de la Facultad de Salud Pública y Nutrición (desde el año 2013). Integrante del cuerpo académico "Calidad educativa y desarrollo personal y profesional". Cuenta con el reconocimiento de Perfil Deseable dentro del Programa para el Desarrollo Profesional Docente desde el año 2014. Integrante del Colegio Profesional en la Enseñanza del Inglés A.C. y cuenta con el certificado de TOEFL ITP. Es diseñadora de cursos de inglés, instructora de talleres y expositora de ponencias sobre temas relacionados con la educación. Entusiasta por los métodos de enseñanza innovadores y convencida de que la formación y actualización docente permanente es indispensable en el fortalecimiento profesional. Directora y codirectora de tesis del posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL. En los últimos cinco años ha participado como autora de varios artículos publicados, principalmente, sobre educación, la enseñanza del inglés, egresados y empleadores. Forma parte del personal de la Dirección de Innovación Educativa

de la Secretaría Académica, en donde coordina el área de egresados y empleadores. Asimismo, es editora en jefe de la revista científica en educación INNOVACADEMIA de la UANL.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6447-9458

Rodríguez Luis, Osvelia Esmeralda

Doctora en Ciencias con Especialidad en Química de Productos Naturales por la Universidad Autónoma de Nuevo León, tiene Maestría en Educación Odontológica y licenciatura como Cirujano Dentista por la misma universidad. Es Investigadora del SNII con el Nivel I, Profesor-Investigador de tiempo completo de la Facultad de Odontología de las unidades de aprendizaje de Microbiología y Metodología de la Investigación. Cuenta con perfil deseable PRODEP. Miembro del Cuerpo Académico consolidado: "Innovación y Desarrollo en Odontología", su línea de generación y aplicación del conocimiento: Innovación en Educación, Productos, Materiales, Instrumentos y Tratamientos Odontológicos. Participa en la Coordinación de Actualización de Curricular con la asesoría en la actualización de programas analíticos y fue colaboradora en el último rediseño del plan de estudios de Medicina Odontológica.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5088-9851

Google Académico: https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=x0SQd1sAAAAJ

Research Gate: https://www.researchgate.net/profile/Osvelia-Esmeralda

Sáenz Rangel, Sara

Doctora en Educación por la Escuela de Ciencias de la Educación de la SEP, cuenta con una Maestría en Educación Odontológica y licenciatura como Cirujano Dentista por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Profesor-investigador de tiempo completo de la Facultad de Odontología en las unidades de aprendizaje de Propedéutica clínica y Diseño de casos clínicos, con perfil deseable PRODEP. Miembro del Cuerpo Académico Odontología Multidisciplinaria y Ciencias Afines. Su línea de generación y aplicación del conocimiento las diferentes disciplinas de la odontología son enfocadas en investigación básica, clínica, epidemiológica, educativa, ciencias sociales y humanísticas. Participa en la Coordinación de

Actualización de Curricular con la asesoría en la actualización de programas analíticos y fue colaboradora en el último rediseño del plan de estudios de Medicina Odontológica.

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0091-5908

Google Académico: https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=WGSzxjYAAAAJ

Research Gate: https://www.researchgate.net/profile/Sara-Saenz

Tello Medrano, Sanjuana Alejandra

Cirujano dentista por Universidad Autónoma de Nuevo León. Es profesora en la Facultad de Odontología y tiene práctica privada. Es Jefa del Departamento de Histología. Participa en la Coordinación de Actualización de Curricular con la asesoría en la actualización de programas analíticos y participó en el reciente rediseño curricular del plan de estudios de Medicina odontológica.

ORCID: https://orcid.org/0009-0005-3354-4105

Valladares Morales, Itzel Alejandra

Cursó la Maestría en Innovación Educativa en la Universidad Autónoma de Nuevo León donde también es Licenciada en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras. A lo largo de su formación ha desarrollado un fuerte interés por la mejora continua en el ámbito educativo, enfocándose especialmente en el análisis y fortalecimiento de los procesos académicos. Forma parte de redes académicas vinculadas a la Universidad Autónoma de Nuevo León, Tecnológico de Monterrey y la Universidad Interamericana del Norte, instituciones donde ha colaborado en distintas funciones docentes y de gestión académica. Aunque no cuenta con membresía activa en el CONAHCyT, participa activamente en espacios universitarios dedicados a la reflexión educativa y la innovación pedagógica. Sus principales líneas de investigación se centran en el estudio de los procesos académicos, la evaluación de los aprendizajes y las dinámicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje. A través de su trayectoria, ha demostrado un compromiso con el desarrollo de prácticas educativas eficaces y con el fortalecimiento del entorno formativo en distintos niveles educativos.

