

Innovaciones educativas para la docencia

Coordinan

Antonio Gómez-Nashiki
Sara Aliria Jiménez García
Rodolfo Rangel Alcántar

UNIVERSIDAD DE COLIMA

Innovaciones educativas para la docencia

enfoque académico

UNIVERSIDAD DE COLIMA

Dr. Christian Jorge Torres Ortiz Zermelo, Rector

Mtro. Joel Nino Jr., Secretario General

Mtro. Jorge Martínez Durán, Coordinador General de Comunicación Social

Mtro. Adolfo Álvarez González, Director General de Publicaciones

Mtra. Irma Leticia Bermúdez Aceves, Directora Editorial

Innovaciones educativas para la docencia

Coordinan

Antonio Gómez-Nashiki

Sara Aliria Jiménez García

Rodolfo Rangel Alcántar



UNIVERSIDAD DE COLIMA

Innovaciones educativas para la docencia

© Universidad de Colima, 2026

Avenida Universidad 333

C.P. 28040, Colima, Colima, México

Dirección General de Publicaciones

Teléfonos: 312 316 1081 y 312 316 1000, extensión: 35004

Correo electrónico: publicaciones@ucol.mx

www.ucol.mx

ISBN electrónico: 978-968-9733-38-6

DOI: 10.53897/LI.2026.0015.UCOL

5E.1.1/317000/017/2025 Edición de publicación no periódica

Derechos reservados conforme a la ley

Publicado en México / *Published in Mexico*



Este libro está bajo la licencia de Creative Commons, Atribución – NoComercial – CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Usted es libre de: **Compartir:** copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato. **Adaptar:** remezclar, transformar y construir a partir del material bajo los siguientes términos: **Atribución:** Usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante. **NoComercial:** Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales. **CompartirIgual:** Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

You are free to: **Share:** copy and redistribute the material in any medium or format. **Adapt:** remix, transform, and build upon the material under the following terms: **Attribution:** You must give appropriate credit, provide a link to the license, and indicate if changes were made. You may do so in any reasonable manner, but not in any way that suggests the licensor endorses you or your use. **NonCommercial:** You may not use the material for commercial purposes. **ShareAlike:** If you remix, transform, or build upon the material, you must distribute your contributions under the same license as the original.

Proceso editorial certificado con normas ISO desde 2005

Dictaminación doble anónimo y edición registradas en el Sistema Editorial Electrónico PRED

Registro: LI-007-25

Recibido: Febrero de 2025

Publicado: Junio de 2026

Índice

Introducción	7
--------------------	---

CAPÍTULO I

Capacitación en competencias digitales: el impacto en la práctica docente	16
--	----

Damara Josselin Jiménez Armenta
Rodolfo Rangel Alcántar

CAPÍTULO II

Estrategias didácticas para docentes de educación media superior con apoyo de la mediación tecnológica en la enseñanza de la asignatura Historia de México	43
--	----

Daniela Alejandra Toscano Lomeli
Antonio Gómez-Nashiki

CAPÍTULO III

Innovación educativa para docentes universitarios desde el abordaje de una metodología activa de aprendizaje	65
---	----

Edgar Fidel Lozano Salmorán
Antonio Gómez-Nashiki

CAPÍTULO IV

Desarrollo de habilidades socioemocionales en la práctica pedagógica en docentes de educación básica	88
---	----

Samantha Guerrero Vázquez
Florentina Preciado Cortés

CAPÍTULO V

- Perspectivas de madres de familia sobre la educación preescolar.
Un apoyo para el trabajo docente115

Xochitl Donajit Garfias Flores

Jaime Moreles Vázquez

Sara Aliria Jiménez García

CAPÍTULO VI

- Construir escuelas libres de discriminación:
un desafío de la formación docente universitaria137

Nora Lemus Chávez

Karla Kae Kral

CAPÍTULO VII

- Comunidades de diálogo para el manejo
de los conflictos en un salón de clases159

María Guadalupe Campos Reyes

Georgina Aimé Tapia González

CAPÍTULO VIII

- Promoción de derechos sexuales y reproductivos
en estudiantes de enfermería. Una propuesta de educación
integral en sexualidad176

María Rita Gutiérrez Suárez

Karla Kae Kral

CAPÍTULO IX

- Propuesta de una pedagogía del cuidado hacia los animales
a partir de la implementación de la filosofía para niñas y niños193

Vanessa Vallejo Centeno

Georgina Aimé Tapia González

Reseñas curriculares.....216

Comité dictaminador.....223

Introducción

La Maestría en Innovación Educativa (MIE) inició sus actividades en el año 2018 como parte del Padrón de Excelencia de los Programas Nacionales de Posgrado (PNPC) del entonces Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt), en la modalidad de programa profesionalizante.

El eje del nuevo programa se centró en la innovación educativa, considerado como un proceso que se gesta:

[...] desde las prácticas pedagógicas e interacciones democráticas y horizontales entre los actores de las comunidades educativas, mediante la formación en los valores de sostenibilidad, igualdad de género, equidad, inclusión, democracia, respeto y tolerancia a la diversidad; proponiendo enfoques centrados en el aprendizaje y el uso de las tecnologías de información y comunicación (p. 32).

En la concepción de la nueva propuesta curricular de la MIE, se analizaron las características del sector educativo estatal en sus diferentes niveles, identificando las distintas demandas y problemáticas que requieren soluciones y alternativas acordes para sus integrantes; por ello, en su fundamentación se buscó: “[...] generar cambios en los procesos educativos con un enfoque humanista: flexible, centrado en el aprendizaje y socialmente responsable, que forma maestros competentes para comprender y analizar el hecho educativo, con el propósito de intervenir en él y mejorarlo a partir de las necesidades que demanda el estado” (Documento curricular, 2018, p. 9).

Principios que se han mantenido vigentes a lo largo del tiempo y que, desde la operatividad cotidiana del programa, se han revisado periódicamente para atender las disposiciones que en distin-

tos momentos de la política educativa han surgido sobre el posgrado, por ejemplo, el Sistema Nacional de Posgrados (SNP) en 2021, así como lo dispuesto en la Ley General en materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (LGHCTI) de 2023, principalmente en dos aspectos específicos: el primero, relacionado con la manera de atender los problemas nacionales, destacando el papel de la: “innovación como proceso social de descubrimiento o hallazgo de soluciones a problemas complejos que no pueden resolverse con fórmulas preestablecidas ni conocimientos convencionales o procedimientos estandarizados, con el propósito de construir respuestas eficaces y sustentables a necesidades colectivas en aras del interés público nacional” (Cap.III. Art. 11, frac.VI), y el segundo, en atención a las demandas que establecen los Programas Nacionales Estratégicos (PRONACES), principalmente en el área educativa.

A través de la línea de desarrollo profesional del programa, enfocada a la Innovación en Currículum, Formación Docente y Gestión, se ha dado respuesta a los señalamientos de la política educativa en el posgrado, ya sea por medio de las actividades y productos académicos que realiza el profesorado que integra el Núcleo Académico Básico (NAB), así como en la selección de los proyectos de innovación que el estudiantado ha desarrollado a lo largo de tres generaciones (2018-2020; 2020-2022 y 2022-2024), y la cuarta que recién inicia (2024-2026).

El libro que presentamos es el producto de un trabajo colectivo entre profesorado y estudiantado interesados en promover y difundir el resultado de los proyectos de innovación. De igual manera, responde a las recomendaciones del SNP, acerca de promover la publicación entre el profesorado que integra el programa con estudiantes y, o, personas egresadas, por ello, la redacción de los capítulos que integran esta obra es una nueva reflexión conjunta que, si bien en un principio fue entre asesor o asesora, y asesorado o asesora del proyecto de innovación original; en esta nueva etapa los textos obedecen más a un trabajo colaborativo de escritura entre pares, donde

se presentan y sintetizan los aspectos más relevantes sobre los temas que se discuten.

El libro incluye nueve capítulos que, a partir de la investigación-acción, muestran diferentes experiencias de intervención: conceptos, perspectivas, adecuaciones, ajustes, negociaciones, así como los principales aportes innovadores logrados en los respectivos escenarios de intervención. Los capítulos son los siguientes:

Capítulo I. “Capacitación en competencias digitales, el impacto en la práctica docente” de Damara Josselin Jiménez Armenta y Rodolfo Rangel Alcántar, aborda la importancia de la capacitación en competencias digitales para profesorado en la Facultad de Comercio Exterior de la Universidad de Colima, destacando la integración de Google Workspace for Education; el diagnóstico inicial reveló una carencia de habilidades tecnológicas avanzadas, lo que dificultaba la implementación efectiva de TIC en la enseñanza; la formación permitió al profesorado mejorar significativamente sus competencias digitales, lo que se tradujo en prácticas pedagógicas más dinámicas e interactivas; además, la percepción y actitud del profesorado, hacia las TIC, mejoraron notablemente, superando resistencias iniciales. El impacto del programa educativo implementado se reflejó en la adopción de metodologías no solamente enfocadas hacia habilidades técnicas, sino también en estrategias pedagógicas que fomentaron un aprendizaje colaborativo y personalizado. La propuesta de mejora continua destaca la necesidad de una formación adaptativa y contextualizada, garantizando que los docentes estén preparados para los retos educativos del siglo XXI al promover un entorno educativo de calidad y equidad.

Capítulo II. “Estrategias didácticas para docentes de educación media superior con apoyo de la mediación tecnológica en la enseñanza de la asignatura Historia de México”, de Daniela Alejandra Toscano Lomeli y Antonio Gómez-Nashiki, muestra el proceso de actualización con apoyo de la mediación tecnológica que siguió el profesorado del Bachillerato 4 de la Universidad de Colima que enseña la materia Historia de México II. El estudio fue de corte cualitativo;

se apoyó de la Teoría Fundamentada para fines de categorización de los datos. Se realizaron sesiones en la Plataforma Institucional Educ, asimismo, se redactaron diarios de campo y se aplicaron entrevistas semiestructuradas. Los principales hallazgos, son: el profesorado actualizó su práctica en tiempo corto; desarrolló competencias didácticas digitales y se innovaron estrategias didácticas con apoyo de la mediación tecnológica; elaboró recursos didácticos para actualizar la labor docente y cambiaron la connotación negativa del alumnado; identificó carencias en la integración e implementación de tecnologías a la materia Historia de México. El proyecto ayudó en la promoción de estrategias didácticas con apoyo de tecnologías y generó nuevos conocimientos y habilidades de la docente de la materia de Historia, en el bachillerato. Se reconoció, por parte de la docente, la necesidad de integrar tecnologías a la materia de Historia de México; la participante del curso integró estrategias didácticas con apoyo de TIC a una segunda asignatura: Historia Universal, en quinto semestre.

Capítulo III. “Innovación educativa para docentes universitarios desde el abordaje de una metodología activa de aprendizaje”, de Edgar Fidel Lozano Salmorán y Antonio Gómez-Nashiki, expone el uso del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la enseñanza de la Medicina Veterinaria y Zootecnia (MVZ) en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ) de una universidad pública de México; enfatiza el aspecto didáctico de este método para enriquecer los procesos pedagógicos para beneficio del perfeccionamiento de esta disciplina, a partir del análisis de la práctica del profesorado que implementa el ABP como sistema pedagógico en los semestres finales de la profesión. El estudio se enmarcó en la investigación-acción (IA), con el uso de métodos etnográficos: observación no participante y entrevista semiestructurada; el enfoque fue cualitativo y consideró una muestra intencional y no probabilística de 10 docentes, que representaron el 90 % de profesores que operan el ABP en la FMVZ. El análisis de los datos permitió identificar un alto empleo de esta metodología, así como hallazgos singulares que plantean dos dimensiones de innovación educativa: 1) Innovación didáctico-pedagógica,

que se concentra en la figura del profesor que educa a partir del ABP y revela un espectro didáctico del método en el marco de la enseñanza de la MVZ. 2) Innovación didáctico-curricular, que sugiere una amplia participación de sistemas educativos subyacentes en la implementación del ABP, así como procesos formativos y acciones curriculares para asegurar el éxito del método en el aula.

Capítulo IV. “Desarrollo de habilidades socioemocionales en la práctica pedagógica en docentes de educación básica”, de Samantha Guerrero Vázquez y Florentina Preciado Cortés, analiza la importancia de la educación socioemocional como elemento fundamental para el desarrollo integral y formativo del alumnado, puesto que se reconoce que contribuye en la formación de herramientas y habilidades para la integración de las personas dentro de un colectivo, así como el libre desarrollo, trayendo consigo los valores como medio importante en las relaciones sociales y afectivas. El proyecto de innovación educativa tuvo como objetivo general que el profesorado del colegio reconociera a la educación socioemocional como un componente importante de la práctica docente en el desarrollo de la formación integral en el aula. El acercamiento a la población fue por medio de la investigación-acción con un enfoque participativo; la muestra se integró con 12 docentes de una institución privada de nivel básico (primaria y secundaria) del estado de Colima. Después de la intervención, los resultados demostraron que al profesorado le interesa mantener una comunicación asertiva, utilizando estrategias de empatía, habilidades de conciencia social, así como el fomento de la resolución pacífica de conflictos. De igual forma, se destaca que el profesorado ha incorporado en su práctica pedagógica un nuevo enfoque y estrategias didácticas para el conocimiento, manejo y expresión adecuada de las emociones. En concreto, se ha favorecido al desarrollo de nuevas prácticas docentes desde la consideración de la educación emocional, fomentando el cuidado del bienestar, el fomento de relaciones sanas, valorando perspectivas de otros, tomando decisiones de manera responsable y resolviendo situaciones intrapersonales e interpersonales.

Capítulo V. “Perspectivas de madres de familia sobre la educación preescolar. Un apoyo para el trabajo docente”, de Xochitl Donaji Garfias Flores, Jaime Moreles Vázquez y Sara Aliria Jiménez García, explora las perspectivas que las madres de familia tenían sobre la educación de sus hijos e hijas, sus expectativas sobre el aprendizaje en preescolar y las maneras en que ellas se vinculaban con la escuela. El tema se investigó por medio de entrevistas abiertas con las madres de los estudiantes de las generaciones 2022-2023 y 2023-2024 de un preescolar ubicado en Caleras, Tecomán, Colima. Los resultados muestran que hay afinidades entre las perspectivas de las madres y lo que indican las normas y los propósitos de la educación del nivel, respecto a la relevancia que tiene aprender principios de lectoescritura y de aritmética, así como desarrollar valores morales y habilidades socioemocionales a través de actividades lúdicas y de convivencia en el aula. También se encontraron variaciones entre las ideas que tienen las mamás sobre el apoyo a sus hijos y al funcionamiento escolar; por un lado, unas privilegian la asistencia a eventos y reuniones y, por otro, el acompañamiento al proceso educativo en un sentido más amplio; asimismo, algunas madres no habían contemplado que su interés y dedicación de tiempo en las tareas escolares de sus hijos podían mejorar los aprendizajes. El trabajo es parte de un proyecto más amplio en el que se pretende mejorar el vínculo entre la familia y la escuela.

Capítulo VI. “Construir escuelas libres de discriminación: un desafío de la formación docente universitaria”, de Nora Lemus Chávez y Karla Kae Kral, presenta los resultados del proyecto “Formación docente para la construcción de escuelas libres de discriminación” implementado durante una estancia profesional en el Centro Universitario para la Igualdad y los Estudios de Género (CUPIEG) en la Universidad de Colima, en el marco de la Maestría en Innovación Educativa. A partir de la investigación-acción participante se llevó a cabo el proyecto en tres fases: diagnóstico, implementación y evaluación. Este trabajo surge como respuesta a necesidades específicas de formación sobre la diversidad sexo-genérica en el profesorado de nivel medio superior, mismas que expresaron, a través de su parti-

cipación, en la fase diagnóstica. Se realizó la implementación en el contexto de las Jornadas Académicas y en el Programa de Formación Docente de la Universidad de Colima. Para la sistematización de los resultados se realizó la triangulación de resultados, incluyendo pre y post test, observación participante, análisis documental, y para evaluar la intervención el grupo focal y el cuestionario de satisfacción. Se enfatiza en la necesidad de promover la reflexión en el profesorado, así como la integración de temas de diversidad sexual, la importancia de continuar con la formación docente en diversidad sexo-género y la integración y transversalidad en el currículo con el fin de abonar a la tarea de construir escuelas libres de discriminación.

Capítulo VII. “Comunidades de diálogo para el manejo de los conflictos en un salón de clase”, de María Guadalupe Campos Reyes y Georgina Aimé Tapia González, muestra el funcionamiento de las comunidades de diálogo e indagación filosófica como una estrategia educativa que permite la creación de espacios de comunicación y reflexión conjunta, en donde estudiantado y profesorado pueden intercambiar argumentos sobre un tema específico. El capítulo presenta un proyecto de innovación e intervención educativa que se realizó en una escuela primaria del estado de Colima, en un grupo de sexto grado de educación primaria, con la participación de 10 niñas y 11 niños de educación primaria. El objetivo fue implementar una estrategia innovadora a través de las comunidades de diálogo e indagación filosófica para fomentar el pensamiento multidimensional como estrategia en el manejo de los conflictos escolares. Los resultados muestran que las niñas y los niños que participaron en el mismo, lograron abordar situaciones conflictivas a través del diálogo, contribuyendo a generar una sana convivencia en su espacio educativo.

Capítulo VIII. “Promoción de derechos sexuales y reproductivos en estudiantes de enfermería. Una propuesta de educación integral en sexualidad”, de María Rita Gutiérrez Suárez y Karla Kae Kral, expone la importancia de reconocer la vulneración de derechos que representa para las infancias y adolescencias enfrentarse a embarazos no planificados. En Colima, se han desarrollado proyectos para reeva-

luar cómo la sociedad y las instituciones públicas cuidan y apoyan a las personas jóvenes. Esto se traduce, desde el presente proyecto, en actividades que promueven la prevención del embarazo adolescente, los derechos sexuales y reproductivos, y la prevención de la violencia, todo bajo el paraguas de la Educación Integral en Sexualidad (EIS). Esta propuesta pedagógica se enmarca en la Educación para el cuidado que, más allá de impartir conocimientos, promueve la formación en valores y actitudes que fomenten el cuidado de uno mismo y de los demás. El proyecto de innovación-intervención educativa integró la EIS en la formación de estudiantes de enfermería, buscando a la vez empoderarse para ofrecer un cuidado competente y compasivo a las niñas, niños y adolescentes (NNA). En resumen, este enfoque no sólo busca prevenir embarazos no deseados, sino también promover una cultura de cuidado y respeto a NNA como sujetos de derechos.

Capítulo IX. “Propuesta de una pedagogía del cuidado hacia los animales a partir de la implementación de Filosofía para niñas y niños”, de Vanessa Vallejo Centeno y Georgina Aimé Tapia González, muestra el respeto hacia los animales, que se concibe como un valor necesario a promover cada vez más en el mundo actual, tomando en cuenta prácticas de cuidado y responsabilidad que contribuyan a desarrollar una convivencia armónica con el entorno y los otros animales. El propósito de este trabajo es dar a conocer los resultados de un proyecto de innovación educativa implementado en quinto grado de una escuela primaria pública en el estado de Colima, desde un enfoque pedagógico y filosófico para el cuidado de los animales. Los principales fundamentos teóricos son la comunidad de diálogo e indagación filosófica, la pedagogía del cuidado y la ética animal. La metodología utilizada fue la investigación acción participativa. Los resultados obtenidos destacan la agencia de las niñas y los niños en la elaboración conjunta de un material visual para concientizar sobre los valores de respeto y cuidado hacia los otros animales.

En la parte final, se incluye una síntesis curricular de las autoras y los autores que participaron en la obra.

Referencias

- Diario Oficial de la Federación (DOF), Decreto por el que se expide la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación, y se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley Federal de las Entidades Paraestatales y de la Ley de Planeación, 5 de agosto de 2023. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5688048&fecha=08/05/2023#gsc.tab=0
- Universidad de Colima (2018). *Documento curricular. Maestría en Innovación Educativa*, Facultad de Pedagogía.

CAPÍTULO I

Capacitación en competencias digitales: el impacto en la práctica docente

Damara Josselin Jiménez Armenta
Rodolfo Rangel Alcántar

Introducción

En el presente, las competencias digitales han adquirido una importancia fundamental en el campo educativo, determinadas por reformas y modificaciones estructurales en la enseñanza; estas competencias se describen como las habilidades, conductas y valores éticos efectivos, con base en la utilización de recursos tecnológicos, de información, pedagógicos y comunicativos (Rangel, 2015).

En México, se han observado destacadas transformaciones, ya que la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el entorno educativo es esencial para cumplir con los estándares internacionales y elevar la excelencia educativa. Lamentablemente, investigaciones actuales indican que la capacitación de los educadores en estas competencias aún no alcanza el nivel necesario, según lo señalado por Monroy y Villamil en 2023 y Mon y otros en 2016.

Desde esta perspectiva, es fundamental que las instituciones de educación superior y los programas de formación docente universi-

tarios incrementen significativamente sus esfuerzos para modernizar y poner al día sus planes de estudio y métodos de enseñanza con el objetivo de que los estudiantes en proceso de formación, como futuros maestros, puedan adquirir y perfeccionar las habilidades digitales esenciales para afrontar de manera efectiva los desafíos que plantea la sociedad contemporánea.

El desarrollo del proyecto de intervención educativa presentado en este capítulo surge de la necesidad de fortalecer y potenciar las competencias y saberes digitales del cuerpo docente en la Facultad de Comercio Exterior de la Universidad de Colima. En un principio, se concibió para el Bachillerato 27, en el ámbito de la Educación Media Superior, como respuesta a los retos educativos surgidos durante la crisis sanitaria provocada por la pandemia de covid-19, sin embargo, dada la trascendencia de la iniciativa, el proyecto fue trasladado al ámbito de la Educación Superior en la mencionada facultad.

Este proyecto parte de la premisa de que el personal docente, con una formación especializada en disciplinas como el derecho aduanero y el comercio exterior, ha priorizado la adquisición de estos conocimientos específicos en lugar de desarrollar destrezas y competencias en el uso de herramientas tecnológicas.

A pesar de la importancia de estos saberes especializados, la pandemia de covid-19 ha acelerado la urgencia de integrar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el entorno educativo universitario, poniendo de manifiesto áreas significativas de mejora en la gestión e implementación de diversas plataformas digitales para la enseñanza y el aprendizaje (Falco, 2017).

Diversos estudios recientes han abordado los retos y oportunidades que plantea la integración de las TIC en los procesos educativos, destacando la importancia de un enfoque pedagógico adecuado y la formación docente. Por ejemplo, Romero Saldarriaga et al. (2024) analizaron cómo las TIC pueden mejorar el aprendizaje, pero señalaron que su implementación requiere estrategias pedagógicas innovadoras y formación continua para docentes. Asimismo, el Informe GEM de la UNESCO (2023) subrayó que la tecnología en

educación puede mejorar el acceso, la equidad y la calidad educativa, pero depende de factores como la preparación docente y la infraestructura tecnológica. Otro estudio relevante es el de Rodríguez et al. (2023), quienes destacaron cómo las TIC fomentan nuevas capacidades en los estudiantes, como autonomía y razonamiento crítico, pero también identificaron desafíos relacionados con la brecha digital y la alfabetización tecnológica. Estos estudios coinciden en que una implementación efectiva de las TIC exige superar barreras como el acceso desigual a recursos tecnológicos y la falta de competencias digitales tanto en docentes como en estudiantes.

La inclusión de las TIC en la educación ha resaltado la urgente necesidad de proporcionar una formación y un respaldo integral a los profesores, para que puedan aprovechar de forma efectiva las plataformas y herramientas digitales con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rodríguez et al., 2019).

El objetivo principal de este proyecto fue formar al personal académico de la Facultad de Comercio Exterior en el manejo de Google Workspace for Education. A través de un programa de educación diseñado para mejorar sus competencias digitales se pretendió elevar la calidad de la enseñanza ofrecida.

La formación abarcó el uso de diversas herramientas de Google Workspace, como Gmail, Google Calendar, Google Chat, Google Meet, Google Docs, Google Sheets, Google Slides, Google Drive, Google Keep, Google Tasks, Google Jamboard, Google Sites y Google Classroom, herramientas que facilitan la organización, planificación y comunicación en el ámbito educativo.

Durante el periodo de la pandemia se observó que muchos docentes apenas comenzaban a familiarizarse con el uso de plataformas digitales como herramientas para la entrega y recepción de tareas, asimismo se evidenció la falta de una formación personalizada y adaptada al entorno institucional lo cual se convirtió en un tema recurrente de preocupación, en este contexto los profesores expresaron su descontento con las capacitaciones recibidas y solicitaron acceso a

recursos de mayor calidad y asesoramiento más especializado (Universidad de Colima, 2020).

El inicio de la ejecución del proyecto comenzó con un análisis del nivel de habilidades digitales de los profesores, llevado a cabo mediante encuestas y observaciones; los datos obtenidos permitieron identificar aspectos a mejorar y el desarrollo de un plan de formación adaptado a las necesidades específicas de la institución educativa.

Esta evaluación incluyó la revisión de las herramientas tecnológicas disponibles y su uso tanto por parte de los docentes como de los estudiantes, se centró en la identificación de brechas en el conocimiento y la práctica tecnológica, facilitando así la creación de estrategias de capacitación efectivas y pertinentes.

Los estudios indicaron que una parte considerable de los estudiantes no contaba con la posibilidad de utilizar computadoras y dispositivos móviles, lo cual dificultaba su participación en la educación a distancia. Además, se observó que varios profesores requerían adquirir equipos e internet para poder enseñar de forma virtual. Estos obstáculos resaltan la relevancia de implementar un plan de formación completo que atienda tanto los requerimientos técnicos como educativos del personal docente.

La formación propuesta en este proyecto no solo favorece al personal docente, sino también a los estudiantes, al asegurar clases efectivas y constantes en diferentes entornos educativos. La utilización de Google Workspace for Education como herramienta tecnológica esencial es eficaz para alcanzar un aprendizaje relevante, facilitando la interacción y cooperación entre profesores y alumnos (CEPAL, 2020).

Competencias digitales en la educación

Las competencias digitales son esenciales en la era actual, ya que la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso educativo se ha convertido en una necesidad debido a que estas competencias implican la capacidad de usar tecnologías de manera crítica, colaborativa y creativa, según Gisbert,

Esteve y Lázaro (2016), quienes destacan la importancia de estas habilidades en el contexto educativo.

Asimismo, el Marco Europeo para las Competencias Digitales de los Educadores (DigCompEdu) proporciona un marco estructurado que divide estas competencias en seis áreas clave, incluyendo el compromiso profesional, los recursos digitales, la pedagogía digital, la evaluación digital, el empoderamiento del estudiante y la facilitación del aprendizaje digital, lo que subraya la necesidad de un enfoque integral para desarrollar estas habilidades en los educadores (Redecker, 2017).

Diversos estudios han señalado que la capacitación en el uso de TIC debe ir más allá de la simple instrucción técnica, integrando también aspectos pedagógicos que permitan a los docentes utilizar estas tecnologías de manera efectiva en su práctica diaria (Admiraal, van der Rijst, van Dijk y Tobi, 2019) y, en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha implementado programas orientados a la capacitación continua de los docentes con el objetivo de fortalecer sus habilidades tecnológicas y pedagógicas (SEP, 2020).

Impacto de la pandemia de covid-19

La pandemia de covid-19 ha subrayado la importancia de las competencias digitales del profesorado, acelerando la adopción de tecnologías digitales en la educación; asimismo, durante la pandemia, la transición a la enseñanza en línea presentó numerosos desafíos, incluyendo problemas técnicos y la necesidad de adaptar rápidamente las prácticas pedagógicas a un entorno virtual (Bond, 2020).

La pandemia de covid-19 ha tenido un impacto profundo en el sistema educativo mundial, acelerando la adopción de tecnologías digitales y destacando la importancia de las competencias digitales del profesorado; así pues, la capacidad de los docentes para adaptarse a estos cambios y utilizar eficazmente las herramientas digitales fue crucial para mantener la continuidad educativa (Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020), además, la transición abrupta a la enseñanza en línea presentó numerosos desafíos, incluidos problemas

técnicos y la necesidad de adaptar rápidamente las prácticas pedagógicas a un entorno virtual.

En México, diversas iniciativas han sido implementadas para mejorar las competencias digitales del profesorado; la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha desarrollado programas y políticas orientadas a la capacitación continua de los docentes con el objetivo de fortalecer sus habilidades tecnológicas y pedagógicas (SEP, 2020). Por otro lado, la influencia de la pandemia de covid-19 ha resaltado la importancia de las competencias digitales en el contexto educativo, y durante la crisis sanitaria, muchas instituciones educativas se vieron obligadas a adoptar rápidamente modelos de enseñanza a distancia para asegurar la continuidad del aprendizaje.

Este cambio abrupto reveló tanto las fortalezas como las debilidades del sistema educativo en términos de preparación tecnológica, y en la Universidad de Colima, la necesidad de capacitación docente en competencias digitales se hizo aún más evidente, ya que muchos profesores tuvieron que adaptarse rápidamente a las nuevas herramientas y metodologías de enseñanza en línea, asimismo, el cambio hacia la enseñanza virtual presentó numerosos retos, entre ellos la falta de experiencia previa con plataformas digitales, la resistencia al cambio y la falta de infraestructura adecuada en algunas áreas (Bond, 2020), sin embargo, a pesar de estos desafíos, la respuesta de la Universidad de Colima fue rápida y efectiva, implementando programas de capacitación que permitieron a los docentes adquirir las habilidades necesarias para continuar con sus actividades educativas en un entorno virtual.

La pandemia también puso de manifiesto la desigualdad en el acceso a recursos tecnológicos, un problema que afecta tanto a docentes como a estudiantes y, en muchos casos, la falta de dispositivos adecuados y de una conexión a internet confiable dificultó la participación activa en las clases en línea, subrayando la necesidad de políticas educativas que promuevan la equidad en el acceso a la tecnología, asegurando que todos los actores del sistema educativo

puedan beneficiarse de las oportunidades que ofrecen las TIC (Hodges et al., 2020).

Políticas educativas y modelos de capacitación

El Gobierno de México, a través de la SEP, ha implementado diversas políticas y programas para promover el uso de tecnologías digitales en la educación, buscando asegurar que tanto los docentes como los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para enfrentar los desafíos de la educación en el siglo XXI (SEP, 2020), y el Programa de Desarrollo Profesional Docente es una de las iniciativas clave, que tiene como objetivo mejorar la calidad de la educación a través de la capacitación continua de los maestros en el uso de TIC (SEP, 2020); de manera adicional, entre las políticas más destacadas se encuentra el Programa de Desarrollo Profesional Docente, que busca mejorar la calidad de la educación a través de la capacitación continua de los maestros en el uso de TIC.

Este programa incluye talleres, cursos en línea y recursos educativos diseñados para fortalecer las competencias digitales del profesorado, asegurando que puedan integrar eficazmente las TIC en sus prácticas pedagógicas (SEP, 2020); diversos modelos y estrategias han sido propuestos para la capacitación en competencias digitales del profesorado, siendo uno de los enfoques más destacados el modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), que enfatiza la intersección de tres tipos de conocimiento: tecnológico, pedagógico y de contenido (Koehler y Mishra, 2009).

Este modelo sugiere que la integración efectiva de las TIC, en la enseñanza, requiere que los docentes desarrollen una comprensión profunda de cómo estas áreas de conocimiento interactúan y se complementan entre sí, y otro enfoque es la formación en servicio, que implica el desarrollo profesional continuo y la capacitación en el contexto del trabajo diario del docente, incluyendo el coaching, la mentoría y la observación en el aula, proporcionando a los docentes apoyo y retroalimentación mientras integran las TIC en su enseñanza (Admiraal, van der Rijst, van Dijk y Tobi, 2019).

La colaboración entre colegas también es fundamental para el desarrollo de competencias digitales, fomentando una cultura de apoyo mutuo y aprendizaje compartido (Vangrieken, Meredith, Packer y Kyndt, 2017), asimismo, el gobierno ha puesto un énfasis significativo en mejorar la infraestructura tecnológica en las escuelas, lo cual es fundamental para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de su contexto socioeconómico, tengan acceso a una educación de calidad, y la mejora de la conectividad a internet, la provisión de dispositivos electrónicos y la creación de entornos de aprendizaje digitales son parte de estas estrategias (Gobierno de México, 2020).

El Gobierno de México, consciente de los retos y oportunidades que presenta la educación digital, ha desarrollado diversas políticas para apoyar la formación docente en competencias digitales, y una de las estrategias más importantes ha sido la implementación del Programa de Desarrollo Profesional Docente, que ofrece una amplia gama de cursos y talleres diseñados para mejorar las habilidades tecnológicas y pedagógicas de los maestros (SEP, 2020), De igual manera, este programa es fundamental para asegurar que los docentes puedan integrar eficazmente las TIC en sus prácticas pedagógicas, promoviendo una enseñanza más dinámica e interactiva.

Otra iniciativa clave es la colaboración con empresas tecnológicas para facilitar el acceso a herramientas educativas avanzadas, y la SEP ha trabajado con Google para proporcionar licencias gratuitas de Google Workspace for Education a las escuelas públicas, lo que ha permitido una adopción más rápida y efectiva de estas herramientas en el entorno educativo (Gobierno de México, 2020), además, el gobierno ha puesto un fuerte énfasis en mejorar la infraestructura tecnológica en las escuelas, asegurando que todos los estudiantes tengan acceso a los recursos necesarios para una educación de calidad, incluyendo la mejora de la conectividad a internet y la provisión de dispositivos electrónicos para estudiantes y docentes (Gobierno de México, 2020).

La formación en servicio, que implica la capacitación en el contexto del trabajo diario del docente, ha demostrado ser especialmente efectiva, permitiendo a los maestros aplicar lo aprendido en situaciones reales de enseñanza y recibiendo apoyo y retroalimentación continua (Admiraal et al., 2019). Asimismo, la creación de comunidades de práctica, donde los docentes pueden compartir experiencias y aprender unos de otros, ha sido crucial para el desarrollo profesional en competencias digitales (Vangrieken et al., 2017).

En el contexto institucional, la Universidad de Colima ha desarrollado políticas específicas para fortalecer las competencias digitales del personal docente mediante su diplomado Agentes TIC: Competencias Digitales Docentes, el cual forma agentes tecnológicos capaces de integrar las TIC como herramientas pedagógicas en entornos educativos; además, complementa esta estrategia con las Prácticas Educativas Digitales, destinadas a documentar e intercambiar experiencias digitales entre sus académicos, lo que promueve una cultura de innovación institucional (ObservaTIC, s. f.).

Asimismo, la UdeC ofrece talleres sobre recursos digitales de la Red de Bibliotecas (ReBUC) y mantiene una participación activa en reuniones estratégicas nacionales respecto a TIC, lo cual evidencia su compromiso con la mejora continua de la infraestructura tecnológica, la formación docente y la actualización curricular frente a los retos de la enseñanza digital (Universidad de Colima, 2025).

La Universidad de Colima establece que la formación docente continua y la innovación pedagógica son ejes estratégicos; por consiguiente, opera el Programa Institucional de Formación Docente (PIFOD), el cual contempla acciones de capacitación disciplinaria y actividades intersemestrales de actualización profesional (Universidad de Colima, 2023, p. 35).

Estas actividades incluyen alrededor de 150 ofertas formativas en áreas como gestión escolar, didáctica, tecnología educativa, arte, cultura, inclusión, investigación y bienestar; asimismo, en 2023 se integraron temáticas emergentes como inteligencia artificial e integridad académica (Universidad de Colima, 2023, p. 36).

La institución declara que la capacitación del profesorado constituye una obligación y un compromiso institucional; por tal razón, este principio se alinea con el enfoque nacional que prioriza la excelencia educativa sobre la noción de calidad (Universidad de Colima, 2024, p. 2).

En 2025 se lanzó el programa *Horizontes Educativos: aprendizaje en movimiento*, con el objetivo de articular teoría y práctica en espacios vivenciales; además, esta estrategia fortaleció competencias docentes e innovó los recursos pedagógicos (Universidad de Colima, 2025, p. 1).

Teorías y enfoques relevantes

El constructivismo social, propuesto por Vygotsky (1978), es una teoría fundamental para comprender la integración de las TIC en la educación. Este autor sostiene que el aprendizaje es un proceso social que se produce a través de la interacción y la colaboración con otros. En el contexto de la formación en competencias digitales, esta perspectiva destaca la importancia de crear entornos de aprendizaje colaborativos en los que los docentes puedan compartir experiencias, resolver problemas de manera conjunta y aprender unos de otros. La creación de comunidades de práctica, donde los profesores interactúan y construyen conocimiento colectivamente, constituye una aplicación práctica de este enfoque teórico (Vygotsky, 1978).

Por otro parte, la teoría del aprendizaje situado, planteada por Lave y Wenger (1991), resalta la relevancia del contexto en el proceso de aprendizaje. Este enfoque sostiene que el aprendizaje es más significativo y efectivo cuando ocurre en contextos auténticos y cercanos a la realidad de los aprendices. En el caso de la formación en competencias digitales, resulta indispensable que los programas de capacitación se diseñen para que los docentes puedan aplicar lo aprendido en situaciones reales de enseñanza. Esto no solo incrementa la pertinencia del aprendizaje, sino que también facilita la transferencia de conocimientos y habilidades al entorno educativo, contribuyendo así al fortalecimiento de sus prácticas pedagógicas.

La teoría del cambio, propuesta por Fullan (2007), también es relevante en el contexto de la integración de TIC en la educación. Fullan (2007) sostiene que el cambio educativo es un proceso complejo que requiere un enfoque sistémico y una comprensión profunda de las dinámicas organizacionales y culturales, y en el marco de la capacitación en competencias digitales, esta teoría sugiere que los programas de formación deben considerar no solo el desarrollo de habilidades técnicas, sino también los aspectos culturales y organizacionales que pueden influir en la adopción de nuevas tecnologías, incluyendo la creación de un entorno de apoyo, la promoción de una cultura de innovación y el liderazgo efectivo que impulse y sustente el cambio (Fullan, 2007).

Metodología

Preguntas y objetivos de investigación

La metodología del proyecto se estructura en torno a una pregunta central de investigación: ¿Cómo impacta la capacitación en Google Workspace for Education en las competencias digitales del personal docente de la Facultad de Comercio Exterior de la Universidad de Colima?

A partir de esta pregunta se derivan los siguientes objetivos: identificar las competencias digitales iniciales del personal docente, diseñar e implementar un programa de capacitación en Google Workspace for Education, evaluar el impacto de la capacitación en las competencias digitales de los docentes y proponer mejoras continuas al programa de formación basado en los resultados obtenidos.

Categorías de análisis

Para dar respuesta a la pregunta de investigación y alcanzar los objetivos planteados, se definieron varias categorías de análisis, entre las que se incluyen: competencias digitales iniciales, percepción y actitud hacia las TIC, efectividad del programa de capacitación, impacto en la práctica pedagógica y satisfacción del personal docente con la ca-

pacitación recibida, estas categorías permiten un análisis exhaustivo de los diferentes aspectos implicados en el proceso de capacitación y su efecto en el desarrollo profesional de los docentes.

Etapas del proyecto de intervención

Diagnóstico inicial

La primera etapa consistió en realizar un diagnóstico inicial de las competencias digitales del personal docente, para ello se aplicaron encuestas y entrevistas semiestructuradas que permitieron identificar el nivel de habilidades tecnológicas de los docentes, sus necesidades de formación y las áreas de mejora; esta información fue fundamental para diseñar un programa de capacitación que respondiera a las necesidades específicas de la institución.

El diagnóstico se aplicó a una población conformada por 24 docentes adscritos a la Facultad de Comercio Exterior de la Universidad de Colima; de ese total, 18 participaron activamente en el proceso de capacitación, lo que constituyó la muestra analizada.

Dado que se seleccionó al personal con disponibilidad institucional y continuidad en el seguimiento formativo, se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que este tipo de selección permite adaptar el diseño de intervención a contextos reales de implementación educativa.

Diseño del programa de capacitación

En la segunda etapa se diseñó el programa de capacitación en Google Workspace for Education, considerando tanto el aspecto técnico como el pedagógico de las herramientas, el programa incluyó módulos específicos sobre el uso de Gmail, Google Calendar, Google Meet, Google Classroom, Google Drive y otras aplicaciones, con un enfoque en cómo integrar estas herramientas en la práctica pedagógica para mejorar la enseñanza y el aprendizaje; además, se diseñaron actividades prácticas y evaluaciones formativas para asegurar la adquisición de las competencias digitales necesarias.

Implementación de la capacitación

La tercera etapa consistió en la implementación del programa de formación docente; para efectuarlo se llevó a cabo un taller en el que se utilizó mediación tecnológica, con sesiones de trabajo presenciales y virtuales, en las que los docentes pudieron familiarizarse con las herramientas de Google Workspace for Education y experimentar con su uso en un entorno controlado, durante esta etapa se ofreció apoyo y asesoría continua a los docentes para resolver dudas y facilitar el proceso de aprendizaje.

Evaluación del impacto

La cuarta etapa se centró en la evaluación del impacto del programa de capacitación, para ello se utilizaron diversas técnicas de recolección de datos: encuestas de satisfacción, observación de clases y entrevistas con los docentes. Esta evaluación permitió medir el grado de mejora en las competencias digitales de los docentes, así como identificar las áreas en las que se requería un mayor apoyo o ajuste en el programa de capacitación (Bond, 2020).

Propuesta de mejora continua

Finalmente, la quinta etapa implicó la formulación de una propuesta de mejora continua del programa de capacitación, basada en los resultados de la evaluación del impacto, se identificaron las fortalezas y debilidades del programa, así como las oportunidades para mejorar su efectividad y pertinencia; esta propuesta incluye recomendaciones para futuras capacitaciones, estrategias para mantener actualizadas las competencias digitales de los docentes y sugerencias para integrar de manera más efectiva las TIC en la práctica pedagógica diaria (Lave y Wenger, 1991).

Recolección y análisis de datos

La metodología empleada para la recolección de datos incluyó tanto técnicas cuantitativas como cualitativas, permitiendo una comprensión integral del impacto de la capacitación en las competencias digi-

tales de los docentes; las encuestas y entrevistas proporcionaron datos cuantitativos sobre el nivel de satisfacción y mejora en las habilidades tecnológicas, mientras que la observación de clases y las entrevistas semiestructuradas ofrecieron una visión cualitativa sobre la aplicación práctica de las TIC en el aula y la percepción de los docentes sobre la capacitación recibida (Hodges et al., 2020).

Los principales instrumentos de recolección de datos utilizados en este proyecto incluyen encuestas, entrevistas semiestructuradas, guías de observación y registros de participación en los talleres de capacitación; las encuestas se diseñaron para medir la satisfacción de los docentes con la capacitación recibida y su percepción sobre la utilidad de las herramientas de Google Workspace for Education; las entrevistas semiestructuradas permitieron profundizar en la experiencia de los docentes y recoger opiniones detalladas sobre el proceso de capacitación; las guías de observación se utilizaron para evaluar la aplicación práctica de las TIC en el aula, y los registros de participación ayudaron a monitorizar el progreso de los docentes a lo largo del programa de capacitación (Tondeur, van Braak, Ertmer, y Ottenbreit-Leftwich, 2017).

Análisis de datos

El análisis de datos se realizó en varias fases, comenzando con la codificación y categorización de la información recolectada; los datos cuantitativos obtenidos de las encuestas se analizaron utilizando técnicas estadísticas descriptivas, mientras que los datos cualitativos de las entrevistas y observaciones se analizaron mediante un enfoque de análisis temático; este enfoque permitió identificar patrones y tendencias en las respuestas de los docentes, así como evaluar el impacto del programa de capacitación en el desarrollo de sus competencias digitales (Teo, 2011).

Resultados

Impacto en las competencias digitales iniciales

El diagnóstico inicial de las competencias digitales del personal docente reveló una variabilidad significativa en el nivel de habilidades tecnológicas; aunque muchos docentes poseían conocimientos básicos en el uso de herramientas digitales, carecían de una comprensión profunda sobre cómo integrar estas tecnologías en sus prácticas pedagógicas de manera efectiva, lo cual se reflejaba en una limitada capacidad para aprovechar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje y obstaculizaba así la implementación de metodologías más dinámicas e interactivas (Admiraal et al., 2019), asimismo, la pandemia de covid-19 exacerbó estas deficiencias al forzar una transición abrupta a la enseñanza en línea exponiendo la falta de preparación y recursos adecuados en algunos casos (Hodges et al., 2020).