ORCID: https://orcid.org/0009-0003-0691-1948

Ventura de León, Víctor Guadalupe

Doctor y Maestro en Ciencias de la Educación y Licenciado en Letras Españolas por la Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC). Autor de los libros *Fuera de…*, Saltillo 2022. *Pateticario*, Saltillo 2015. *Jamé*, Saltillo 2010. *Akenalipsis*, Saltillo 2005. *Las mentiras de un poeta*. Saltillo 2004. Libros web: *Kenemas* 2024. *Intemperie* 2024. *El amor en tiempos de toxicidad* 2023. Aparece en el libro *Poesía Ahora. Nuestra poesía coahuilense* (Editorial Atemporia, 2014), *Coahuila literario. Antología de escritores coahuilenses* (Editorial Gota de Agua., 2002). Cuenta con publicaciones constantes en revistas literarias y páginas web. Tiene más de 20 años de trayectoria como periodista. Fue corresponsal de Notimex y el Periódico Vía 57 de Monclova, reportero del Grupo Reforma. Actualmente es catedrático de la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila.
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-0020-4309

Verduzco Arguelles, Gabriel Ignacio

Doctor en Filosofía con acentuación en Estudios de la Cultura (Universidad Autónoma de Nuevo León, 2016); Maestro en Metodología de la Investigación (Universidad Autónoma de Coahuila, 2006); Licenciado en Teología (Universidad Pontificia de México, 2001).

Miembro de la Asociación latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED), de la (Red Interdisciplinaria de Estudios del Lenguaje (RIEL_Mx) y del Grupo de Estudios de Tradición Sobrenatural del COLSAN. Línea de investigación: Teoría y análisis de los procesos de significación: discursos y contextos de producción y recepción. Publicaciones recientes: Fronteras semiótico-discursivas en distintas manifestaciones culturales; Estudios inter y transdisciplinares (Co-editor Libro), ENAH-Analéctica, 2023; “Zorra” y “poco hombre”. Violencia simbólica y representaciones discursivas de género en interacciones verbales. Estudios interinstitucionales (Co-editor Libro), Fontamara, 2024.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2546-8916

Academia:

https://centrodeimagenysonido.academia.edu/GabrielIgnacioVerduzcoArg%C3%BCelles

Research Gate: https://www.researchgate.net/profile/Gabriel-Verduzco-Argueelles

Villanueva Garza, Arely Carolina

Cuenta con una maestría en innovación Educativa y la Licenciatura en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Su área de investigación es la educación no formal, la educación inclusiva, las metodologías y estrategias para llevar a cabo en ambientes de vulnerabilidad la educación inclusiva, la pedagogía hospitalaria y gestión y diseño de programas especializados en pedagogía hospitalaria en Monterrey. En la actualidad es Subcoordinadora del After School Roberto Rocca Secundaria el cual es un programa no formal de educación gratuita en poblaciones vulnerable, se ha desempeñado en áreas de recursos humanos en empresas de Nuevo León, gestión y administración educativa en CIESAS, capacitación y evaluación de programas educativos con la certificación de Dimensions of Success (DoS), certificación Construyendo ambientes seguros, habilidades y herramientas por el instituto JUCONI, así como la certificación de Educador del Salón de Clase, certificado en Disciplina Positiva por parte de Positive Discipline Association (PDA).

ORCID: https://orcid.org/0009-0002-6216-4118

Academia: https://ualn.academia.edu/ArelyCarolinaVillanuevaGarza

Research Gate: https://www.researchgate.net/profile/Arely-Garza-3

Villarreal García, Laura Elena

Doctora en Ciencias con Especialidad en Química de Productos Naturales por la Universidad Autónoma de Nuevo León, tiene Maestría en Salud Pública y licenciatura como Cirujano dentista por la misma Universidad. Es Investigadora del SNII con el Nivel I, Profesor-investigador de tiempo completo de la Facultad de Odontología desde 2003 de las Unidades de Aprendizaje de Farmacología Básica, Epidemiología bucal y Cariología, con perfil deseable PRODEP. Miembro del Cuerpo Académico consolidado: “Innovación y Desarrollo en Odontología”, su línea de generación y aplicación del conocimiento: Innovación en Educación, Productos, Materiales, Instrumentos y Tratamientos Odontológicos. Actualmente es responsable de la Coordinación de Actualización de Curricular, fue coordinadora del reciente rediseño curricular del plan de estudios.