Los resultados del diagnóstico inicial indicaron que un porcentaje significativo de los docentes (87 %) no había recibido formación específica en el uso de plataformas digitales para la educación, lo que se tradujo en un uso limitado y poco eficiente de estas herramientas; por ejemplo, muchos docentes utilizaban correos electrónicos para enviar y recibir tareas, pero desconocían las funcionalidades avanzadas de herramientas como Google Classroom, que permite una gestión más integral del aula virtual (Ertmer y Ottenbreit-Leftwich, 2010); además, la falta de familiaridad con aplicaciones como Google Meet y Google Drive limitaba la capacidad de los docentes para realizar clases en línea de manera efectiva y colaborativa (Redecker, 2017).

Esta deficiencia en competencias digitales iniciales tuvo un impacto directo en la calidad de la enseñanza durante el periodo de educación en línea, ya que los estudiantes se enfrentaron a desafíos adicionales debido a la falta de habilidades tecnológicas avanzadas por parte de sus docentes, lo cual dificultó la transición a un entorno de aprendizaje en línea; asimismo, los docentes expresaron su frustración por no poder utilizar plenamente las herramientas digitales

disponibles, lo que afectó su autoestima profesional y su percepción de eficacia (Gisbert, Esteve, y Lázaro, 2016).

Para abordar estas deficiencias, se implementó una evaluación diagnóstica detallada que incluía encuestas y entrevistas semiestructuradas con los docentes, así como una revisión de sus prácticas pedagógicas actuales; esta evaluación permitió identificar áreas específicas de mejora y diseñar un programa de capacitación personalizado que atendiera las necesidades particulares de cada docente, también reveló que muchos docentes carecían de acceso a recursos tecnológicos adecuados, lo que subraya la necesidad de un apoyo institucional más fuerte para garantizar que todos los docentes tengan las herramientas necesarias para una enseñanza efectiva (Teo, 2011).

Percepción y actitud hacia las TIC

La percepción y actitud de los docentes hacia las TIC integraron un papel crucial en la implementación del programa de capacitación, ya que los datos recogidos a través de entrevistas semiestructuradas y encuestas revelaron que, aunque la mayoría de los docentes (94 %) reconocía la importancia de las TIC en la educación, existía una resistencia al cambio debido a la inseguridad y al miedo a lo desconocido (Teo, 2011); muchos docentes expresaron preocupaciones sobre su capacidad para adaptarse a las nuevas tecnologías (82 %) y temían que su falta de habilidades pudiera afectar negativamente la calidad de su enseñanza (64 %), pues esta resistencia al cambio es un fenómeno bien documentado en la literatura donde se ha observado que las creencias y actitudes de los docentes pueden influir significativamente en la adopción y uso de nuevas tecnologías (Tondeur, van Braak, Ertmer, y Ottenbreit-Leftwich, 2017).

No obstante, el programa de capacitación fue diseñado para abordar estas preocupaciones proporcionando un entorno de aprendizaje seguro y de apoyo donde los docentes pudieran experimentar con las herramientas digitales sin temor a cometer errores; este enfoque permitió que los docentes desarrollaran una actitud más positiva hacia las TIC (93 %), aumentando su disposición a integrar estas tec-

nologías en sus prácticas pedagógicas (Vangrieken, Meredith, Packer, y Kyndt, 2017). Los docentes que inicialmente se mostraban reacios a utilizar las TIC (72 %) gradualmente comenzaron a apreciar su valor e incorporar estas herramientas en sus clases diarias, lo que resultó en una mejora general en la actitud hacia las TIC en la institución.

Además, se observaron cambios significativos en la percepción de los docentes sobre su propio desarrollo profesional, ya que muchos de ellos reportaron que la capacitación no solo les proporcionó habilidades técnicas, sino que también les ayudó a entender el potencial pedagógico de las TIC, lo cual les motivó a seguir aprendiendo y a buscar nuevas formas de innovar en sus prácticas docentes (Redecker, 2017); la creación de un entorno de apoyo y la promoción de una cultura de aprendizaje continuo fueron clave para transformar las actitudes de los docentes hacia las TIC (Koehler y Mishra, 2009).

Efectividad del programa de capacitación

La efectividad del programa de capacitación se evaluó a través de diversos indicadores, incluyendo la mejora en las competencias digitales de los docentes, la satisfacción con la capacitación recibida y el impacto en la práctica pedagógica; los resultados mostraron una mejora significativa en las competencias digitales de los docentes (78 %), quienes reportaron una mayor confianza en el uso de herramientas como Google Classroom, Google Meet y Google Drive, además, los docentes destacaron la utilidad de las actividades prácticas y las evaluaciones formativas incluidas en el programa, las cuales les permitieron aplicar lo aprendido de manera inmediata y efectiva en sus clases (Koehler y Mishra, 2009).

Las encuestas de satisfacción revelaron que la mayoría de los docentes (91 %) consideró que el programa de capacitación cumplió con sus expectativas y les proporcionó las habilidades necesarias para integrar las TIC en su enseñanza, asimismo, se observó un aumento en la participación activa de los docentes en las sesiones de capacitación (73 %), lo que sugiere un mayor compromiso con el proceso de aprendizaje (Gisbert, Esteve, y Lázaro, 2016); estos resultados son

consistentes con estudios previos que han demostrado la importancia de una formación continua y contextualizada para el desarrollo de competencias digitales en el profesorado (Admiraal et al., 2019).

El programa de capacitación también fue efectivo en términos de proporcionar a los docentes un conjunto de herramientas prácticas que podían utilizar en su enseñanza diaria; por ejemplo, muchos docentes reportaron que las sesiones de capacitación sobre Google Classroom les ayudaron a gestionar sus clases de manera más eficiente, facilitando la asignación y revisión de tareas, así como la comunicación con los estudiantes, asimismo, las sesiones sobre Google Meet permitieron a los docentes realizar clases en vivo más interactivas y dinámicas, mejorando la participación y el compromiso de los estudiantes (Hodges et al., 2020).

Además, la capacitación en el uso de Google Drive y otras herramientas de colaboración en línea ayudó a los docentes a fomentar un entorno de aprendizaje más colaborativo, donde los estudiantes podían trabajar juntos en proyectos y compartir recursos fácilmente; este enfoque no solo mejoró la calidad de la enseñanza, sino que también promovió habilidades importantes en los estudiantes, como la colaboración y la comunicación (Redecker, 2017). La capacidad de utilizar estas herramientas de manera efectiva fue un resultado directo del programa de capacitación y tuvo un impacto positivo en la práctica pedagógica de los docentes (Ertmer y Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Impacto en la práctica pedagógica

El impacto del programa de capacitación, en la práctica pedagógica de los docentes, fue otro aspecto clave evaluado en este estudio, ya que las observaciones de clase y las entrevistas con los docentes indicaron que, tras la capacitación, muchos (76 %) comenzaron a utilizar de manera más efectiva las herramientas digitales para planificar, ejecutar y evaluar sus clases; por ejemplo, el uso de Google Classroom permitió una gestión más eficiente de las tareas y una mejor comunicación con los estudiantes, mientras que Google Meet

facilitó la realización de sesiones en vivo más interactivas y dinámicas (Ertmer y Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Además, los docentes reportaron una mejora en la participación y el compromiso de los estudiantes (94 %), quienes se beneficiaron de una enseñanza más estructurada y accesible, pues la integración de herramientas como Google Drive permitió a los estudiantes colaborar en proyectos en línea y acceder a recursos educativos de manera más fácil y rápida, lo que mejoró su experiencia de aprendizaje (Redecker, 2017); estos hallazgos subrayan la importancia de una formación adecuada en competencias digitales para mejorar no solo la práctica pedagógica de los docentes, sino también el aprendizaje de los estudiantes (Hodges et al., 2020).

La mejora en la práctica pedagógica también se reflejó en la capacidad de los docentes para implementar nuevas metodologías de enseñanza que aprovechaban al máximo las TIC; por ejemplo, algunos docentes comenzaron a utilizar estrategias de enseñanza invertida, donde los estudiantes accedían a los materiales de aprendizaje en línea antes de la clase y luego utilizaban el tiempo de clase para actividades interactivas y colaborativas; esta metodología no solo mejoró la comprensión de los estudiantes, sino que también aumentó su participación y motivación (Gisbert, Esteve, y Lázaro, 2016).

Otro aspecto importante del impacto en la práctica pedagógica fue la capacidad de los docentes para personalizar el aprendizaje de los estudiantes, ya que las herramientas digitales permitieron a los docentes adaptar los materiales de aprendizaje a las necesidades individuales de los estudiantes, proporcionando recursos adicionales a aquéllos que necesitaban más apoyo y desafiando a los estudiantes avanzados con tareas más complejas; esta personalización del aprendizaje fue posible gracias a las competencias digitales adquiridas durante el programa de capacitación (Koehler y Mishra, 2009).

Satisfacción del personal docente

La satisfacción del personal docente con el programa de capacitación fue otro indicador importante de su efectividad, los resultados de las

encuestas mostraron que la mayoría de los docentes estaban satisfechos con la calidad de la formación recibida (87 %) y consideraba que había sido relevante y útil para su desarrollo profesional, además, según los datos recopilados, el 97 % de los docentes reportó estar satisfecho o muy satisfecho con la formación recibida, destacando la claridad y accesibilidad de los contenidos del programa, así como el apoyo continuo proporcionado por la instructora durante el proceso de capacitación, reflejándose en una mayor motivación y disposición para seguir participando en futuras formaciones y continuar desarrollando sus competencias digitales.

Los docentes también valoraron positivamente las oportunidades de colaboración y aprendizaje compartido que ofreció el programa, ya que el 88 % de los participantes valoró positivamente el apoyo continuo proporcionado por la profesora durante el proceso de capacitación, indicando que este apoyo fue fundamental para resolver dudas y facilitar el aprendizaje de nuevas herramientas digitales, además, la creación de comunidades de práctica permitió a los docentes intercambiar experiencias, resolver problemas juntos y aprender unos de otros, fomentando un ambiente de apoyo mutuo y mejora continua (Vangrieken, Meredith, Packer, y Kyndt, 2017); estos resultados coinciden con la literatura existente que resalta la importancia de la colaboración entre colegas para el desarrollo profesional y la adopción de nuevas tecnologías (Tondeur, van Braak, Ertmer, y Ottenbreit-Leftwich, 2017).

Además de la satisfacción general con el programa, los docentes también reportaron una mejora en su bienestar profesional (91 %); muchos de ellos expresaron que la capacitación les ayudó a reducir el estrés y la ansiedad asociados con la enseñanza en línea, pues se sentían más preparados y confiados en el uso de las herramientas digitales, esta mejora en el bienestar profesional tuvo un impacto positivo en su motivación y compromiso con la enseñanza, beneficiando a sus estudiantes (Redecker, 2017).

Evaluación del impacto y propuesta de mejora continua

La evaluación del impacto del programa de capacitación mostró resultados positivos en términos de mejora de competencias digitales, satisfacción del personal docente e integración de TIC en la práctica pedagógica, sin embargo, también se identificaron áreas de oportunidad que deben ser abordadas para optimizar el programa; por ejemplo, el 63 % de los docentes señaló la necesidad de sesiones de capacitación más personalizadas que atendieran sus necesidades específicas y contextos de enseñanza particulares.

En respuesta a estas necesidades, se formuló una propuesta de mejora continua que incluye la diversificación de los contenidos de capacitación, la incorporación de módulos adicionales sobre nuevas herramientas digitales y estrategias pedagógicas innovadoras, y la implementación de un sistema de mentoría para proporcionar apoyo individualizado a los docentes, estas mejoras buscan asegurar que el programa de capacitación siga siendo relevante y efectivo, adaptándose a los cambios tecnológicos y a las demandas del contexto educativo actual (Admiraal et al., 2019).

La propuesta de mejora continua también incluye la creación de una plataforma en línea donde los docentes puedan acceder a recursos de formación adicionales, participar en foros de discusión y compartir buenas prácticas con sus colegas; esta plataforma no solo proporcionará un apoyo continuo a los docentes, sino que también fomentará una cultura de aprendizaje y colaboración dentro de la institución (Bond, 2020), además, se propone la realización de evaluaciones periódicas del programa de capacitación para asegurar que sigue cumpliendo con las necesidades de los docentes y se adapta a los avances tecnológicos y pedagógicos (Fullan, 2007).

Conclusiones

El proyecto de intervención educativa, desarrollado en la Facultad de Comercio Exterior de la Universidad de Colima, centrado en la

capacitación del personal docente en el uso de Google Workspace for Education, ha proporcionado importantes hallazgos y aprendizajes; uno de los hallazgos más significativos del proyecto fue la notable mejora en las competencias digitales de los docentes participantes, el diagnóstico inicial reveló una carencia generalizada de habilidades tecnológicas avanzadas, especialmente en la integración efectiva de herramientas digitales en las prácticas pedagógicas; sin embargo, tras la implementación del programa de capacitación, se observó un incremento considerable en la confianza y competencia de los docentes en el uso de aplicaciones como Google Classroom, Google Meet y Google Drive; esta mejora se tradujo en una mayor capacidad para planificar, ejecutar y evaluar actividades educativas utilizando TIC, lo cual es esencial en el contexto educativo contemporáneo marcado por la digitalización.

Además, la formación recibida permitió a los docentes explorar nuevas metodologías pedagógicas que hacen uso de las TIC para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje; por ejemplo, el uso de Google Classroom facilitó la gestión de tareas y la comunicación con los estudiantes, mientras que Google Meet se convirtió en una herramienta clave para la realización de clases sincrónicas más dinámicas e interactivas; la capacitación no solo mejoró las habilidades técnicas de los docentes, sino que también fomentó una actitud más positiva y receptiva hacia la integración de tecnologías en sus prácticas educativas diarias.

Otro aspecto crucial abordado por el programa de capacitación fue el cambio en la percepción y actitud de los docentes hacia las TIC; inicialmente, muchos docentes manifestaron inseguridad y resistencia al cambio, temiendo que su falta de habilidades tecnológicas pudiera impactar negativamente en su desempeño profesional; esta resistencia es un fenómeno ampliamente documentado en la literatura, donde se señala que las creencias y actitudes de los docentes son factores determinantes en la adopción de nuevas tecnologías educativas; el enfoque del programa, que combinó formación técnica con apoyo continuo y un entorno de aprendizaje constructivista, fue

fundamental para superar estas barreras, pues los docentes pudieron experimentar con las herramientas digitales sin temor a cometer errores, lo que les permitió desarrollar una mayor confianza en su capacidad para utilizar las TIC de manera efectiva; este cambio de actitud se reflejó en una mayor disposición a integrar tecnologías en sus prácticas pedagógicas y en una percepción más positiva sobre el impacto de las TIC en la calidad de la educación.

La evaluación de la efectividad del programa de capacitación mostró resultados muy positivos; los docentes no solo mejoraron sus competencias digitales, sino que también expresaron altos niveles de satisfacción con la formación recibida; las encuestas de satisfacción revelaron que la mayoría de los participantes consideró que el programa cumplió con sus expectativas y les proporcionó las habilidades necesarias para integrar las TIC en su enseñanza, además, la participación activa de los docentes en las sesiones de capacitación y su compromiso con el proceso de aprendizaje indicaron un alto nivel de aceptación y valoración del programa.

El éxito del programa se debe, en gran medida, a la estructura y contenido de la capacitación, que incluyó actividades prácticas y evaluaciones formativas diseñadas para facilitar la aplicación inmediata de lo aprendido; este enfoque práctico permitió a los docentes ver resultados tangibles en sus aulas, lo que reforzó su motivación y compromiso con el desarrollo de sus competencias digitales, la efectividad del programa también se reflejó en la mejora de la práctica pedagógica, con docentes que implementaron nuevas estrategias y metodologías de enseñanza apoyadas en TIC.

El impacto del programa de capacitación en la práctica pedagógica fue uno de los aspectos más destacados del proyecto; las observaciones de clase y las entrevistas con los docentes mostraron que, tras la capacitación, muchos docentes comenzaron a utilizar de manera más efectiva las herramientas digitales para planificar, ejecutar y evaluar sus clases; la integración de herramientas como Google Classroom y Google Meet no solo facilitó la gestión y comunicación,

sino que también promovió un entorno de aprendizaje más interactivo y colaborativo.

Los docentes reportaron que el uso de Google Drive, y otras herramientas de colaboración en línea, mejoró la participación y el compromiso de los estudiantes; estas herramientas permitieron a los estudiantes trabajar juntos en proyectos, compartir recursos y recibir retroalimentación de manera más eficiente, además, la capacidad de los docentes para personalizar el aprendizaje y adaptarlo a las necesidades individuales de los estudiantes fue significativamente mejorada gracias a las competencias digitales adquiridas durante el programa de capacitación, este enfoque personalizado es crucial para atender la diversidad de necesidades y estilos de aprendizaje en el aula.

La satisfacción del personal docente con el programa de capacitación fue un indicador clave de su éxito; los resultados de las encuestas de satisfacción mostraron que la mayoría de los docentes estaban satisfechos con la calidad de la formación recibida y consideraba que había sido relevante y útil para su desarrollo profesional; el 85 % de los docentes reportó estar satisfecho o muy satisfecho con la formación, destacando la claridad y accesibilidad de los contenidos del programa, así como el apoyo continuo proporcionado por los instructores.

Los docentes también valoraron positivamente las oportunidades de colaboración y aprendizaje compartido que ofreció el programa; el 78 % de los participantes valoró el apoyo continuo proporcionado por los instructores, indicando que este apoyo fue fundamental para resolver dudas y facilitar el aprendizaje de nuevas herramientas digitales; la creación de comunidades de práctica permitió a los docentes intercambiar experiencias, resolver problemas juntos y aprender unos de otros, lo que fomentó un ambiente de apoyo mutuo y de colaboración entre colegas para el desarrollo profesional y la adopción de nuevas tecnologías.

A pesar de los resultados positivos, el proyecto también identificó áreas de mejora que deben ser abordadas para optimizar el programa de capacitación; algunos docentes señalaron la necesidad

de sesiones de capacitación más personalizadas que atendieran sus necesidades específicas y contextos de enseñanza particulares.

El proyecto de intervención educativa en la Facultad de Comercio Exterior, de la Universidad de Colima, ha demostrado que la capacitación en competencias digitales puede tener un impacto significativo en el desarrollo profesional de los docentes y en la calidad de la enseñanza; la mejora en las competencias digitales, la actitud positiva hacia las TIC, la efectividad del programa de capacitación y la satisfacción del personal docente son indicadores claros del éxito de esta intervención.

El análisis de los datos recogidos y las observaciones realizadas subrayan la importancia de una formación continua y contextualizada que aborde tanto las habilidades técnicas como las actitudes y creencias de los docentes; además, la colaboración y el apoyo mutuo entre colegas se han revelado como factores clave para el éxito del desarrollo profesional en competencias digitales; la propuesta de mejora continua, formulada a partir de la evaluación del impacto del programa, proporciona una hoja de ruta clara para seguir optimizando la capacitación docente en competencias digitales, asegurando que los docentes estén preparados para enfrentar los desafíos del siglo XXI y para proporcionar una educación de calidad a sus estudiantes.

La implementación exitosa de este programa también destaca la importancia de un enfoque holístico que integre aspectos técnicos, pedagógicos y de apoyo emocional; la creación de un entorno de aprendizaje seguro y de apoyo, donde los docentes puedan experimentar y aprender sin temor a cometer errores, es esencial para el desarrollo de competencias digitales y para la transformación de las prácticas pedagógicas; este enfoque debe ser adoptado por futuras iniciativas de formación docente para asegurar su efectividad y sostenibilidad.

Además, es crucial que las instituciones educativas y los responsables de la formulación de políticas reconozcan la importancia de invertir en la formación continua del personal docente en competencias digitales; la pandemia de covid-19 ha demostrado la

necesidad urgente de estar preparados para la enseñanza en línea y la importancia de las TIC en la educación; invertir en la formación de los docentes no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también asegura que los estudiantes estén mejor preparados para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más digitalizado.

Referencias

- Admiraal, W., van der Rijst, R., van Dijk, E., y Tobi, H. (2019). Assessment of teacher competence using video portfolios: Reliability, construct validity, and consequential validity. *Teaching and Teacher Education*, 77, 67-76. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.009>
- Bond, M. (2020). Schools and emergency remote education during the COVID-19 pandemic: A living rapid systematic review. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 191-247. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4425683>
- Castellanos, N., y Rojas, Y. (2023). Competencias del siglo XXI en educación: una revisión sistemática durante el periodo 2014-2023. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 219-249. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6869
- Ertmer, P., y Ottenbreit-Leftwich, A. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Estevan-Mon, F., Gisbert-Cervera, M., y Lázaro-Cantabrana, J. (2016). La competencia digital de los futuros docentes: ¿Cómo se ven los actuales estudiantes de educación? *Perspectiva Educacional*, 55(2), 38-54. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.412>
- Falco, M. (2017). Reconsiderando las prácticas educativas: TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 29, 59-76. <https://doi.org/10.15366/tp2017.29.002>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Gisbert, M., Esteve, F., y Lázaro, J. (2016). Competencias digitales y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación a Distancia*, 50, 1-22.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27. <https://doi.org/10.30476/ijvlms.2020.86119.1034>
- Koehler, M., y Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. <https://doi.org/10.1154/cite.2009.1>
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.

- ObservaTIC. (s.f.). *Agentes TIC: Competencias Digitales Docentes*. Universidad de Colima. <https://observatic.ucol.mx/agentes-tic-docentes/>
- Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. JRC Science for Policy Report.
- Rodríguez, J., Domínguez-Ramírez, A., y Fernández-Chávez, F. (2023). Influencia de la integración de las TIC al aprendizaje de estudiantes. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(2), 1004–1021. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1931>
- Romero, M., León, L., y León, G. (2024). Impacto de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Un análisis integral. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 9245-9270. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12074
- Teo, T. (2011). Factors influencing teachers' intention to use technology: Model development and test. *Computers & Education*, 57(4), 2432-2440. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.008>
- Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P., y Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: A systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555-575. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9506-4>
- UNESCO (2023). Informe GEM 2023: Tecnología en la educación. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo.
- Universidad de Colima (2025). *Docentes de bachillerato fortalecen sus competencias digitales con prácticas educativas*. NotiNoticiasC. <https://notinoticiasc.com/docentes-de-bachillerato-fortalecen-sus-competencias-digitales/>
- Universidad de Colima (2023). *Informe institucional de labores 2023*. Colima: Universidad de Colima.
- Universidad de Colima (2024, 25 de junio). *Innovación educativa y excelencia académica: Jornadas Académicas 2024*. Dirección General de Prensa de la UdeC. <https://www.ucol.mx/noticias/>
- Universidad de Colima. (2025, 7 de marzo). *Lanza UdeC proyecto Horizontes Educativos para la capacitación vivencial docente*. Dirección General de Prensa de la UdeC. <https://www.ucol.mx/noticias/>
- Universidad de Colima (2020). *2020, ochenta aniversario de la Universidad de Colima* [Informe institucional]. Rectoría de la Universidad de Colima.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020). Lineamientos y operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Diario Oficial de la Federación.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., y Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>

CAPÍTULO II

Estrategias didácticas para docentes de educación media superior con apoyo de la mediación tecnológica en la enseñanza de la asignatura Historia de México

Daniela Alejandra Toscano Lomeli
Antonio Gómez-Nashiki

Introducción

La presente propuesta de intervención e innovación educativa aborda el tema de la enseñanza de la materia de Historia de México impartida en el Bachillerato General 4 de la Universidad de Colima. Buscó coadyuvar en la actualización del personal docente en la materia de Historia de México, que se considera clave en el proceso formativo de niñas, niños, adolescentes y jóvenes misma que, con frecuencia, es denominada como un contenido relevante, principalmente porque aporta a la formación de la identidad nacional en los distintos niveles educativos desde educación básica hasta superior.

Sin embargo, la materia se encuentra sujeta a diversas tipificaciones negativas, por ejemplo, se le asocia con contenidos aburridos, de poca relevancia y desinterés para los estudiantes (La Moneda, 1998). Por ejemplo, Sanz et al. (2017) señalan que:

La materia de historia, como asignatura, presenta para el alumnado una valoración media, situada en sexta o séptima posición en la clasificación de asignaturas, por detrás de las materias instrumentales o consideradas científicas, como las matemáticas, la lengua extranjera, la lengua castellana, la física y la química, o las ciencias naturales (p. 19).

Por esta razón, es importante y urgente actualizar constantemente los medios y la manera en que se enseña esta asignatura, con el fin de que el docente pueda abordar los contenidos del programa de estudios con mayor facilidad, con el apoyo de estrategias innovadoras que le permitan captar la atención del estudiantado y promuevan su participación, curiosidad, interés y motivación.

De acuerdo con la literatura especializada, se identifican algunas de las dificultades más recurrentes que giran en torno a la materia, por ejemplo, la enorme complejidad y nivel de formalización conceptual que tiene la ciencia histórica y los problemas para enseñarla adecuadamente (Sanz et al., 2017). Es vista como secundaria y mal valorada en relación con otras materias como física, matemáticas o español (Lamonedá, 1998). Falta de recursos y materiales didácticos adecuados para la enseñanza de la historia en los distintos niveles educativos (Lamonedá, 1998). Falta de motivación y desinterés de los estudiantes de secundaria y bachillerato por el aprendizaje de la historia, pues para ellos no pasa de ser una materia aburrida, en donde los docentes les dan un discurso sobre acontecimientos históricos y datos que deben memorizar días antes de los exámenes (Sanz Molero y Rodríguez, 2017, citado en Lahera Prieto y Pérez Piñón, 2021, p. 142). Algunos especialistas han señalado que “[...] los docentes que imparten la materia de Historia de México en el Bachillerato General deben conocer las herramientas tecnológicas que existen y manipularlas para que formen un ambiente de aprendizaje favorable e interactivo, de esta manera, el aprovechamiento académico será mejor” (Estrada, 2017, p. 17).

Historia de México II

El contenido sobre el que se centró la intervención de este proyecto es la materia de Historia en el área de formación de las Ciencias Sociales, como parte del *Currículum Fundamental de la Educación Media Superior* (EMS), en las “áreas de acceso al conocimiento y la experiencia en una escuela orientadora” (p. 6). La Secretaría de Educación Pública (2020) destaca como premisas centrales que: “Los conocimientos se construyen y permiten que las y los estudiantes se formen como personas socialmente conscientes, responsables, comprensivas y críticas del entorno social y cultural propio y de las demás naciones del mundo” (p. 11).

El lo que se refiere al Programa de Estudios del Bachillerato General (BG10) de la asignatura Historia de México II, de tercer semestre, asume que: “La asignatura de Historia de México II fomenta en el estudiante las habilidades de investigación, la lectura y el tratamiento crítico de la información [...], que el estudiante utilice elementos teórico-metodológicos y los conocimientos de las asignaturas de las ciencias sociales con el fin de ampliar su visión de la vida cotidiana” (Universidad de Colima, 2010, pp. 1-2).

El contenido correspondiente a la competencia de la asignatura pertenece a la unidad II, de forma particular, las competencias para que el estudiante emita: “[...] juicios valorativos sobre la estructura del México contemporáneo, analizando el proceso evolutivo de los ideales existentes en los proyectos de nación [...] desde la independencia hasta la alternancia política actual, logrando formular hipótesis que lo lleven a proponer acciones de cambio para su localidad, nación o el mundo” (Universidad de Colima, 2010, p. 2).

La enseñanza de los temas abordados, en la unidad II, establece que el alumno domine conocimientos para que lleve a cabo la comprensión de los siguientes aspectos históricos:

- Explica las causas de la Revolución Mexicana y distingue la diversidad de grupos y proyectos políticos que se refle-

jaron a lo largo del movimiento armado y su posterior impacto sociocultural.

- Identifica las condiciones socioeconómicas de México en el escenario de las dos guerras mundiales y distingue las posturas de los gobiernos mexicanos ante la polaridad ideológica mundial de esas épocas.
- Revisa las aportaciones del periodo Cardenista y sus remisiones en la estructura institucional del país.
- Describe los efectos de la Segunda Guerra Mundial: la Guerra Fría, la bipolaridad mundial económica e ideológica; los procesos de descolonización de África y Sudeste Asiático y reconoce la importancia del origen y funciones de los organismos internacionales (Universidad de Colima, 2010, p. 7).

Los temas enlistados son amplios y, en ocasiones, se revisan pequeños fragmentos solamente, por lo que el uso de estrategias y recursos para que el docente pueda impartirlos de manera accesible se vuelve un aspecto clave en el nivel medio superior. Algunos especialistas han señalado su importancia y la necesidad de integrar las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en historia; señalan que deben adecuarse al uso de las tecnologías, “ya que abordan conocimientos que tratan de una realidad determinada con características particulares” (Sánchez y Toledo, 2018, p. 11). La integración de las TIC permite a docentes y alumnos tener una comprensión más dinámica y práctica del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que la interacción se vuelve satisfactoria (Pozo et al., 2006).

En este proceso es importante reconocer las capacidades y las habilidades que el docente tiene en cuanto a su saber específico, ya que por medio de ese saber elabora estrategias que le permitirán la incorporación de nuevas metodologías y didácticas relacionadas con las TIC. Es preciso señalar, como lo menciona Irigoyen (2014, como se citó en Bustos y Parra, 2018), que “la aportación de recursos TIC en la asignatura de Historia aumenta considerablemente la motivación de los alumnos, desarrollando competencias, no sólo en el ámbito digital, sino también del social y científico” (p. 108).

Participantes

Los sujetos que participaron en este proyecto de innovación educativa fueron docentes del Bachillerato 4 de la Universidad de Colima; actualmente, el plantel cuenta con 33 profesores, 2 de tiempo completo y 31 por horas, de los cuales 2 imparten la asignatura Historia de Historia I y II correspondientes al segundo y tercer semestre del programa educativo Bachillerato General (Universidad de Colima, 2020, p. 2).

Previo a la entrevista de diagnóstico inicial se estableció contacto con los participantes, definiendo fecha y horario de aplicación de entrevista de manera virtual, siendo una sesión por cada integrante en la plataforma de videoconferencias Google Meet, se les envió la guía del instrumento que contempló una serie de preguntas que permitieron conocer sus experiencias llevadas a cabo en su práctica docente en la enseñanza de la materia de Historia.

Los docentes que imparten las asignaturas de Historia de México I y II en los semestres segundo y tercero, en modalidad bachillerato general del Bachillerato 4, corresponde a dos, un hombre (licenciado en derecho) y una mujer (con maestría en pedagogía), formados en la UdeC y con diez años de antigüedad, cada uno. Una impresión recuperada en el diagnóstico inicial señala el interés por la actualización de la docente:

He tratado de mantenerme como muy actualizada en el tema, a parte de la lectura que es básico, como muy actualizada no solamente en la Historia de México, sino también en la Historia de Colima, que es algo que yo creo nos va a permitir, contextualizar al estudiante y que pueda modificar la connotación que tiene de la asignatura.

En el desarrollo de este proyecto sólo la docente mujer terminó con el curso propuesto, y es en torno a ella que se impartieron las actividades de actualización. Para los fines de este proyecto se consideró el periodo de septiembre 2020-febrero 2021, retomando únicamente los elementos correspondientes al bachillerato general, que cuenta con una matrícula de 166 hombres (40.39 %), y 245

mujeres (59.61 %); en total, son 411 estudiantes (Universidad de Colima, 2020, p. 10).

Antes de iniciar con el diseño del curso, y a partir de las consideraciones revisadas por los especialistas y docentes de nivel medio superior, relacionados con las materias de ciencias sociales y de historia, elaboramos el árbol de problemas, en donde se puede visualizar en las raíces las causas del problema, en el tronco el problema central, y en el follaje las causas y consecuencias, como se muestra en la figura 1.

Figura 1. Árbol de problemas



La elaboración del árbol de problemas nos permitió priorizar los principales aspectos a considerar para la elaboración del curso y a establecer los objetivos del proyecto.

Objetivos

General: Actualizar al profesorado del Bachillerato 4 de la Universidad de Colima que enseña la materia Historia de México II, con el propósito de que fortalezca sus estrategias didácticas con apoyo de la mediación tecnológica. Específicos: a) Desarrollar estrategias

didácticas para que el docente adquiriera competencias tecnológicas al impartir la materia Historia de México, b) Implementar estrategias didácticas para que el docente fortalezca la enseñanza de la Historia de México con apoyo de la mediación tecnológica y c) Promover la integración de estrategias didácticas en TIC impartidas por el docente de la materia Historia de México del Bachillerato 4.

La pregunta de acción quedó formulada de la siguiente manera: ¿Será posible que a través de la actualización de estrategias didácticas y su incorporación a la práctica con mediación tecnológica, el profesorado del Bachillerato 4, de la Universidad de Colima, logre mejorar su práctica docente?

La hipótesis de acción se enuncia así: mediante la actualización continua el docente fortalece sus estrategias didácticas, a través de medios tecnológicos, e incrementa sus competencias tecnológicas para implementarlas en la asignatura de Historia de México.

Metodología

El estudio es de corte cualitativo y descriptivo, con el enfoque metodológico de la investigación-acción que: “[...] constituye una solución a la cuestión de la relación entre teoría y práctica, tal como la perciben los profesores; desde esta perspectiva, “la abstracción teórica desempeña un papel subordinado en el desarrollo de una sabiduría práctica basada en las experiencias reflexivas de casos concretos” (Elliot, 2005, p. 71).

Los sujetos implicados en la IA reflexionan sobre su propia práctica docente y de manera colectiva socializan sus experiencias, lo que contribuye a la reflexión constante desde diversos puntos de vista.

La obtención de datos documentales y las opiniones de las vivencias de los participantes tuvo como propósito valorar la funcionalidad de las estrategias didácticas, la integración de competencias didácticas digitales y la apropiación e incorporación de TIC en favor de las prácticas del docente que imparten la materia de Historia de México.

Método y materiales

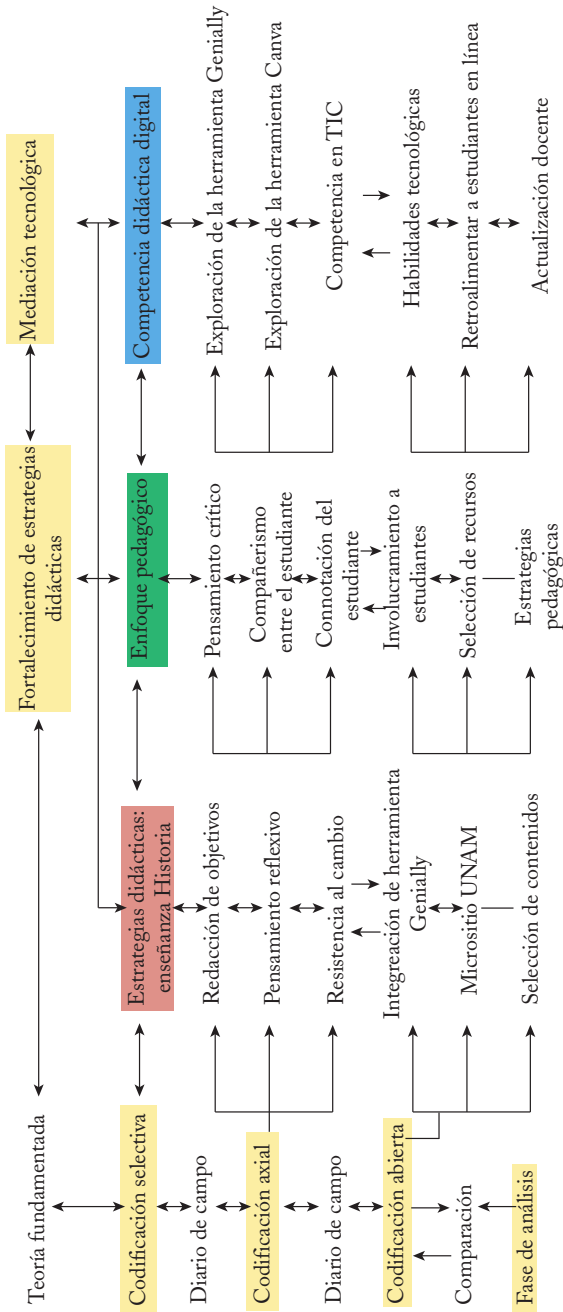
El estudio se apoyó de la teoría fundamentada para fines de categorización de los datos; se recurrió a esta metodología propuesta por Glaser y Strauss (1967), a través del método de la comparación constante, en donde el investigador recoge, codifica y analiza datos en forma simultánea, para generar teoría (Soneira, 2006, p. 155).

Análisis de datos

La transcripción y revisión de las entrevistas semiestructuradas se realizó al finalizar la aplicación del curso de actualización con la intención de recabar los elementos esenciales de la intervención y así relacionarlas con las categorías centrales. En el proceso de codificación de cada sesión se emplearon diarios de campo para resaltar las reflexiones, dudas y proceso de aprendizaje de las actividades, seguido de interpretaciones constantes. Se recurrió a las entrevistas en línea como medio que facilitó la interconexión con los participantes y como alternativa por la crisis sanitaria que se vivió derivado de la pandemia.

En los diarios de campo se registró la transcripción de las sesiones grabadas, con la intención de captar frases, palabras y oraciones relevantes; más adelante, se asignó un color y código a cada fragmento enunciado, posteriormente, con los datos recabados se asignaron códigos a la organización de categorías y subcategorías. El desarrollo de las categorías centrales se determinó en función a los temas del curso y la revisión constante de las entrevistas. En la figura 2 se muestran los procesos seguidos de codificación y las categorías y subcategorías correspondientes.

Figura 2. Categorías de análisis



Nota. Categorización de Análisis a partir de la teoría fundamentada. Fuente: Gómez-Nashiki y Quijada-Lovatón (2021).

Resultados

Las entrevistas mostraron datos sobre su experiencia, se identificó angustia y también satisfacción en su quehacer cotidiano, en particular, el que se ha llevado a cabo durante la educación a distancia y las implicaciones que tuvieron con su alumnado y el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la pandemia. Además, permitió valorar e identificar no solamente el quehacer de la práctica docente, sino que se identificó la necesidad por aprender estrategias didácticas acordes a la mediación tecnológica, producto de una escasa actualización en el uso e implementación de TIC.

El curso

Se diseñó el curso de formación docente a través de la Plataforma Institucional Educ para la enseñanza de la asignatura Historia de México. Seguido de ello, y a partir de los datos de la entrevista semiestructurada, comenzó la elaboración del documento guía de diseño instruccional para el curso. Se realizó una búsqueda e integración de materiales acordes a la actualización demandada por los entrevistados. Se estableció una agenda de actividades, sesiones, días de trabajo sincrónico y asincrónico, tanto de la instructora como de las y los docentes participantes, de igual manera, se llevó a cabo la organización de contenidos, actividades, sesiones y fechas de arranque en la Plataforma Educ.

A continuación, se dan a conocer los resultados obtenidos para cada una de las categorías, dando así respuesta a las acciones realizadas por la docente, respectivas a las actividades desempeñadas en este curso, así como a la aplicación de nuevos recursos en la enseñanza y aprendizaje, resaltando los hallazgos más representativos ocurridos durante la intervención y desarrollo del curso.

Estrategias didácticas

En esta categoría, los resultados establecieron precisar nociones teóricas y empíricas en beneficio de la práctica docente, dando evidencias sobre cómo deben ser llevadas a cabo en la integración de

herramientas y micrositos. Es por lo que se presentan reflexiones y testimonios de su puesta en marcha.

En la primera sesión (*Tema 1. Herramientas gratuitas para el desarrollo de contenidos*) se presentó la estructura y funcionalidad de todo el curso, resaltando el objetivo del curso, propósitos, actividades y material de estudio. Se integró la herramienta Genially, a petición de la docente.

A partir del curso de actualización, la docente participante destacó en cada sesión y en función a los temas abordados, lo más relevante y de utilidad para la enseñanza y aprendizaje en su materia, pero desde una perspectiva basada en la mediación tecnológica. Destacó, en primera instancia, la redacción de objetivos. Este aporte surge a partir de la segunda sesión del curso de actualización (*Tema 1.1. Recursos en línea destinados a la enseñanza de Historia*); la participante describe:

Yo siempre les pido que redacten el objetivo [...], el objetivo lo tiene que hacer ellos, no yo. Se les pregunta ¿qué vas a lograr con esta actividad? [...] Me sorprende porque ya los chicos ponen, una vez uno puso: “la actividad era una antología de personajes, los dividí en reforma, porfiriato y alternancia política [...]. Conocer, reflexionar y crearme una opinión sobre los personajes que pasan a la Historia para tener un criterio propio si merecen ese lugar o no [...]”. Cuando ví esto de este chico, dije sí, les voy a seguir dejando el objetivo libre, que ellos pongan el objetivo.

Este comentario se derivó de la extensa explicación y demostración de recursos en línea, seguido de la exploración de la herramienta tecnológica Genially, a partir de la demostración para la creación de plantillas en presentaciones, infografías y grabación de presentaciones interactivas. La participante destacó su aporte en dejarles a su alumnado la redacción de objetivos de aprendizaje, con la intención de detectar lo que ellos y ellas esperan de la materia y, o, actividad.

Posteriormente, en la misma sesión (*Tema 1.1. Recursos en línea destinados a la enseñanza de Historia*) se mostró el aporte de la docente, por ejemplo, la utilidad y manipulación de las herramientas Genially y Canva, dado que la reflexión surgió como resultado de la

experiencia en la impartición de la materia. La participante expresó lo siguiente respecto a estrategias didácticas para fomentar el pensamiento reflexivo:

[...] Estamos confundiendo, cansar a los estudiantes o saturarlos de cosas con que ellos generen un pensamiento reflexivo, yo creo que no se requiere o no se necesita tanta tarea, ni tantas actividades, a veces, basta una simple pregunta, ¿no? Y creo que Historia tiene ese compromiso que el alumno se vuelva reflexivo porque son acontecimientos que sí ocurrieron y que la consecuencia les toca a ellos vivirla, entonces, ¡ay no sé, yo de pronto creo que Historia es una materia tan importante pero poco valorada por cómo se ha venido implementando!

Este comentario muestra la complejidad de la materia, así como el gusto e interés por parte del alumnado, así mismo, se brindó una respuesta positiva respecto a la búsqueda de información en la materia. La participante expuso que es esencial recurrir a estrategias didácticas que permitan al estudiantado modificar esa resistencia al cambio y brindar claridad en el desarrollo de las acciones, la docente añadió:

A lo largo de la clase, yo iba haciendo otras preguntas diferentes que los llevara a la respuesta de la pregunta que yo había dejado de tarea. Y entonces, encontraron que de repente me decían [estudiantes]: “Es que maestra, ¿sabe qué?, nos dimos cuenta de que si le dedicamos tiempo a investigar [...] entonces tuvimos que leer, ¿no?” “Maestra yo odiaba la Historia, odiaba, no sabe, o sea, yo la veía y decía ahí viene [...]. Y yo sinceramente le agradezco porque... me enamoré”.

Por otro lado, en continuidad con la presentación de las herramientas, se solicitó una exploración más a fondo e integrarla al contenido o temática expositiva con el alumnado, siendo así una evidencia de su aplicación en la práctica docente por parte de la participante. Añadiendo que fue la primera actividad de trabajo independiente, así mismo, es una de las categorías más importantes en todo el curso “Integración herramienta Genially a las estrategias didácticas usadas con su estudiantado”. Tal como lo refiere la profesora:

Te comparto que les presenté a los estudiantes la presentación realizada en Genially, y algo que me sucedía en mis presentaciones anteriores fue el perder como la fluidez de la explicación entre cada cambio de lámina y ahora con esta herramienta que me compartiste, pues yo feliz [...] ¡Estoy tomando un curso, eh, lo aprendí me lo enseñaron!

Otra estrategia didáctica con apoyo de la mediación tecnológica propuesta en el curso y realizada en la sesión tres (*Tema 1.2. Micrositio recurso educativa de la UNAM*) consistió en la identificación del repositorio tanto en recursos para el profesor como para el alumno del Micrositio CCH de la UNAM. Se incluyó debido a su gran cantidad de materiales didácticos, actividades interactivas y fuentes de información especializada para las materias Historia de México I y II.

Un dato relevante de la sección de libros electrónicos, para la comunidad de la UNAM, es la posibilidad de consultar información bibliográfica por área del conocimiento y materia/temática vista en los contenidos correspondientes a la asignatura, siendo Ciencias Sociales el más expuesto. Ante ello, la docente mencionó: “Visualizo mucho material, fíjate que yo estoy viendo Historia Universal y se relaciona mucho con Historia de México I [...] Pero hay grandes aportaciones que se han tomado desde los elementos de nuestra cultura en Historia Universal [...] Esta súper bien”.