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1591-3390

Google Académico: https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=Tj0HEssAAAAJ

Transformar la educación: práctica, discurso y desafíos

INFORME DE ORIGINALIDAD

9%
ÍNDICE DE SIMILITUD

FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Internet	416 palabras — 1%
2	rest-dspace.ucuenca.edu.ec Internet	258 palabras — < 1%
3	filologiaunlp.files.wordpress.com Internet	237 palabras — < 1%
4	www.scribd.com Internet	232 palabras — < 1%
5	pulsonoticias.com.ar Internet	229 palabras — < 1%
6	dgoricardo.wordpress.com Internet	197 palabras — < 1%
7	www.lyricasdelrap.com Internet	175 palabras — < 1%
8	es.slideshare.net Internet	157 palabras — < 1%
9	Teun A. Van Dijk. "Análisis Crítico del Discurso", Revista Austral de Ciencias Sociales, 2016 Crossref	153 palabras — < 1%

10	es.scribd.com Internet	148 palabras — < 1%
11	www.proantioquia.org.co Internet	141 palabras — < 1%
12	docplayer.es Internet	136 palabras — < 1%
13	1library.co Internet	135 palabras — < 1%
14	comunicacion-cientifica.com Internet	126 palabras — < 1%
15	repository.javeriana.edu.co Internet	116 palabras — < 1%
16	popsociete.com Internet	112 palabras — < 1%
17	ciencialatina.org Internet	108 palabras — < 1%
18	pdfcoffee.com Internet	104 palabras — < 1%
19	www.ecorfan.org Internet	100 palabras — < 1%
20	repository.ut.edu.co Internet	93 palabras — < 1%
21	linux.nodo50.org Internet	92 palabras — < 1%

cmtv.com.ar

22	Internet	86 palabras — < 1%
23	www.mediateca.inah.gob.mx Internet	85 palabras — < 1%
24	vdocumento.com Internet	75 palabras — < 1%
25	www.elmayorportaldegerencia.com Internet	69 palabras — < 1%
26	docshare.tips Internet	67 palabras — < 1%
27	educrea.cl Internet	63 palabras — < 1%
28	www.movimientostem.org Internet	62 palabras — < 1%
29	repositorio.unal.edu.co Internet	61 palabras — < 1%
30	gyujtemeny.tiszazugmuzeum.hu Internet	58 palabras — < 1%
31	hernanmontecinos.com Internet	56 palabras — < 1%
32	repository.pedagogica.edu.co Internet	53 palabras — < 1%
33	www.dspace.uce.edu.ec Internet	51 palabras — < 1%
34	dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com	

Internet

50 palabras — < 1%

35 www.luiscarro.es
Internet

50 palabras — < 1%

36 www.revistas.una.ac.cr
Internet

41 palabras — < 1%

37 rua.ua.es
Internet

37 palabras — < 1%

38 www.scielo.org.mx
Internet

37 palabras — < 1%

39 eprints.uanl.mx
Internet

35 palabras — < 1%

40 revistainvecom.org
Internet

34 palabras — < 1%

41 biblioteca.uny.edu.ve:9443
Internet

33 palabras — < 1%

42 www.scielo.sa.cr
Internet

32 palabras — < 1%

43 hemerotecadigital.uanl.mx
Internet

31 palabras — < 1%

44 www.uanl.mx
Internet

30 palabras — < 1%

45 www.fpsico.unr.edu.ar
Internet

28 palabras — < 1%

46 www.slideshare.net

	Internet	27 palabras — < 1%
47	unipaz.edu.mx Internet	26 palabras — < 1%
48	cienciadigital.org Internet	25 palabras — < 1%
49	elvallenoticias.com Internet	25 palabras — < 1%
50	elpais.com Internet	24 palabras — < 1%
51	transdisciplinar.uanl.mx Internet	22 palabras — < 1%
52	editorial.udistrital.edu.co Internet	21 palabras — < 1%
53	octaedro.com Internet	19 palabras — < 1%
54	repositorio.utelesup.edu.pe Internet	19 palabras — < 1%
55	"Tendencias en la investigación universitaria. Una visión desde Latinoamérica. Volumen XII", Alianza de Investigadores Internacionales SAS, 2020 Crossref	18 palabras — < 1%
56	www.scielo.br Internet	17 palabras — < 1%
57	i2t2.org.mx Internet	16 palabras — < 1%

58	imp.maristas.edu.mx Internet	16 palabras — < 1%
59	pt.scribd.com Internet	16 palabras — < 1%
60	revistas.intec.edu.do Internet	16 palabras — < 1%
61	ri.uaemex.mx Internet	16 palabras — < 1%
62	www.revistacneip.org Internet	16 palabras — < 1%
63	Amparo Oliver, Noemí Sansó, Laura Galiana, José M. Tomás, Enric Benito. "Evaluación psicométrica en profesionales de enfermería de cuidados paliativos", Aquichan, 2017 Crossref	15 palabras — < 1%
64	alicia.concytec.gob.pe Internet	15 palabras — < 1%
65	doi.org Internet	15 palabras — < 1%
66	www.cop.es Internet	15 palabras — < 1%
67	www.lajornadadeoriente.com.mx Internet	15 palabras — < 1%
68	www.studocu.com Internet	15 palabras — < 1%
	www.udem.edu.mx	

69 Internet

15 palabras — < 1%

EXCLUIR CITAS	ACTIVADO	EXCLUIR FUENTES	DESACTIVADO
EXCLUIR BIBLIOGRAFÍA	ACTIVADO	EXCLUIR COINCIDENCIAS	< 15 PALABRAS