Un factor mencionado a lo largo del curso por parte de la docente consistió en la selección de contenidos idóneos al trabajo con el alumnado, la forma en la que se ha impartido la materia no solamente en Bachillerato, sino en la concepción de otras etapas educativas. Así señala su reflexión la docente participante:

Definitivamente Historia no se puede seguir enseñando, guiando, acompañando como hemos venido haciendo [...], me queda una tarea muy grande que es elaborar una propuesta o reestructurar la propuesta de trabajo con ellos [...]; hay que reestructurar no sólo el contenido disciplinar sino los objetivos de aprendizaje si realmente queremos lograr la competencia o abonar a la competencia.

Los resultados del curso de actualización permitieron la reflexión docente en sentido a cómo fueron sus clases antes de la pandemia; pese a no asistir al aula, se trabajó con diversas estrategias. La docente se mostró satisfecha con lo aprendido.

Enfoque pedagógico

En segunda instancia, esta categoría desplegó los ajustes que se atendieron en la práctica por parte de la docente participante, haciendo un balance de ideas, reflexiones y anécdotas de cómo enseñó la materia y el cómo dirigir la atención de su alumnado ante los asuntos presentados en el clima del aula, así como los que se realizan en las clases en línea.

Un hallazgo relevante fue el que se presentó en el tema (1.1. *Recursos en línea destinados a la enseñanza de Historia*), aquí se pudo notar una vinculación de temáticas y permitió el enlace a esta categoría, ya que al exponer las herramientas tanto Genially como Canva y el *Marco de competencias docentes en TIC* (UNESCO, 2019), la participante en su testimonio señaló que “además debe existir una conexión con enfoques pedagógicos basados en la toma de decisiones” para impulsar el interés por la materia. Resaltando la reflexión siguiente:

[...] Algo que, a mí, de repente me preocupa mucho, es que hay una competencia (no recuerdo qué número de competencia es) que dice más/menos que debemos promover en el estudiante el *pensamiento crítico* para que tome decisiones basadas en el contexto global, local hasta mundial [...]. Entonces, creo que a muchos de nosotros se nos olvida que también tenemos que impulsar el pensar crítico y además, el ejercicio responsable en el aula.

Fue interesante notar cómo poco a poco, y con escasas sesiones, pese a las dificultades que se presentaron, se fue visualizando el trabajo de la participante, no solamente en presentar a su estudiantado lo realizado en el curso, sino que además permitió identificar el enlace de temas con las categorías de análisis. Esta categoría fungió como escalón para determinar lo que realizó la docente en el espacio de

aprendizaje. Asimismo, se expresa en la siguiente reflexión relacionada con las estrategias didácticas y el enfoque pedagógico:

Sí, la verdad que en Historia de repente se trabajan muchos temas, por ejemplo, valores [...], los chicos se dan cuenta que la Historia está palpable en todo momento de nuestra vida y que si le ponemos tantita atención vamos a ver que estamos con procesos históricos, sólo que no nos damos cuenta.

Durante la primera entrevista, ambos docentes manifestaron que en los primeros periodos del proyecto identificaron respuestas negativas por parte del alumnado. Ahora, nuevamente en la sesión tres del curso de actualización (*Tema 1.2. Micrositio recurso educativo de la UNAM*), la docente señaló al respecto:

Fíjate que, con los chicos de quinto, los veo no sé si porque ya se van, no sé si porque ya nos conocemos, o por los contenidos, no sé la causa, pero los veo un poco más flexibles en cuanto a las actividades, me dicen: “sí vamos a aprender” [...]. En contraste, con tercero estoy teniendo mucha dificultad para que lean, sobre todo, para participar, es decir, sí se conectan 35 o 30, por más que les suplico que prendan sus cámaras, solamente 3 o 4 lo hacen y son los mismos de siempre, abren sus cámaras y participan.

Si bien la participante impartió la asignatura en dos semestres distintos, también quiso integrar herramientas tecnológicas a sus estrategias didácticas con el alumnado de quinto semestre en la materia Historia universal, destacando un contraste de la siguiente manera:

Creo que los chicos de quinto semestre, e igual no sé, si sea por su madurez cognitiva o porque son ya de 18 años, tienen una connotación menos negativa y tienen disposición para involucrarse con los procesos históricos y contextualizarlo con su realidad. [...]. A mí me parece maravilloso, pero todavía no ocurre con los chicos de tercer semestre.

Finalmente, al realizar la transcripción de las entrevistas y consultar el diario de campo correspondiente a esta sesión del curso de actualización, se descubrió otro aporte en relación con los anteriores, detallando la reflexión de la participante en el código selección de recursos, y lo destacó de la siguiente manera: “Esa parte creo que me

debe ocupar, ¿el cómo?, ¿qué recursos voy a utilizar? y ¿cómo lo voy a plantear para que los chicos se interesen en los temas?, sobre todo, para que los recuerden y vean el impacto que tiene”.

Competencia didáctica digital

En esta última categoría de análisis, se esbozan los testimonios emitidos en la participación docente en cuanto al haber adquirido aprendizajes del proyecto que contó con el apoyo de la mediación tecnológica para fortalecer estrategias didácticas en la enseñanza de la asignatura Historia de México, y que fue la pieza modular que rigió el curso de actualización en la práctica docente. Fue mediante la exploración de herramientas tecnológicas, recursos, marco de competencias docentes en TIC y exploración de micrositos, lo que abonó para que la docente percibiera, a través de actualización, fortalecer sus estrategias didácticas para optimizar el aprendizaje de su estudiantado.

Aquí resultó un hallazgo favorable, pues se integró el conjunto de herramientas, recursos, micrositos y nuevas habilidades tecnológicas a las materias que impartió a su alumnado de tercer y quinto semestre del Bachillerato 4 de la Universidad de Colima. Mencionó el interés y, sobre todo, enfatizó la falta de actualización en el uso y manejo de tecnologías en su proceso de enseñanza. Sin embargo, expresó la necesidad de implementar competencias didácticas digitales al aprendizaje del alumnado de manera urgente.

Por ejemplo, al visualizar los recursos de aplicación tecnológica acorde a los sucesos históricos, la participante reconoció su falta de competencias tecnológicas, no obstante, dentro de la actividad señalada en la sesión 2 del curso de actualización (*Tema 1.1. Recursos en línea destinados a la enseñanza de Historia*) se visualizó una herramienta más, no contemplada en planeación, sin embargo, fue presentada en función de la necesidad docente para usar presentaciones más interactivas y con el propósito de que los estudiantes captaran la atención de su estudiantado; derivado de ello, la docente expresó:

Veo que Canva tiene una amplia gama de imágenes, a lo mejor me va a ahorrar mucho tiempo de paseo por internet, a lo mejor aquí las voy adaptando o me da ideas [...]; se me está ocurriendo hacer una galería de personajes que voy a ocupar y ya nada más meterme con la información y voy integrando imágenes, aquí puedo grabar y presentar al mismo tiempo con la información para los chicos.

Otro aspecto a destacar fue la aceptación de la herramienta Genially, pues se realizaron los ajustes correspondientes en cuanto a la integración de la actividad de aprendizaje, así como los mecanismos que fueron de explicación desde el cómo usar la herramienta hasta compartir bibliografía al respecto para un uso accesible y adecuarlo a las actividades que la docente manifestó emplear para su estudiantado, siendo de utilidad en su materia. Fue un recurso que en todo el curso fue mencionado, debido a su buen recibimiento y fácil de usar en las clases de Historia para tercer semestre, así como para el estudiantado de quinto semestre del Bachillerato 4; aunado a ello, la profesora de Historia compartió lo siguiente:

Ayer que estaba con los estudiantes de quinto [semestre], usé la presentación Genially [...] y como que me animé a moverle más, descubrí que al pasar de lámina existe una función que la hace más dinámico de visualizar. Noté que mis estudiantes estaban más atentos (sobre todo, aquéllos que son más kinestésicos/visuales lo notaron más).

El aporte anterior evidenció que la docente sí integró las herramientas que se expusieron en el curso de actualización, dando un buen resultado y funcionalidad en fortalecer sus estrategias didácticas con mediación de herramientas tecnológicas. Se rescata el testimonio, no solamente para alumnado de tercer semestre, que son a quienes se destina la actualización de la práctica de la profesora, sino que además fue de ayuda para sus alumnos de quinto semestre en la materia Historia universal.

Otro recurso que se compartió fue el documento *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC* (UNESCO, 2019) el cual permitió reconocer aquellas competencias de uso en la práctica docente; al respecto, la docente expresó lo siguiente:

El documento está muy bonito, yo apenas, te soy sincera, apenas lo empecé a leer. Llevo el montón de notas, pero me empiezan a caer muchos veintes porque no solamente habla de tecnologías dentro de la impartición de una clase.

En esta categoría, se abordaron términos relacionados con las tecnologías en la labor docente, competencias digitales, el uso de las TIC, el profesional docente y su alcance en las competencias tecnológicas. El haber mencionado determinados términos impulsó a identificar la relación de los ejes centrales del proyecto en cuanto a estrategias didácticas y mediación de tecnologías, al igual que la adquisición de habilidades en TIC, mismos que coadyuvaron a la reflexión, a tal grado que la docente expresó:

Mientras iba escuchando pensaba en lo que leí del marco y [...], creo que el manejo de las TIC tiene que ver con quiénes somos y cómo lo plasmamos y que el recurso tecnológico solamente debe enriquecer la práctica docente y no sustituir el trabajo que el docente hace con el estudiante, ni el que el estudiante hace para aprender.

Un factor elemental que transcurrió en las sesiones del curso es que la docente, conforme fue identificando y analizando los temas, en particular el Marco de la UNESCO 2019, se fue percatando de que las acciones que había hecho con su alumnado, referente al uso de plataformas y herramientas en sus clases en línea, era lo recomendado, y que era parte de un proceso lleno de dudas, inquietudes, así como la búsqueda de alternativas, pues era parte del proceso de aprendizaje, tanto para el estudiantado como para ella, así lo mencionó:

[...] Debo buscar las estrategias, pensé de pronto en un foro o una pregunta como las que vienen en *Classroom*. Algo que me permita tener más cercano en el avance del desarrollo del conocimiento y de las competencias.

La docente destacó que en la materia de Historia existen pocos cursos que ofrecen actualización, es decir, escaso apoyo hacia la materia y, por lo tanto, se complica integrar estrategias didácticas novedosas o el uso de tecnologías:

Me parece que si hay algo que nosotros los docentes (no sé si todos, pero al menos los de Historia) es que nos actualizamos en la parte tecnológica y no vemos las redes sociales, las herramientas tecnológicas como recursos.

Por último, en esta categoría se identificó otro rasgo principal del proyecto y del curso referido a la “actualización docente”. En la medida que fueron avanzando las sesiones, la docente destacó la pertinencia del curso, e incluso reconoció el poco dominio de herramientas, plataformas y recursos. Reiteró la necesidad de usar la mediación tecnológica en sus clases en línea y, sobre todo, en las clases en general, combinando espacios de aprendizaje en línea con lo presencial (híbrido/escalonado como lo mencionó). La experiencia fue significativa e impactó significativamente por el hecho de reconocer una carencia en el manejo de tecnologías y, por ende, una baja actualización, sin embargo, la docente mostró disposición a seguir innovando desde su práctica, y aprendiendo a la par con el estudiantado.

Discusión

Los hallazgos obtenidos coinciden con la propuesta de Area (2012), en cuanto a enfatizar que la competencia digital docente es esencial para transformar las prácticas educativas tradicionales y fomentar el pensamiento histórico a través de recursos multimedia, simulaciones y entornos virtuales. De igual manera, y como se manifiesta en el testimonio de la docente, la enseñanza de la historia no puede permanecer al margen de las innovaciones educativas, por ello, nuestros resultados son similares a lo indagado por Prats (2011), en relación a que la enseñanza de la historia debe ir más allá de la simple transmisión de contenidos y aprovechar las posibilidades tecnológicas para fomentar la interpretación crítica de fuentes y la construcción del pensamiento histórico.

De acuerdo Sanz et al. (2017) y Lamonedá (2019) y los resultados obtenidos por la docente en las actividades realizadas en su proyecto de innovación, la incorporación de herramientas como

líneas de tiempo interactivas, simulaciones históricas y bases de datos digitales, por ejemplo, son propuestas muy útiles que permiten a los estudiantes ubicar fechas y eventos de manera rápida y comprender múltiples perspectivas, lo que contribuye a evitar prejuicios negativos sobre la disciplina y su enseñanza.

Conclusiones

La intervención del proyecto de innovación logró cumplir el objetivo general en cuanto a actualizar la práctica docente de quien impartía la asignatura de Historia de México I y II del Bachillerato 4 de la Universidad de Colima.

La actualización, como se mostró, es una necesidad urgente a atender en la trayectoria profesional, pues el, o la docente, desempeñó una figura central de enseñante y ayuda al éxito del aprendizaje. Por esta razón, los docentes deben estar capacitados y actualizados en el desarrollo de habilidades específicas, tanto de sus necesidades en el arte de enseñar, así como de potenciar el aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

Si bien en un principio se contempló la participación de los dos docentes que impartían las materias de Historia de México I e Historia de México II, sólo una desarrolló el curso en su totalidad.

En las distintas actividades que incluyó el curso, fue posible identificar el cumplimiento de objetivos, la incorporación de estrategias didácticas, la adquisición de competencias digitales y el reconocimiento por parte de la docente participante de contar con nuevos recursos para su práctica.

El diseño del curso en esta materia podría servir de referente al profesorado de la universidad que imparte esta materia, desde luego, considerando el contexto y las necesidades de intervención que cada docente identifique con sus estudiantes.

Un aporte esencial, y como mecanismo de mejora en futuras intervenciones, es el seguimiento de la participación del alumnado en las actividades de aprendizaje, con el propósito de contar con in-

formación de la manera en que las estrategias didácticas medidas por tecnología impartidas por la docente se utilizan y valoran.

Un aspecto relevante, que ayuda a mostrar la utilidad del curso, fue que la docente logró, de manera autónoma, diseñar algunas actividades, explorar en nuevas plataformas, micrositos, herramientas y competencias en TIC con responsabilidad y uso ético para adecuar, en un breve tiempo, algunas lecciones para compartirlas con sus estudiantes.

De igual manera, es importante destacar la actitud manifestada por la docente de continuar en la búsqueda en distintos foros sobre el uso de recursos educativos digitales para el nivel medio superior, así como mejorar sus planes de clase con actividades que les resulten atractivas a los estudiantes y compartirlas con colegas que imparten la materia de Historia de México.

La connotación negativa de la materia, por parte de algunos estudiantes, podría cambiar, de acuerdo con la experiencia de la docente, pues señaló que con los recursos didácticos disponibles es posible que los estudiantes se vinculen más, al plantear actividades más interactivas y apoyadas con recursos audiovisuales que le sean más atractivos.

Referencias

- Area, M. (2012). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. *Revista de Educación*, 358, 443-460. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-358-160>
- Elliott, J. (2005). El cambio educativo desde la investigación-acción. Editorial Morata.
- Estrada, S. (2017, 9 septiembre). *La enseñanza de la historia de México en bachillerato general y el uso*. <https://www.eumed.net/rev/atlanter/2017/09/historia-mexico-tics.html>
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.
- Gómez, A., y Quijada, K. (2024). Educación para la paz y los desafíos para la formación del profesorado. *Revista RedCA*, 2(4), 15-37. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/12733>.
- Lamonedá, M. (1998). ¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(5), 101-112. <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1035/1035>

- Prats, J. (2011). La enseñanza de la historia en el siglo XXI: problemas y retos. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 29-47. <https://doi.org/10.7203/dces.25.3704>
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M., y Pérez, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, en Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, M. P. (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132), Graó.
- Sánchez, J., y Toledo, P. (2018). Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la enseñanza de historia. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales* (78), 8-32. <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/ptoledo.pdf>
- Sanz, P., Molero, J., y Rodríguez, D. (2017). *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*. Editorial Milenio. <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Dificultades%20y%20retos%20para%20enseñar%20historia.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020). *Revisión del Marco Curricular de Educación Media Superior*. Subsecretaría de Educación Media Superior. Secretaría de Educación Pública México: Gobierno de México. <http://revisionmarcocurricular.cosdac.sems.gob.mx/>
- Soneira, A. (s. f.). *La Teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss*. 153-173. <https://tallerdepracticaprofesionalescouso.files.wordpress.com/2015/08/doc090415-09042015105941.pdf>
- Universidad de Colima (2010). *Documento Curricular de Bachillerato General (BG10). Programa de Estudio Historia de México II*. Dirección General de Educación Media Superior, Universidad de Colima. http://dgems.ucol.mx/planes/archivos/A1_42.pdf
- Universidad de Colima (2020). *Informe de Labores Bachillerato Técnico 4.*, Universidad de Colima. <https://portal.ucol.mx/bach4/informe.htm>

CAPÍTULO III

Innovación educativa para docentes universitarios desde el abordaje de una metodología activa de aprendizaje

Edgar Fidel Lozano Salmorán
Antonio Gómez-Nashiki

Introducción

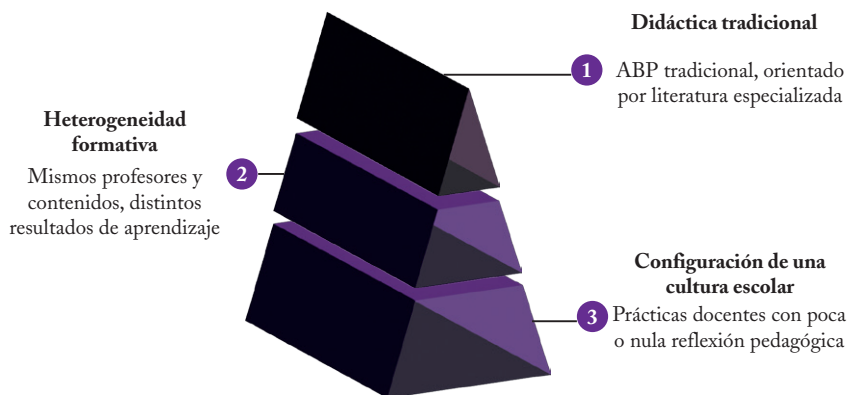
La Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ) de la Universidad de Colima (UCOL) emplea desde 2015 el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategia de enseñanza en las áreas terminales de la profesión. El uso de esta metodología activa encuentra respaldo en el Modelo Educativo Universitario basado en un enfoque por competencias y centrado en el estudiante. Este escenario es comprensible en el discurso, sin embargo, en la práctica presenta dificultades para buena parte de los docentes que cuentan con una escasa familiaridad con el método o que no se formaron bajo tales esquemas didácticos.

En ese sentido, la puesta en marcha del ABP, como método de enseñanza, ha planteado desafíos en la práctica de los docentes y en las estructuras curriculares rígidas que presentan algunas instituciones de educación universitaria, que implementan esta metodología por primera vez y, o, que en ocasiones los profesores presentan difi-

cultades para adecuar los casos de estudio a los fines didácticos de la disciplina, así como escaso tiempo y herramientas pedagógicas para desarrollarlos frente a grupos de estudiantes con diversas necesidades académicas e inquietudes que requieren un acompañamiento sistemático para lograr el éxito en sus aprendizajes (Bai et al., 2023; Fung et al., 2023). Estos factores constituyen un parteaguas educativo en carreras universitarias, en donde los docentes experimentan necesidades didácticas y cierta resistencia para abandonar la clase expositiva y unidireccional.

Esta situación ha dado como resultado que, en la FMVZ de la UdeC, los profesores implementen de manera parcial el ABP, pues presentan una apropiación particular de la metodología, orientada por su formación en el ámbito de la docencia y la literatura especializada que presentan a su alcance, lo que signó una apropiación personal de la metodología que escasamente logra trascender el carácter reflexivo y creativo en su práctica docente. Por lo que, en los semestres donde se integra el ABP, se experimenta una heterogeneidad formativa y la competencia curricular se ha comprometido, así como la valoración de los resultados de aprendizaje. Aunado a otras necesidades pedagógicas, dicha práctica ha ocasionado que con el paso del tiempo se generen procesos de enseñanza-aprendizaje con un limitado análisis crítico que abone a la innovación curricular, así como la inclusión de otras metodologías de enseñanza activa.

Figura 1. Práctica docente del ABP asentada en tradiciones didácticas



Fuente: Adaptado de Lozano-Salmorán y Gómez (2021) y Lozano-Salmorán (2021a).

Innovación educativa y práctica docente

La innovación educativa debe gestarse a partir de lo ya existente, comprende el mejoramiento de actores y procedimientos escolares, como por ejemplo el personal docente, el alumnado, las actividades de enseñanza y acciones administrativas. Siempre ha de orientarse hacia un cambio novedoso, que permita visualizarse como un proceso, no como un evento o una herramienta incorporada en el contexto local (Sánchez et al., 2021; Arriaga y Lara, 2023).

El cambio o innovación educativa dependerá, en buena medida, de la participación de los profesores para una construcción de habilidades novedosas en pro de su práctica docente. Son ellos, a través de su trabajo cotidiano, quienes tienen incidencia positiva o negativa para que se produzcan tales transformaciones (Lozano-Salmorán y Gómez, 2021). El profesorado desarrolla competencias para la enseñanza a partir de la práctica que realiza, se trata de un saber hacer que no necesariamente se origina en la teoría, aunque responda y retome postulados de ella (Lozano-Salmorán y Gómez, 2021).

El conocimiento y habilidades del docente frente a grupo son puestos a prueba y tiene que hacer uso de un repertorio de diversas estrategias didácticas para poder solucionar el hecho educativo que se le presenta. El profesor no puede aplicar de manera mecánica las técnicas que domina, tiene que construir alternativas creativas al problema, que garanticen la relación con la enseñanza de la profesión (Lozano-Salmorán y Gómez, 2021). Se trata de un proceso de adaptación sistemático, de ensayo y error, que el docente va ajustando conforme logra transmitir los conocimientos que él considera necesarios incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje. En particular, la innovación generada por parte del profesorado es el proceso de mejoramiento que provoca un cambio reflexivo sobre lo que se enseña y la forma en cómo se hace (Lozano-Salmorán, 2021a).

La complejidad del trabajo docente debe entenderse a partir de la interacción que establece con múltiples ámbitos de acción y que le ayudan a enriquecer su conocimiento, lo que incluye varios ámbitos acción: académicos, políticos, sociales, culturales, entre otros.

Los docentes tienen la capacidad y creatividad para descubrir soluciones frente a las dificultades que les plantea el reto de enseñar, éstas no siempre se manifiestan en capacitaciones teóricas, sino más bien emergen de la posibilidad de desentrañar el quehacer de su práctica en procesos de enseñanza dentro de las aulas, a partir de procesos contextualizados de reflexión personal y colectiva (Lozano-Salmorán, 2021b). Son sujetos capaces de adquirir nuevos saberes para innovar su práctica docente en relación con las metodologías de aprendizaje que utilizan, e incluso mejorar su implementación para el aprendizaje de los contenidos disciplinares de la profesión (Lozano-Salmorán y Gómez, 2021). El docente es capaz de compartir sus experiencias sobre lo que le ha funcionado en sus procesos de enseñanza y las estrategias que éste despliega para superar los retos que el acto de formar a sus alumnos le plantea (Doherty et al., 2018), pues el conocimiento que genera a diario está ligado a la acción práctica y puesto en función de las necesidades del contexto y sus demandas específicas, es decir, que va haciendo adecuaciones sobre la marcha;

decisiones que toma de manera autónoma y que va modulando en las distintas interacciones que tiene con su alumnado.

Por esta razón, el docente puede recapacitar continuamente sobre su labor profesional con objeto de innovarla y mejorarla (Bravo, 2017, p. 2). En esa medida, es capaz de centrarse en necesidades particulares para generar recursos educativos que coadyuven en la implementación didáctica de un proceso de aprendizaje (Zheng y Wang, 2022; Zhu y Zhang, 2022).

Es importante mencionar que las constantes innovaciones que el docente implementa, por lo regular, no se sistematizan, con lo que desafortunadamente muchos de los conocimientos quedan olvidados, de ahí la importancia de promover que el docente las sistematice y socialice con sus compañeros, pues de esa manera pueden surgir nuevas iniciativas.

El propósito del presente estudio fue analizar cómo se desarrolla el ABP en la enseñanza universitaria, esclarecer el espectro didáctico del método y enriquecer los procesos pedagógicos para beneficio de la enseñanza. A partir de la práctica docente de los médicos veterinarios zootecnistas que desarrollan el ABP como sistema pedagógico en los semestres finales de la FMVZ. Además, lo anterior, contribuye a que los profesores se actualicen en el proceso didáctico y curricular que implica el ABP y permite elaborar un estudio de investigación-acción con métodos etnográficos, construir una representación teórica sobre cómo puede ser aprovechado el ABP para transmitir las competencias disciplinares de la profesión.

Metodología

Sobre el método

El estudio se enmarca en el enfoque metodológico de la investigación-acción (I-A), pues los participantes examinaron su propia práctica educativa de manera sistemática y cuidadosa con respecto al desarrollo del ABP como método formativo (Ferrance, 2000; Efrat y Ravid, 2013). Esta posición generó una crítica didáctica sobre su

práctica docente en el aula e interpretó lo que ocurría desde el punto de vista de sus actividades pedagógicas (Elliot, 1994; Shumba y Zireba, 2013).

La I-A funcionó como método de indagación docente que permitió a los participantes mejorar sus prácticas formativas y las situaciones en las que se llevan a cabo (Shumba y Zireba, 2013), con respecto al ABP, por lo que puntualmente se constituyó como una I-A de carácter colectivo.

Técnica e instrumentos

Se realizó observación no participante para valorar el desempeño del ABP por parte del docente, para filtrar información sensorial mediante secuencias lógicas e intencionadas en un escenario específico de formación y obtener elementos empíricos observables como comportamientos individuales, que se convirtieron en datos para interpretaciones posteriores (Campos y Lule, 2012; Lima et al., 2014).

Para desarrollar el proceso de observación no participante, se eligieron cuatro docentes y cuatro casos; y se elaboró una guía que consideró cuatro dimensiones para ser observadas: 1) contexto del aula; 2) comprensión del ABP como metodología activa en la interacción de docente y alumno; 3) desarrollo del ABP como método de aprendizaje en el abordaje de los casos clínicos, y 4) implementación de los contenidos disciplinares a través del ABP como método didáctico.

Por otra parte, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con la intención de obtener datos narrativos con mayor profundidad sobre el desarrollo del ABP por parte de los docentes (Alshenqeeti, 2014). Se entrevistaron a 10 profesores a partir de un guion de 10 preguntas semiestructuradas, con la finalidad de invitarlos a realizar una reflexión sobre cómo ellos comprendían, desarrollaban e implementaban el ABP, con relación al despliegue didáctico del método para el abordaje de los problemas o casos clínicos, y su implementación pedagógica para lograr la integración de contenidos curriculares en las áreas terminales de la carrera.

Tipo de estudio y participantes

Por el tipo de estudio cualitativo, se consideró una muestra intencional y no probabilística (Hernández-Sampieri et al., 2014), conformada por 10 docentes que representan el 90 % de docentes que desarrollan el ABP en el plantel y que cumplen con los siguientes criterios de inclusión:

- Tres años de experiencia como mínimo en el manejo del ABP.
- Participaron en la elaboración de casos para el desarrollo del método en los últimos tres años.
- Médicos Veterinarios Zootecnistas profesión y docentes universitarios.
- Experiencia profesional y laboral en las dimensiones académicas de clínica y zootecnia.
- Aceptación del consentimiento informado para ser grabados a partir de una entrevista personal.

Recolección y análisis de datos

El proceso metodológico para la recogida de los datos se desarrolló a partir de la observación no participante de la actividad docente de los profesores que integraron el estudio, con la finalidad de recabar información sobre cómo ponen en práctica el método en su docencia. Posteriormente, se aplicaron entrevistas a los participantes y se trianguló la información con los registros de observación de las clases. Estas experiencias abonaron a la identificación de aciertos y desafíos que presenta el ABP en la enseñanza universitaria y el logro de los resultados de aprendizaje de la medicina veterinaria y zootecnia.

Los registros de observación se apoyaron de un diario de campo y los resultados fueron contrastados y complementados con las respuestas de las entrevistas. El conjunto de datos se transcribió con ayuda de un procesador de texto digital y fue sometido a un proceso de análisis, que consistió en la elaboración de un mapa conceptual para cada uno y se señalaron con distintos colores las frases

o palabras clave que se vincularon con el objeto de la investigación (Hammersley y Atkinson, 1994). Se siguió el Análisis Temático de Braun y Clarke (2006), lo que permitió perfilar temas relacionados con el objeto de estudio inmersos en la información recolectada. Los tópicos clave decantaron en una categorización final, pues los datos se ajustaron con el uso de la descripción densa como apoyo a la narrativa de los hechos (Geertz, 2006).

El trabajo realizado con la muestra representativa de 10 docentes fue sancionado por el comité de ética del plantel, donde se aprobó el método, técnicas e instrumentos para la recolección de los datos, además se dieron recomendaciones para el tratamiento de información personal y, o, confidencial. Asimismo, se revisó y valoró el formato de “consentimiento informado”, en el cual se precisaron los propósitos del proyecto de investigación y, posterior a su revisión, fue firmado por los sujetos de estudio como evidencia de su consenso con la aplicación de los instrumentos y empleo de los resultados con fines estrictamente académico.

Resultados

El análisis de los datos permitió identificar dos dimensiones sobre innovación educativa en el empleo del ABP: 1) Innovación didáctico-pedagógica, que incluye una perspectiva sobre la figura del profesor que enseña a partir del ABP y revela el espectro didáctico del método en el marco de la enseñanza de la profesión. 2) Innovación didáctico-curricular, cuya distinción recae en una triple responsabilidad didáctica de sistemas pedagógicos subyacentes en la implementación del método y pone de relieve cómo su uso en los procesos formativos desencadena acciones curriculares precisas para asegurar el éxito del método en el aula.

En este apartado, se presentan las descripciones de los resultados y el análisis de la narrativa de los docentes participantes, a quienes se les designó un seudónimo. Es importante señalar que los sujetos involucrados en el estudio se mostraron dispuestos a participar en las distintas actividades de la investigación y estuvieron de

acuerdo para que sus testimonios fueran publicados con el resguardo de sus datos personales.

Innovación didáctico-pedagógica

La innovación didáctico-pedagógica promueve que el docente oriente el pensamiento lógico del alumno y siempre tenga presente los elementos didácticos inherentes del ABP: búsqueda de información y construcción del conocimiento, para que no olvide explorar un ABP dinámico e integrador, pues éste es una estrategia de enseñanza que alberga otras metodologías de aprendizaje que pueden ser utilizadas como complemento en el desarrollo del método. Sin embargo, para lograr este nivel de interiorización del método en la práctica, los resultados mostraron que el docente manifestó una crisis pedagógica que motivó la innovación de su práctica docente, situación que le permitió encontrar mejoras en el desarrollo e implementación del ABP.

Crisis pedagógica

La adopción del ABP en la enseñanza implicó para los docentes una crisis pedagógica frente a los retos de implementación del método, pues debido a que formación profesional de base no se encuentra relacionada con el área educativa, estaban acostumbrados a usar otros métodos de formación, aunado a su escasa experiencia en el ABP, lo que generó un desdén sobre esta práctica y la identificación de limitaciones. El siguiente testimonio así lo narra:

Es complicado [el uso del ABP], porque nosotros no tuvimos esa formación, entonces, se nos complica mucho a nosotros dar ese tipo de formación, nosotros tenemos la formación de [...], de materias básicas y materia por materia (Octavio, 29 años).

Tal como refiere el entrevistado, la reflexión sobre su práctica docente denota inseguridad frente al desarrollo de las sesiones de ABP, pues presenta una deficiente comprensión de la propuesta metodológica. Por lo tanto, esta falta de elementos pedagógicos se refleja al señalar que “no tuvimos esa formación”, un momento de crisis didáctica en torno al desempeño del método.

La idea sobre la crisis didáctica corresponde con el hecho de que los tutores poseían una conceptualización limitada y diferida del ABP, producto de su escasa autorreflexión pedagógica, al igual que con sus pares a lo largo de su trayectoria docente, así como de una incipiente supervisión didáctica en torno a su desarrollo e implementación en los procesos de enseñanza de la profesión.

Los momentos de crisis didáctica nublaron la docencia que exige el ABP y el tipo de implementación práctica del método, de tal forma que los docentes, debido a sus limitaciones pedagógicas, hicieron a un lado los procesos didácticos que demanda el uso y de la estrategia y, en ocasiones, los abandonaron por completo para volver a las sesiones tradicionales de corte magistral o expositiva. El siguiente testimonio da cuenta de esta situación:

Gonzalo, 33 años: En lo particular, he observado algunos profesores, que sí les cuesta un poquito de trabajo adaptarse al método ABP, porque terminan en lo mismo, terminan dando clase ellos, no les dan la oportunidad de discutir a los estudiantes.

Este efecto pedagógico y la crisis didáctica fue constante en el grupo de los docentes, lo que resultó en la existencia de una necesidad grupal presente: promover nuevos elementos didácticos y aprender a integrar otras herramientas para poder trabajar con una metodología de las características pedagógicas del ABP y sostener el proceso educativo que éste propone, así lo manifiesta el siguiente testimonio:

Manuel, 31 años: [...] nada más ponemos el nombre de ABP, pero seguimos el mismo protocolo o la misma metodología tradicional de antes, ¿no?, donde el maestro sigue explicando toda la clase [...], entonces yo creo que sí hace falta un mayor conocimiento en el área de ABP y [...], que veamos que no es una clase tradicional.

La situación anterior constituyó una problemática pedagógica generalizada, que finalmente resultó en el hecho de reconocer la incapacidad de los docentes para implementar el ABP, de acuerdo con sus fines en la propuesta curricular. Aunado a una falta de un seguimiento intencionado, que propusiera ajustes pedagógicos contextualizados, pues el éxito del método requiere de una actualización

consciente y constante, que permita a los docentes encontrar principios y fundamentos soportados en el conocimiento empírico de su práctica docente en la carrera.

Innovación de la práctica docente

Un hallazgo claro de innovación en la práctica docente fue que los sujetos participantes resignifican la visión del ABP, considerado antes como un método teórico-pedagógico, sin embargo, posteriormente con el análisis se logró identificar como una metodología que desprende un proceso de enseñanza-aprendizaje más amplio y que incide de manera directa en la realidad de la profesión. La siguiente declaración se constituye en un testimonio valioso al respecto:

Octavio, 29 años: Ahora, a mí se me facilita mucho [la implementación del ABP], en el sentido de que tengo en mi experiencia más práctica, en hospitales o en clínicas, entonces me es mucho más fácil hacer o dar una enseñanza basada en un problema, saber cómo es que se va a presentar el paciente, llevar los signos y finalmente dar un tratamiento.

Esta innovación sobre de la práctica docente resultó en nuevas concepciones en torno al ABP por parte de los profesores, quienes manifestaron una transición en su conocimiento sobre el ABP (Lozano-Salmorán, 2021a), pues además de considerarlo teórico, también era catalogado como una estrategia rígida, alejada de la práctica veterinaria y poca integradora con relación a los procesos de diagnóstico clínico y, o, de producción zootécnica.

Los resultados mostraron que se logró adquirir un nuevo sentido metodológico para el ABP, considerándolo ahora como método didáctico más significativo, capaz de integrar de manera práctica las necesidades disciplinares y pedagógicas de la profesión y del médico veterinario zootecnista en formación. Al respecto la siguiente declaración:

Abelardo, 44 años: Genera en los alumnos [el ABP] esta interacción de todos los factores que intervienen para llegar a un diagnóstico, en la vida real todo esto se junta, en una sola consulta tienes media hora o una hora para establecer un diagnóstico, un tratamiento

y dar una solución al problema que está presentado el paciente, entonces esto nos ayuda a que junten [los alumnos] todas las herramientas que ya se les inculcó en la carrera, para que lleguen a un diagnóstico más efectivo.

Los resultados presentados muestran la capacidad de innovación didáctico pedagógica que el docente puede realizar a partir del análisis de momentos críticos y de asertividad manifestados por él mismo con respecto a su práctica pedagógica en la implementación del ABP. Situación que promueve una ruta metodológica pocas veces usada, pero que es clave y significativa con relación a la formación de profesores universitarios, tutores, y para la mejora de la práctica docente en general (Méndez y Conde, 2018; Venegas y Fuentealba, 2019; Padilla y Madueño, 2019).

Los datos registrados permitieron analizar el sentido innovador sobre la práctica docente en torno al ABP; los profesores revalorizaron sus acciones pedagógicas frente al método, lo que movilizó su espectro hacia nuevos saberes en torno a esta estrategia didáctica y los impulsó a trascender hacia otras habilidades formativas de carácter más práctico e instrumental.

Innovación didáctico curricular

Una definición ampliamente aceptada es la que ofrecen Glazman e Ibarrola (1980), que la asocian como una síntesis instrumental por medio de la cual se seleccionan, organizan y ordenan para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se consideran social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficientes. En este sentido, los resultados permitieron observar una innovación didáctico-curricular, que emerge de una triple responsabilidad de sistemas: pedagógico, curricular y tutorial que subyacen en la implementación del ABP y que manifiesta cómo su uso en los procesos formativos de la disciplina desencadena acciones curriculares precisas para asegurar el éxito del método en el aula.

Sistema pedagógico

Los docentes movilizaron sus conocimientos sobre el ABP para descubrir estrategias pedagógicas inherentes a las dos áreas formativas de la profesión: la clínica y la zootecnia. Los testimonios que se presentan corresponden a los profesores cuando se les sugirió que abundaran sobre algunos elementos pedagógicos usados en clase al momento de aplicar el ABP.

Se identificó que el sistema pedagógico del ABP se centra en dos hallazgos principales. En primer lugar, el uso del Examen Clínico Orientado a Problemas (ECOP) como herramienta didáctica en la enseñanza clínica para el tratamiento de las pequeñas especies. Lo que se constituyó como una estrategia orientadora, descriptiva y auxiliadora para sistematizar diagnósticos presuntivos y diferenciales, que contribuyan a llegar al definitivo y proponer tratamiento de la enfermedad. La siguiente declaración abunda más al respecto:

Darío, 54 años: Mediante la herramienta del ECOP, se nos permite el desmenuzamiento de un problema, su análisis, para presentar algunas alternativas de solución y plantear cuáles son los exámenes o métodos de análisis complementarios que nos permitirían llegar a un diagnóstico definitivo, así como a un pronóstico, un tratamiento y por supuesto al final, hay que implementar las medidas de prevención y control que se consideran pertinentes. Yo considero que es importante la sistematización de la información de un problema [de ABP], y para esto tenemos como herramienta el ECOP.

En segundo lugar, se identificó la “Tríada Pedagógica” para el abordaje del ABP en la salud animal de las especies productivas (rumiantes, no rumiantes y aves), conformada por: “Historia Clínica”, “Lista Problemas” y “Lista Maestra”. Estrategia educativa fundamental para abordar didácticamente el problema clínico y después llegar con precisión al diagnóstico definitivo de cada uno de éstos. Los siguientes testimonios dan cuenta de este fenómeno:

Darío, 54 años: [...] te permite [la historia clínica] el estudio de los aspectos zootécnicos porque cuando tú desarrollas el caso y hablas de un ambiente, es decir, si el animal está en pastoreo, hay que ver, los tipos de pastizal, por ejemplo, las zonas de temporal, qué tipo de

enfermedad son comunes en los animales que andan en zonas cerriles, qué tipo de problemas tienen los animales con base a su origen genético. Te permite conocer las características de la raza, tanto productivas, como físicas, te permite conocer los sistemas de alimentación y las condiciones de estabulamiento.

En el mismo sentido, se encuentra el siguiente comentario:

Dayana, 35 años: La lista de problemas son todos los signos que hay [en el caso ABP], ya ordenados como tal cínicamente y la lista maestra, es un orden específico de la relación de esos signos, que es lo que puede estar; cuál es el signo principal que puede estar relacionado con los demás signos, entonces es una relación para identificar, pues, signos específicos o lesiones específicas dentro del caso.

Sistema curricular

El sistema curricular señala cómo el ABP, en el contexto de la profesión, comprendió diferentes espectros curriculares con base en la experiencia del tutor y de los contenidos del programa educativo en el que se desenvuelve (Doherty et al., 2018). Lo que resultó en tareas precisas, estrategias complementarias y sobre todo el problema central que detona esta metodología, el cual contó con un sistema de actividades de aprendizaje y los porcentajes para su evaluación. Lo anterior, porque los problemas son diferentes y exigen situaciones de enseñanza distintas para llegar a un diagnóstico definitivo. Incluso, los contenidos que cubren plantean necesidades formativas diferentes: teóricas, prácticas y teórico-prácticos.

El problema fue un factor clave y detonante en el desarrollo del ABP, sencillamente porque si no hay problema, no hay aprendizaje. A partir de este recurso curricular se establecieron estrategias grupales para su abordaje, esto configuró la ruta a seguir para asegurar el proceso de aprendizaje; en el diseño y desarrollo de los casos-problema se cubren contenidos específicos de un programa y área de formación.

En el análisis de la práctica de los sujetos muestra, con respecto a la aplicación del ABP en la profesión, se reveló inductivamente el desarrollo contextualizado del método en esta disciplina y por con-

secuencia una estructura de innovación curricular de diseño para los casos/problemas, enmarcada en las dos áreas de la carrera: la Medicina Veterinaria y Zootecnia que a continuación se presenta (tabla 1).

Tabla 1. Estructura del problema ABP en la MVZ
como innovación curricular para su diseño

Estructura	Diseño, escritura y contenido
Título del caso o problema	Nombre de la enfermedad o diagnóstico definitivo.
Contexto general	Breve marco referencial a partir de conceptos clave para el desarrollo del caso. O bien, ideas generales a manera de expediente clínico. Incluso palabras clave de los contenidos teóricos del caso.
Contexto zootécnico	Una descripción coherente de elementos de zootecnia y, o, de manejo animal adecuados y regidos según el caso o problema de aprendizaje. Por ejemplo: condiciones de estabulamiento, manejo de praderas, genética del material biológico, medidas zoonosológicas, condición de profilaxis, parámetros de producción, etcétera.
Contexto clínico	Es la descripción coherente de elementos clínicos, médicos y patológicos adecuados y circunscritos al caso o problema de aprendizaje. Por ejemplo, signología general, resultados de necropsia o diferentes pruebas complementarias clínicas y patológicas, parámetros de temperatura, auscultación, formas y tipos de respiración, diarreas, manchas, desequilibrios psicomotores, etcétera.
Objetivo general de aprendizaje	Enunciado que indica de manera general los aprendizajes, competencias o saberes que pretende lograr el desarrollo del caso-problema de acuerdo con la malla curricular que comprende.
Objetivo(s) específico(s)	Enunciados cortos que abonan puntualmente para lograr el cumplimiento del objetivo general.
Preguntas guía	Se derivan de los objetivos específicos, o bien, pueden estar implícitas en su redacción; se recomiendan dos preguntas por cada uno de ellos. Su propósito es orientar la construcción de los objetivos grupales de aprendizaje y la ruta formativa en la búsqueda de información y construcción del aprendizaje.
Estructura	Diseño, escritura y contenido

Continúa en la página siguiente.

Pruebas complementarias (patología clínica)	Se refiere a todas las pruebas de gabinete y de laboratorio adecuadas para llegar al diagnóstico del caso, por ejemplo, hemogramas, química sanguínea, examen general de orina, frotis sanguíneo, raspado de piel, improntas, coproparasitología, necropsia, biopsia, histopatología, E.L.I.S.A, PCR, inmunofluorescencia, inmunohistología, etcétera.
Malla curricular	El caso-problema deberá señalar puntualmente los contenidos curriculares que comprende.
Sistema de actividades	Son actividades de aprendizaje: lectivas y de investigación que se desarrollarán durante el caso y que darán resultados o productos evaluables.
Sistema de evaluación	Es el conjunto de métodos, criterios, instrumentos (cualitativos y cuantitativos) y porcentajes para alcanzar una evaluación numérica.
Bibliografía	Literatura de consulta básica, complementaria, además de páginas web y revistas especializadas de interés.

La estructura que se presenta es un reflejo de las necesidades formativas observadas en el desarrollo del ABP y se constituye como propuesta de diseño para problemas contextualizados en la enseñanza de la profesión, que abonó positivamente a la formación del veterinario, al integrar sus dos paradigmas formativos: el clínico y el zootécnico que, según Camacho, García y Ramírez (2007), tradicionalmente son áreas enseñadas por separado, donde resultan profesionistas polarizados que terminan por ser excluyentes entre sí.

Sistema tutorial

En el desarrollo del ABP frente a grupo, el docente es un tutor que funge como agente que motiva, guía, facilita y acompaña a sus tutorados en la búsqueda de información y construcción del conocimiento. En la medida en que estas actividades fueron desarrolladas por parte del profesor, se concibe una nueva forma de entender los procesos de enseñanza en torno al método. Incluso, para el docente como tutor, este hecho lo llevó a desplegar un espectro de distintos roles implícitos en su tutoría que abonaron para que la metodología se afianzara

como una estrategia de aprendizaje didácticamente viable y validada en el contexto de la profesión.

Por ejemplo, el trabajo colaborativo entre docentes emerge como un rol específico en este sistema de tutoría, que se promueve desde el uso del método y que generó un trabajo de equipo especializado, para demostrar no sólo que se pueden generar nuevos aprendizajes, sino también que se atienden las necesidades en conjunto. Tal experiencia fue significativa e impactó en la visión posterior colectiva del ABP adoptada por el cuerpo de profesores tutores. La siguiente declaración permite observar el hecho:

Javier, 56: Mira, yo creo que hemos venido trabajando los resultados, yo creo que se han visto, ¿no?, de cómo hemos trabajado el ABP, creo que han sido positivos, la forma de integrar los casos clínicos, creo que, cada docente que está integrado en estos módulos compartió la experiencia para poder manejar tanto la zootecnia como la clínica de cualquier caso [de ABP]. Creo que se encontró los perfiles de los “expertices” en rumiantes para poder darle solución a esto, las materias.

Discusión

Los hallazgos encontrados coinciden con investigaciones como las de Bai et al. (2023) y el trabajo de Fung et al. (2023), en relación a que el ABP no sólo mejora la calidad de las prácticas pedagógicas, sino que también fomenta una cultura de colaboración, pensamiento crítico y resolución de problemas en el aula universitaria.

De acuerdo con los testimonios de los docentes, se identificó también una mejora en la capacidad de análisis y toma de decisiones al integrar el ABP en su práctica, aspectos innovadores que son similares a los resultados reportados en las investigaciones de Padilla y Madueño et al. (2019) y Velasco-Barragán (2025).

El desarrollo del curso-taller mostró una opinión favorable de los participantes y la sugerencia de darle continuidad, con la finalidad de profundizar en su implementación, tal como Zhu y Zhang (2025) señalaron, en torno a que la capacitación docente continua

y especializada es un factor determinante para una implementación exitosa del ABP.

El cuestionamiento a los estilos de enseñanza generadas por el proceso autorreflexivo, las crisis registradas mostradas por los participantes en esta investigación al implementar el ABP, son características que, si bien se han estudiado en algunas disciplinas, como son los trabajos de Fung et al. (2023), Méndez y Conde (2018), son escasas las investigaciones realizadas tomando como referencia la formación de médicos veterinarios.

Conclusiones

El propósito de la investigación fue analizar cómo se desarrolla el ABP en el contexto de la medicina veterinaria y zootecnia, así como en la enseñanza universitaria, con la finalidad de esclarecer el espectro didáctico del método y enriquecer los procesos pedagógicos para beneficio de los resultados de aprendizaje y perfeccionamiento de la práctica docente de los médicos veterinarios zootecnistas que desarrollan el ABP como sistema pedagógico en los semestres finales de la FMVZ. El enfoque reflexivo desde la Investigación-acción, en el que se fundamentó el estudio, permitió observar momentos de crisis didáctica, así como procesos personales y colectivos de reconceptualización sobre la práctica docente por parte del tutor-docente hacia el ABP.

El análisis de los datos mostró resultados contextualizados que permitieron constatar una innovación didáctico-pedagógica de la práctica docente a partir del desarrollo del ABP, acompañada por la asimilación de nuevos aprendizajes para el dominio del método. Asimismo, se revaloró el sentido práctico del ABP y descubrieron estrategias didácticas imbricadas en él, para la enseñanza de la disciplina.

La innovación didáctico-pedagógica comprende, en primer lugar, las acciones de mejora que el docente mostró sobre su propia práctica, pues el mismo es uno de los principales sujetos en el desarrollo del ABP. Los resultados permitieron observar que los

profesores pudieron identificar las necesidades de cada grupo, lo que les permitió diagnosticar su estilo y características, de tal forma que al reconocer que todos son diferentes, la función didáctica y alcance pedagógico del método deben ser ajustados. En estricto sentido, la práctica docente y el rol del estudiante se encuentran delimitados a partir de la dinámica de grupo que se identifica.

Es importante resaltar el hecho de que un cuerpo de docentes veterinarios reconociera sus crisis y limitaciones pedagógicas para implementar el ABP, a partir del análisis de su práctica docente, lo cual contribuyó a que reconocieran la necesidad de resignificar la puesta en marcha del método como estrategia integradora en torno a las dimensiones prácticas de la profesión, reflejó en el plantel una estrategia de innovación educativa para construir significados en torno a una problemática pedagógica. Y permitió que los sujetos participantes experimentaran una movilización de sus saberes docentes y la acogida de un hábito relacionado con el análisis personal sobre lo que hacen y cómo lo hacen para lograr la implementación del ABP.

El camino seguido por el docente-tutor para resignificar el ABP, y encontrarle un sentido más significativo en su profesión docente, permitió encontrar una estrategia para enfrentar la dificultad educativa que inicialmente les exigió la puesta en marcha del método. Lo cual dio evidencia de que los docentes-tutores tienen la capacidad y creatividad para descubrir soluciones frente a las dificultades que les planteó el reto de enseñar y que éstas no siempre se manifiestan en capacitaciones teóricas o prácticas sobre un tópico, sino que más bien emergen de la posibilidad de desentrañar el quehacer profesional de su práctica (en el ABP) en la realidad de las aulas, a partir de procesos contextualizados de reflexión personal y colectiva.

El análisis, a partir de la investigación-acción sobre el quehacer docente del tutor, permitió dimensionar y ajustar el manejo del ABP asentado en prácticas tradicionales del contexto educativo en el plantel. Esto debido a que anteriormente el método operaba bajo una receta didáctica sustentada en la literatura especializada y

este aspecto con el paso del tiempo se estableció como una tradición, que signó el ejercicio de implementación y la forma de enseñanza en torno a esta metodología.

Incidir en este tipo de problemáticas signadas por la tradición, desde la reflexión de la práctica docente del tutor, permitió introducir herramientas y estrategias novedosas, cómo la tríada didáctica (historia clínica, lista problemas y lista maestra) y el Examen Clínico Orientado a Problemas (ECOP), que mejoraron la implementación del ABP en el plantel y el abordaje de los casos/problemas bajo las exigencias disciplinares de la profesión y acorde con la propuesta curricular de la FMVZ.

La innovación didáctico curricular, conformada por los sistemas pedagógico, curricular y tutorial, permitió reconocer procesos de aprendizaje que el método prescribió para la enseñanza de la Medicina Veterinaria y Zootecnia y propuso una orientación que mejoró el desarrollo de esta estrategia en el contexto de la profesión por parte del tutor. Entender cómo se desarrolló la tutoría del ABP esclareció el espectro didáctico del método y enriqueció los procesos pedagógicos para beneficio de la enseñanza en las áreas terminales de la profesión. Y se concibieron virtudes pedagógicas y posturas didácticas sobre el ABP por parte de los docentes, quienes lograron replantear el sistema didáctico del método y concibieron una implementación singular para diseñar problemas contextualizados a la profesión.

Asimismo, permitió a los docentes identificar las dinámicas de sus grupos, analizar características de los alumnos que asesora y construir un perfil de sus necesidades formativas, lo que trazó una ruta pedagógica que generó nuevas condiciones didácticas e introdujo otras experiencias de aprendizaje, como la proyección de distintos roles docentes por parte del tutor y el uso de diferentes situaciones de aprendizaje. Esto mejoró la tutoría ABP y perfiló un docente con aptitudes que ingirió en tres sistemas pedagógicos: pedagógico, curricular y tutorial; realizó su trabajo con denuedo y

estimuló positivamente a su grupo en la búsqueda de información y construcción de conocimiento.

Finalmente, es importante resaltar que el ABP está en constante transformación. En esta investigación surgió del panorama evolutivo del método en el plantel y la profesión, con el tutor como eje principal. La limitante singular del estudio es que dejó de lado la opinión de alumnos y egresados formados bajo la estrategia y la cultura organizacional del plantel. Asimismo, el estudio pudo adoptar una mirada con respecto a problemáticas educacionales actuales, como las relacionadas con las nuevas generaciones de estudiantes, profesores noveles, directrices curriculares, modelos educativos universitarios y la educación virtual y en pandemia. El estudio recomienda evaluaciones contextualizadas para valorar el desarrollo del ABP en las instituciones, módulos, asignaturas etcétera, así como promover espacios de autorreflexión y reflexión entre tutores sobre su práctica docente y problemáticas que ellos detecten en esta metodología y cómo pueden ser atendidas al respecto, con ello, alentar estudios cualitativos sobre esta estrategia didáctica a pesar de que la profesión en la que descansa no sea una ciencia humana o social.

Referencias

- Alshenqeeti, H. (2014). Interviewing as a Data Collection Method: *A Critical Review. English Linguistics Research*, 3(1), 39-45. <https://doi.org/10.5430/elr.v3n1p39>
- Arriaga, O., y Lara, P. (2023). La innovación en la educación superior y sus retos a partir del COVID-19. *Revista Educación*, 47(1), 1-15. <https://www.redalyc.org/journal/440/44072432042/44072432042.pdf>
- Bai, S., Zhang, L., Ye, Z., Yang, D., Wang, T., y Zhang, Y. (2023). The benefits of using atypical presentations and rare diseases in Problem-Based Learning in undergraduate medical education. *BMC Med Educ*, 23(1), 93-104. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04079-6>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bravo, S. (2017). Los maestros en formación: reflexión sobre la práctica docente. *Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, 1(1), 1-13. <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/4/C180117-H067.docx.pdf>
- Camacho, M., García, Y., y Ramírez, L. (2007). La licenciatura en Zootecnia en el sistema universitario mexicano: propuesta de reforma curricular. *Revista de*

- la Educación Superior*, 36(143), 107-116. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v36n143/v36n143a7.pdf>
- Campos, G., y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60. <https://doi.org/10.37646/xihmai.v7i13.202>
- Doherty, D., McKeague, H., Harney, S., Browne, G., y McGrath, D. (2018). What Can we Learn from Problem-Based Learning Tutors at a Graduate entry Medical School? A Mixed Method Approach. *BMC Medical Education*, 18(96), 1-12. [Doi.org/10.1186/s12909-018-1214-2](https://doi.org/10.1186/s12909-018-1214-2)
- Efrat, S., y Ravid, R. (2013). *Action Research in Education: A Practical Guide*. Guilford Publications.
- Elliot, J. (1994). La investigación- acción en educación. España. Morata.
- Ferrance, E. (2000). *Action research*. Brown University.
- Fung, J., Chan, S., Takemura, N., Chiu, H., Huang, H., Lee, J., Preechawong, S., Hyun, M., Sun, M., Xia, W., Xiao, J., y Lin, C. (2023). Virtual simulation and Problem-Based Learning enhance perceived clinical and cultural competence of nursing students in Asia: a randomized controlled cross-over study. *Nurse Educ Today*, 123(1), 105721. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2023.105721>
- Geertz, C. (2006). La interpretación de las culturas. Gedisa.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de La Investigación*. Mcgraw-Hill.
- Lima, K., De Almeida, A., Dos Santos, C., Alves, C., Ribeiro, P., y Mendes, M. (2014). Hablando de la Observación Participante en la investigación cualitativa en el proceso salud-enfermedad. *Index de Enfermería*, 23(1-2), 75-79. <https://doi.org/10.4321/S1132-12962014000100016>
- Lozano, E., y Gómez, A. (2021). (Auto) reflexión de la práctica en el aula: construcción de competencias docentes para la enseñanza del Aprendizaje Basado en Problemas. En R. E. Quiroz y A. E. Díaz (Eds.). *Competencias en la Educación Superior: investigar para transformar la práctica pedagógica* (pp. 246-260). Aula Abierta. <https://www.iue.edu.co/wp-content/uploads/2022/11/Competencias-en-la-educacion-superior-II-.pdf#page=245>
- Lozano, E. (2021a). Despliegue didáctico del Aprendizaje Basado en Problemas por el tutor en módulos de Medicina Veterinaria y Zootecnia. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 33(2): 211-239. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i33.2767>
- Lozano, E. (2021b). Reconceptualización de la práctica docente desde el ABP, en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia. *Educitec: Revista de Estudios e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, 7(1), 1-10. doi. <https://doi.org/10.31417/educitec.v7.1864>
- Méndez, J., y Conde, S. (2018). La autorreflexión inicial: una estrategia para la mejora de la práctica docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 17-31. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.27059>

- Padilla, C., y Madueño, K. (2019). Reflexión sobre la práctica docente: ruta de formación del profesor universitario chileno. *Rev. Innova Educ.*, 1(4), 422-437. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.002>
- Sánchez, M., Escamilla, J., y Moreno, C. (2021). La naturaleza de las innovaciones educativas. En M. Sánchez y J. Escamilla (Ed). *Innovación Educativa en Educación Superior: una mirada 360* (21-42). Red de Innovación Educativa (RIE360). <https://cuaed.unam.mx/descargas/investigacion/innovacion-educativa-educacion-superior.pdf>
- Shumba, T., y Zireva, D. (2013). *Chapter IV: Accion research: a reflective practice*. En B. Chisaka., A. Mamvuto., S. Matiure., M. Mukabeta., T. Shumba, & D. Zireva (Coords.). Action research: Some practical ideas for educational practice. Save the Children.
- Velasco, B. (2025). El aprendizaje basado en problemas como recurso en el mejoramiento académico de las matemáticas. *Episteme Koinonía*, 8(15). <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i14.4358>
- Venegas, C., y Fuentealba, A. (209). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 58(1). <https://115-138.10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.780>
- Zheng, B., y Wang, Z. (2022). Near-peer teaching in Problem-Based Learning: perspectives from tutors and tutees. *PLoS One*, 17(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0278256>
- Zhu, M., y Zhang, K. (2022). Promote collaborations in online Problem-Based Learning in a user experience design course: educational design research. *Educ Inf Technol (Dordr)*, 28(6), 7631-7649. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11495-6>

CAPÍTULO IV

Desarrollo de habilidades socioemocionales en la práctica pedagógica en docentes de educación básica

Samantha Guerrero Vázquez
Florentina Preciado Cortés

Introducción

El desarrollo integral del ser humano contempla la esfera cognitiva, física y socioemocional, sin embargo, desde el trabajo docente el énfasis se ha puesto en el desarrollo cognoscitivo, situación que se acentuó aún más durante la pandemia; la preocupación central fue cubrir contenidos y dar notas. Durante casi dos años se perdió la interrelación entre el profesorado y el alumnado, interacción que permitía desarrollar prácticas de convivencia, respeto, honestidad, igualdad, etcétera (Castro, Martínez y Rivas, 2024), prácticas a través de las cuales se aprendían por socialización habilidades socioemocionales (HSE). Porque las HSE orientan, pero, también, se manifiestan en la expresión de experiencias y sentimientos asertivos, de respeto y armonía; lo que contribuye al desarrollo de una convivencia colectiva sana y una autoestima personal responsable, sin dañar a otras personas (Alomoto y Ordoñez, 2021).

No hay que perder de vista que las propias HSE del docente son fundamentales pues es desde ellas que puede generar una comunicación asertiva y empática para propiciar ambientes de convivencia respetuosos, equitativos y de paz. Así, “las habilidades socioemocionales en docentes son relevantes para activar la autoreflexividad metacognitiva asociada con la autorregulación emocional, tolerancia a la frustración, empatía, respeto a la diversidad, escucha activa y consciencia sociocultural” (Baron citado en Castro, Martínez y Rivas, 2024, p. 4). Estas habilidades socioemocionales también se denominan habilidades blandas, mismas que permiten “interactuar con otros de manera efectiva y afectiva como resultado de una combinación de habilidades sociales, de comunicación, de formar al ser, de acercamiento a los demás, entre otras” (Vidal, 2008, p. 8). Estas habilidades fomentadas en el campo de la educación se fundamentan en la teoría de la inteligencia emocional de Goleman (1998), que hacen referencia a las habilidades no cognitivas, habilidades socioemocionales o blandas, a las cuales denomina habilidades de inteligencia emocional, mismas que se vinculan y que determinan la capacidad de adaptabilidad frente a situaciones nuevas en los diferentes contextos de la vida: laboral, educativo, personal, entre otros. Por otro lado, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) destaca la importancia de las HSE como habilidades para la vida, pues ayudan a las personas a identificar y manejar sus propias emociones y las de los demás; entre las habilidades destacan el compromiso, la empatía o la habilidad para trabajar en equipo; habilidades que en contextos tan dinámicos como los educativos, sociales y laborales contribuyen a un desarrollo armónico de la persona pero también a una mejor adaptación (Arias, Hincapié y Paredes, 2020).

El marco de referencia del documento del BID es muy interesante pues analiza la diversidad de denominaciones para las HSE, por ejemplo: no cognitivas, blandas, ciudadanas, etcétera. A continuación, un cuadro que ilustra las diferentes clasificaciones.

Tabla 1. Diferentes clasificaciones de las habilidades socioemocionales

Clasificación	Institución/organización	Dimensión	Habilidades
Big Five		Apertura a la experiencia Responsabilidad Extraversión Colaboración Estabilidad emocional	Curiosidad, tolerancia y creatividad. Orientación al logro, responsabilidad, autocontrol y persistencia. Sociabilidad, asertividad, energía. Empatía, confianza, cooperación. Resistencia al estrés, optimismo, control emocional.
Aprendizaje socioemocional	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)	Autoconciencia Autorregulación Conciencia del entorno social Relaciones sociales Toma de decisiones	Identificación de emociones, autoconfianza, autoeficiencia, autopercepción precisa. Control de impulsos, empatía, apreciación por la diversidad, respeto por otros. Toma de perspectiva, empatía, apreciación por la diversidad, respeto por otros. Comunicación, compromiso social, cooperación, resolución de conflictos, trabajo en equipo. Identificación de problemas, evaluación, responsabilidad ética.

Continúa en la página siguiente.

Clasificación	Institución/ organización	Dimensión	Habilidades
Habilidades socioemocionales	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)	Logro de metas Trabajo con otros Manejo de emociones	Perseverancia, autocontrol, pasión por cumplir metas. Sociabilidad, respeto, cuidado de otros. Autoestima, optimismo, autoconfianza.
Habilidades para el siglo XXI	National Research Council	Cognitivo Intrapersonal Interpersonal	Pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones, creatividad, innovación. Apertura, adaptabilidad, responsabilidad personal y social, curiosidad, perseverancia, ciudadanía, estabilidad emocional, autorregulación. Colaboración, trabajo en equipo, empatía, resolución de conflictos, extraversión, liderazgo.

Fuente: Recuperado de Arias, Hincapié y Paredes (2020). Educar para la vida, el desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes.

Como puede observarse, el desarrollo HSE también conlleva un compromiso y responsabilidad hacia la sociedad en general, pero, de manera específica, dentro de una institución educativa se vuelven elementos necesarios para promover el respeto hacia la integridad de cualquier persona, es decir, conlleva la creación de relaciones intra-personales e interpersonales sanas para una convivencia armoniosa con el entorno.

Ahora bien, es importante contextualizar el espacio en el que se dio la intervención; es un colegio pequeño privado, se maneja una atención personalizada por parte del profesorado, el nivel de primaria es atendido por un total de 14 docentes, 4 hombres y 7 mujeres;

y en nivel secundaria 3 docentes, 1 hombre y 2 mujeres; con grupos reducidos, por ello, permite un acercamiento directo y preciso con los sujetos a involucrar dentro de esta investigación. La matrícula para primaria es de 123 (65 hombres y 58 mujeres), mientras que en secundaria son 46 (27 hombre y 19 mujeres). La institución se ubica en la ciudad de Colima, Colima, en una zona de nivel socioeconómica medio/alto, cuenta con todos los servicios: drenaje, agua potable, electricidad, gas e internet. Es importante mencionar que el colegio mantiene una modalidad bilingüe, en horario matutino, sin embargo, cuenta con actividades extracurriculares por las tardes, como: música, básquetbol y fútbol, sin costo alguno para el alumnado, actividades coordinadas por el maestro de artes.

En cuanto al contexto externo, se ubica enfrente de una espaciosa área verde, usada como parque, la colonia es tranquila, una parte importante de los vecinos son docentes o jubilados de gobierno del estado, cuenta con mesa directiva de vecinos, encargada de salvaguardar la zona y estar al pendiente ante situaciones de riesgo para la comunidad.

En relación con el contexto interno, cuenta con un aula habilitada para clases de computación y robótica, permitiendo el acceso a 17 computadoras con internet, así como 30 iPads para uso del colectivo docente y alumnado; cada aula cuenta con una pantalla plana de 50", videoprojector, cable HDMI y bocina portátil; en cuestión del acceso a internet, se tienen dos servidores que desprenden 7 redes inalámbricas para planta baja y 7 redes inalámbricas para planta alta.

En cuanto a las instalaciones, en la planta baja se encuentran 6 aulas, una de las cuales se acaba de habilitar para clases de ajedrez y guardar uniformes a la venta, además del centro de carga de las iPads; cuatro de ellas son aulas de clase, dos para los grados de segundo y una para el grupo de tercero de primaria, y la restante es utilizada para las clases de artes y música. En la planta baja se ubica la dirección, control escolar (coordinación y administración), la cafetería, una bodega para material de limpieza y los baños para el alumnado de primaria, independientes para hombres y mujeres. No cuenta con

áreas verdes al interior, solo una amplia cancha cimentada al centro del edificio techada con maya sombra y una escalera de concreto para ingresar a la planta alta.

Ahora bien, en cuanto al alumnado se identificaron algunas situaciones a atender por parte del profesorado relacionadas con cuestiones emocionales del estudiantado y ante las cuales el profesorado no sabía qué hacer, por ejemplo: cuestiones de hijos únicos que se sentían solos, adolescentes con muchas interrogantes ante la adolescencia, etcétera. Partiendo de un diagnóstico, se decidió orientar el proyecto de intervención educativa hacia el conocimiento y sensibilización de la educación emocional como el conjunto de habilidades docentes que pueden apuntalar de manera muy significativa los procesos formativos de enseñanza-aprendizaje. De este modo, el profesorado podría fortalecer sus competencias en la práctica pedagógica cotidiana, al mismo tiempo que se fomenta el conocimiento, manejo y expresiones adecuadas de las emociones, una resolución pacífica de conflictos y, finalmente, una planificación de estrategias para mantener una comunicación asertiva, considerando métodos de empatía y habilidades de conciencia social.

Metodología

Hablar de educación socioemocional nos remite a procesos, a prácticas, es decir, a un aprendizaje de socialización que forma parte del desarrollo integral y formativo del estudiantado, puesto que, son aquellas actitudes y formas de relación que ayudan a la integración de las personas dentro de un colectivo, además de permitir el libre desarrollo de las personas considerando conductas afectivas, éticas de respeto y de reconocimiento hacia las y los otros. El objetivo del proyecto se enfocó en conocer y analizar la formación integral en la educación socioemocional como componente de la práctica pedagógica del aula constructiva para fortalecer competencias docentes en emociones.

En este sentido, no basta con identificar a la educación socioemocional como parte fundamental ante situaciones conflictivas

dentro del proceso formativo del alumnado, sino también, en considerar que es un proceso que requiere de estrategias didácticas guiadas y concretas, que permitan un aprendizaje con acompañamiento y seguimiento al proceso.

De manera precisa, el centro educativo no cuenta con un departamento de psicología o trabajo social que permita canalizar situaciones de índole socioemocional, asimismo, no se tiene un manual, metodología o programa de apoyo que le permita al docente estar en constante capacitación o actualización, con la finalidad de promover un aula constructiva.

Acorde a esta situación, el proyecto de intervención buscaba recuperar la experiencia del profesorado, a partir de la cual fue posible identificar las áreas de oportunidad referentes a la educación socioemocional, retomando las opiniones y necesidades del profesorado. En este sentido, el curso/taller tuvo como propósito que el colectivo docente fortaleciera su formación socioeducativa en emociones, a partir de la comprensión e incorporación de estrategias didácticas en la práctica, que les permitiera desarrollar y mantener relaciones sanas interpersonales e intrapersonales, contribuyendo a las habilidades sociales conscientes.

En un primer momento, con la evaluación de resultados y monitoreo se planteó una matriz con la finalidad de definir los momentos y explicar con claridad la sostenibilidad que tenía el proyecto, presentando de manera general los resultados esperados, los cuales guiaron en la incorporación de un nuevo enfoque para la puesta en marcha de estrategias didácticas que incorporan de manera transversal la educación socioemocional, así los indicadores ayudan a medir el porcentaje alcanzado y los medios de verificación que permiten mostrar aquellos instrumentos que se implementaron para el logro de los objetivos, de manera que, permitan la integración en la práctica docente y la adquisición de aprendizajes significativos. Los cuales se pueden observar en el apartado de resultados, acorde a las categorías.

Por ello, se planteó el uso de la investigación-acción, que permite el trabajo directo con el colectivo docente del colegio y, de

este modo, atender y mejorar el trabajo docente. La investigación-acción está enfocada en los participantes de manera directa, por lo que permite la transformación desde una vista de mejora continua, fomentando la colaboración y la participación activa, al partir de las experiencias docentes. De acuerdo con Quecedo y Castaño (2002):

El diseño cualitativo, se adapta especialmente bien a las teorías sustantivas, ya que facilita una recogida de datos empíricos que ofrecen descripciones complejas de acontecimientos, interacciones, comportamientos, pensamientos... que conducen al desarrollo o aplicaciones de categorías y relaciones que permiten la interpretación de los datos (p. 12).

Esto implica el seguimiento de un método de observación e interpretativo, generando la apropiación de datos de manera explicativa, es decir, se recupera una muestra representativa de información, que puede ser preliminar para planteamientos más certeros, con una profunda amplitud, contextualización e interpretación de las áreas de oportunidad, para el logro de los objetivos y una mejora constante. De manera que el alcance del proyecto sea representativo y significativo para la comunidad, pues permite la colaboración de manera colectiva y así lograr obtener una información más significativa, que sea generadora de nuevos datos que logren ampliar o deducir las áreas de oportunidad en la intervención.

Fases del proyecto

Así, para la recopilación de información y la identificación del problema se aplicó la observación no participante durante un periodo de 5 meses (noviembre del 2022 a marzo del 2023), tiempo en el que también fue posible tener un primer acercamiento con las y los docentes, con la aplicación de una entrevista estructurada, realizada en un periodo de tiempo que comprende del martes 22 al jueves 24 de noviembre del año 2022. Cabe mencionar que, en un inicio, se contemplaba realizar el proyecto de intervención con las y los 14 docentes, pero solo 13 aceptaron la invitación a participar.

Por los resultados del diagnóstico, fue clara la necesidad de atender de manera prioritaria la capacitación docente y realización de algún manual o guía de apoyo, que orientara al profesorado sobre cómo actuar o dirigirse en situaciones con alumnos y alumnas en contextos vulnerables emocionalmente. Así, el propósito fue brindar estos conocimientos al profesorado con la finalidad de que adquirieran competencias socioemocionales que, a su vez, les permitirán formar personas libres, conscientes, plenas, curiosas y comprometidas, contribuyendo de manera significativa al proceso formativo integral del alumnado.

Los procesos realizados previos a la intervención, fue en un primer momento el acercamiento con la institución educativa, para plantear los objetivos claves, estipulando los lineamientos a seguir, esto fue la obtención de una autorización por parte del colegio, dejando claro los beneficios y el respeto de intereses de ambas partes.

En un segundo momento, se entregó una carta de consentimiento informado a cada participante de la investigación, con la finalidad de solicitar su participación de manera voluntaria, así como hacerles saber que la información estaría protegida bajo el criterio de confidencialidad, de manera que se utilizaron códigos y nombres ficticios en el manejo, análisis e interpretación de los datos.

Así, en un tercer momento, se trabajó de manera confidencial con la información obtenida en la implementación del curso/taller, con la finalidad de trabajar casos concretos, permitiéndoles a los participantes ser conscientes de las áreas de oportunidad, para trabajar en el desarrollo de actividades de cooperación, reconocimiento y beneficencia entre todas y todos los colaboradores.

Por otro lado, en un cuarto momento, se estuvo en constante comunicación con la institución educativa, manejando el respeto, responsabilidad y cooperación para mejorar los procesos formativos, por ello, se dieron a conocer los resultados, con la intención de que en un futuro se puedan impulsar nuevas experiencias con la réplica del curso/taller.

Finalmente, es importante puntualizar el compromiso que la investigadora asume con las y los participantes como integrantes de un colectivo docente, por ello y con la finalidad de desarrollar relaciones sanas, se estuvo informando de manera transparente y coherente sobre los avances, así como con el monitoreo y acompañamiento durante el taller, puntualizando que estaban en su derecho de abandonar el proyecto en el momento en que así lo decidieran.

Desarrollo

El presente proyecto de intervención se constituyó en un periodo extenso, que abarco desde agosto de 2023 hasta febrero de 2024, contemplado como fecha inicial de interacción con el acercamiento a la institución educativa para la propuesta de tiempos asignados y definición de objetivos y aprendizajes esperados.

De manera que el proceso de intervención con el curso/taller tuvo una duración de 5 meses (de septiembre 2023 a enero 2024) dirigido a docentes de nivel primaria y secundaria, titulado: “formación socioeducativa en emociones”, con modalidad presencial; las sesiones se realizaron los viernes de Consejo Técnico Escolar (CTE). La planificación de las sesiones contemplo el establecimiento de estrategias que permitieran la obtención de aprendizajes significativos, por medio de la colaboración y participación del colectivo docente, por ello, se optó por incorporar estrategias de aprendizaje activo, para fomentar el aprendizaje significativo, por medio de diversas técnicas y actividades como: aula invertida, estudio de casos, elaboración de esquemas gráficos, reflexiones, ejercicios de retroalimentación y prácticas originales (simuladas).

Las actividades desarrolladas tenían como finalidad la construcción de un aprendizaje social, es decir, contribuir a procesos cognitivos de los y las participantes, de manera que se lograra una interacción social constante, asimismo, permitir el aprendizaje constructivo, esto es, una construcción personal de los conocimientos, dándole significado acorde a percepciones o experiencias propias. Los temas abordados se pueden observar en la siguiente tabla.

Tabla 2. Temario para actividades por desarrollar

Unidad I: Las relaciones intrapersonales en la formación socioeducativa	Temario por unidad	
	1	Las relaciones intrapersonales
Unidad II: Las relaciones interpersonales en la formación socioeducativa	2	Conociendo mis emociones
	3	Manejo y expresión adecuada de mis emociones
	4	Las relaciones interpersonales
	5	La empatía: importancia
	6	Comunicación asertiva
	7	Resolución pacífica de conflictos
	8	Habilidad de conciencia social

La representación de las unidades, divididas en relaciones intrapersonales e interpersonales en la formación socioeducativa, es con la finalidad de fortalecer la creación de redes de apoyo, así como la integración de todo el colectivo docente y estudiantil.

Por ello, para la recuperación de información, se organizó en cuatro momentos; en el diagnóstico se optó por hacer uso de una guía de observación no participante, la cual recupera datos para el fortalecimiento y reflexión de las prácticas docentes, en el segundo momento denominado intervención se hizo uso de una lista de co-tejo, recuperando el puntaje total de competencias adquiridas en el curso/taller; en la evaluación, se hizo uso de una autoevaluación y coevaluación, con la finalidad de obtener la comprensión del progreso individual y adquisición de aprendizajes significativos, así como una encuesta de retrospección implementada en Google Forms.

Finalmente, se desprenden las categorías de análisis, con la finalidad de comprender la investigación y determinar los resultados, la categoría de educación socioemocional permitió la realización de análisis de campo, por medio de la identificación de situaciones que permitieran observar el desarrollo de las habilidades blandas, el cuidado al bienestar emocional, las relaciones sanas valorando pers-

pectivas de otros, la toma de decisiones de manera responsable y resolviendo situaciones intrapersonales e interpersonales.

Por otro lado, la categoría de formación integral analizó si la importancia de la formación integral a la educación socioemocional, debido a que se toman en cuenta las relaciones inter e intrapersonales para el desenvolvimiento de la persona dentro de la sociedad, esto es, que el individuo sea reflexivo acorde a las actitudes, pensamientos, aptitudes, acciones y sentimientos de los demás, con un enfoque constructivista permitiendo que el o la docente sea un guía en procesos educativos.

Por último, las competencias docentes en la educación socioemocional, representa el logro de los aprendizajes esperados del curso/taller, de manera que, se verifiquen los alcances dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resultados

Este proyecto de intervención educativa, como se ha mencionado con anterioridad, fue encaminado hacia la implementación del curso/taller: formación socioeducativa en emociones, dirigido a el conocimiento y regulación de las emociones para docentes de una institución privada que atiende los niveles de primaria y secundaria; se invitó a participar a todo el colectivo, es decir, tanto docentes titulares como por horas; la matrícula docente total era de 14 personas, sin embargo, debido a los constantes cambios, para septiembre de 2023 quedó en 13 personas.

Al momento del acercamiento con el personal docente para la intervención, una persona se negó a participar sin mencionar algún motivo, por ello, el número total de participantes fue de 12 integrantes, siendo 7 mujeres y 5 hombres, menores de 59 años.

El curso/taller tuvo la finalidad de comprender la importancia de la educación socioemocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de dos unidades de contenidos, permitiendo la identificación de competencias docentes claves para establecer actividades que logren el libre desarrollo del alumnado, determinando

cuáles son las estrategias, metodologías y recursos utilizados por los y las docentes del colegio.

Dicho trabajo se llevó a cabo en los meses de agosto a noviembre del 2023, en 5 sesiones los días viernes de Consejo Técnico Escolar (CTE) desarrolladas de la siguiente manera: 3 intervenciones de 2 horas (25 de agosto, 29 de septiembre y 27 de octubre de 2023) con horario de 12:00 a 2:00 p.m., y 2 intervenciones de 1 hora (13 de septiembre y 24 de noviembre de 2023) en horario de 2:00 a 3:00 p.m.; aunque en un primer momento se programó una sexta sesión con duración de 1 hora, el día 11 de octubre de 2023 hubo suspensión de labores en el estado, por el paso del huracán Lidia.

Con respecto a las sesiones, las intervenciones de 2 horas fueron enfocadas a la impartición de temas sobre educación socioemocional, mientras que, en las de duración de 1 hora, se realizó la aplicación de instrumentos de evaluación (autoevaluación y coevaluación). Las temáticas abordadas durante las tres sesiones fueron: presentación e integración del curso/taller, las relaciones intrapersonales en la formación socioeducativa y las relaciones interpersonales en la formación socioeducativa.

Cada sesión consistió en presentar el tema central y los contenidos de la unidad, asimismo, se optó por incorporar estrategias de aprendizaje activo con el objetivo de fomentar el aprendizaje significativo, por medio de diversos recursos educativos ayudando al logro de los objetivos, las estrategias utilizadas fueron: FODA, estudio de casos, organizadores gráficos, debate y mesa redonda.

Como resultado, se logró la construcción de un aprendizaje social, contribuyendo al desarrollo de los procesos cognitivos de las y los participantes, de manera que, se tuvo una interacción social constante, así como una construcción personal de los conocimientos, es decir, interpretarlo acorde a percepciones o experiencias propias.

A continuación, se presenta de manera general el desarrollo de cada una de las sesiones de intervención.

Formación socioeducativa en emociones

La primera sesión se encaminó hacia la identificación y encuadre de la “Formación socioeducativa”, así como la ruta hacia las metodologías y estrategias didácticas que se implementaron en el transcurso de la intervención; esta sesión estableció la dinámica a utilizar, las estrategias prácticas y los criterios de evaluación, así como hablar a profundidad del proyecto de intervención educativa. Se aplicó una actividad de aprendizajes esperados, que iba encaminada a la integración de las y los participantes; las indicaciones de la actividad eran las siguientes: 1) de manera aleatoria, encontrarán tres hojas blancas pegadas a la mesa y cada hoja tiene escrita una pregunta, 2) cada maestro y maestra deberá dar respuesta (no hay respuesta correcta o incorrecta), 3) el orden y color de tinta de la pluma será al gusto de cada participantes, 4) asegúrate de responder a las tres preguntas presentadas.

Para la segunda sesión, solo se presentaron diez participantes, en esta intervención se habló sobre resolución de dudas, comentarios generales y la aplicación de un instrumento de evaluación, dirigido a las relaciones intrapersonales en la formación socioeducativa, que permitió reflexionar sobre aquellas emociones y habilidades que se tienen.

Las relaciones intrapersonales en la formación socioeducativa

Para la tercera sesión se mantuvo un acercamiento directo hacia los temas de las dos unidades del curso/taller; el tema en esta unidad fue de “Las relaciones intrapersonales en la formación socioeducativa”, las actividades iban encaminadas a la socialización a partir de preguntas de reflexión y comprensión, FODA, estudio de casos y debate, enfocadas al trabajo colaborativo, colectivo y participativo, siendo un éxito, pues al estar en equipos, cada integrante fundamentaba su respuesta acorde a las experiencias laborales y personales.

Las relaciones interpersonales en la formación socioeducativa

Para la cuarta intervención, la sesión del curso-taller comenzó con solo 6 docentes, el tema presentado fue “Las relaciones interpersonales en la formación socioeducativa”; abarcó cinco subtemas: las relaciones interpersonales, importancia de la empatía, comunicación asertiva, resolución pacífica de conflictos y habilidad de conciencia social. Las actividades se orientaron a la socialización, expresión de emociones y juegos acorde al trabajo colaborativo y colectivo.

Finalmente, en la quinta y última sesión, se escuchó el sentir de las y los participantes en el taller, se compartieron sugerencias y se dio cierre a las actividades en presencia de la Dra. Florentina Preciado Cortés, asesora de este proyecto de intervención educativa.

Ahora bien, un elemento fundamental en este proyecto fue la evaluación del proceso de intervención del curso/taller, para conocer sobre el cumplimiento de los objetivos establecidos, y de este modo conocer tanto el impacto de las estrategias aplicadas como identificación de posibles ajustes en la propuesta de taller para futuras intervenciones.

Dicho proceso se divide acorde a las categorías de análisis, por medio de los instrumentos de evaluación aplicados, dirigidos hacia la comprensión del progreso individual y adquisición de aprendizajes significativos, así como del progreso colectivo de las y los participantes.

Categoría 1: educación socioemocional

La guía de observación con la finalidad de analizar la práctica docente refiere a la categoría de análisis educación socioemocional; esta categoría permitió la realización de trabajo de campo para la identificación de situaciones enfocadas en el desarrollo de las habilidades blandas, el cuidado al bienestar emocional, las relaciones sanas valorando perspectivas de otros, la toma de decisiones de manera responsable y la resolución de situaciones intrapersonales e interpersonales.

Reflejando que acorde a las relaciones intrapersonales, el personal docente fomenta el reconocimiento y manejo de las emociones propias y de las demás personas, de igual forma, el profesorado prioriza dentro de su práctica, las habilidades sociales y emocionales, determinando la manera en que el alumno y la alumna obtendrán un aprendizaje significativo; de acuerdo a las observaciones, es necesario seguir trabajando para incorporar de manera transversal la educación socioemocional y visibilizar la autoconciencia y regulación de emociones de manera sana y consciente, para favorecer una convivencia pacífica, inclusiva y respetuosa, en la que sea posible comprender, expresar y regular emociones.

Por otro lado, en las relaciones interpersonales, el grupo docente fomenta las relaciones sanas, valorando perspectivas de otros, tomando decisiones de manera responsable y resolviendo situaciones; el o la docente autorregula las emociones y genera destrezas para solucionar conflictos de cualquier índole y minimiza la vulnerabilidad para no caer en situaciones de cualquier tipo de violencia.

Aunque, dentro de las observaciones detectadas, es importante seguir trabajando en fortalecer la formación socioeducativa en emociones, a partir de la comprensión e incorporación de estrategias didácticas en la práctica, con la finalidad de mantener relaciones sanas interpersonales e intrapersonales que contribuyan a las habilidades sociales conscientes.

Por último, de manera general, se mantiene una comunicación asertiva, utilizando estrategias de empatía y habilidades de conciencia social, así como el fomento de la resolución pacífica de conflictos con el contenido transversal de educación socioemocional.

Conviene subrayar que dicha categoría se fundamenta en la matriz de evaluación y monitoreo dentro del resultado 1.

Tabla 3. Matriz de evaluación y monitoreo

Resultado	Indicador	Medio de verificación
Resultado 1, docentes incorporan en su práctica pedagógica un nuevo enfoque y estrategias didácticas para el conocimiento, manejo y expresión adecuada de las emociones.	50 % de 12 docentes ponen en práctica técnicas de conducción de emociones para el reconocimiento y manejo de situaciones frente a grupo.	Visita formativa, guía de observación no participante.
	40 % de 12 docentes enseñan la importancia de conocer las emociones a partir de actividades didácticas significativas en el aula.	

Por otra parte, se realizó la aplicación de un formulario de Google, con el fin de identificar y analizar los alcances o áreas de oportunidad que se tuvieron en el curso/taller, así como la obtención de competencias en educación socioemocional, de los 12 docentes del colegio, solo se tuvo respuesta de 10.

En definitiva, la evaluación del curso/taller permitió la obtención de información significativa y valiosa, de tal forma que se puede decir que las estrategias y metodologías didácticas aplicadas fueron acertadas, luego entonces, con el logro de los objetivos se reafirma la pertinencia de la educación socioemocional en el espacio escolar.

Categoría 2: Formación integral

Por medio de la realización de actividades didácticas del curso/taller, se analizaron las aportaciones de una formación integral a la educación socioemocional, por ello, se aplicó una lista de cotejo, con el objetivo de identificar la importancia de la formación integral en el trabajo del aula dentro de las relaciones intrapersonales e interpersonales, de tal manera que fuera posible observar la comprensión por parte del o la docente con el cumplimiento de las actividades realizadas.

Como ya se había mencionado, debido a las actividades de quienes participaron y las actividades extracurriculares del colegio, la

modalidad y temporalidad del taller cambió, por ende, la entrega del portafolio final no se realizó, sin embargo, los demás indicadores fueron cumplidos en tiempo y forma, como: la explicación y generación de reflexiones precisas acorde a la práctica docente; y la comprensión de las unidades y sus temas, unidad I: las relaciones intrapersonales en la formación socioeducativa, y la unidad II: las relaciones interpersonales en la formación socioeducativa. Por tanto, acorde a la matriz de evaluación y monitoreo enfocado en el resultado 2.

Tabla 4. Matriz de evaluación y monitoreo

Resultado	Indicador	Medio de verificación
Resultado 2, docentes planifican cómo mantener una comunicación asertiva, utilizando estrategias de empatía y habilidades de conciencia social.	40 % de 12 docentes planificaron estrategias de comunicación asertiva frente a grupo para fomentar la expresión con seguridad: toma de decisiones y compromiso.	Lista de cotejo Rúbrica
	60 % de 12 docentes programaron actividades significativas de manera participativa para fomentar la sensibilidad y apoyo hacia otros.	

Categoría 3: Aula constructiva

Dentro de esta tercera categoría, reflexiona sobre el aula con un enfoque constructivista permitiendo que el o la docente sea un guía en procesos educativos, generando que los alumnos y alumnas fortalezcan y desarrollen competencias hacia el autorreconocimiento de situaciones de manera personal e interpersonal, por medio de la construcción de aprendizajes significativos en todas sus formas.

Igualmente, se aplicó una lista de cotejo, con el objetivo de identificar la importancia de la formación integral y el aula constructiva dentro de las relaciones intrapersonales e interpersonales, donde

se pueda observar la comprensión por parte del o la docente con el cumplimiento de las actividades realizadas.

Sin embargo, en esta categoría, no hubo mejoría significativa en la convivencia responsable y pacífica, así como en la creación de redes de apoyo, tal como se menciona en la matriz de consistencia dentro de las metas establecidas, debido a que, el colectivo docente sigue presentando distinciones en la división de trabajo, deslindamiento de actividades individuales, así como, la división en equipos para la realización de responsabilidades dentro de los filtros internos del colegio.

En consecuencia, se influye en actitudes, aptitudes, acciones y sentimientos, dentro de un espacio de educación formal, siendo consideradas como representaciones precisas del desempeño del alumno y alumna; por ello, es aquí donde se debe seguir trabajando, ya que, el profesorado interviene como guía en la construcción de los procesos sociales.

Categoría 4: Competencias docentes en la educación socioemocional

Esta última categoría de análisis, representa el logro de los aprendizajes esperados del curso-taller, de manera que se verifiquen los alcances dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, si se promueven estas habilidades transferibles, que muchas veces forman parte del currículo oculto, se contribuye a la autoconciencia y regulación de emociones de manera sana y consciente, lo que favorece a la convivencia pacífica, inclusiva y respetuosa, permitiendo comprender, expresar y regular emociones.

Por consiguiente, se aplicó una coevaluación acorde a la unidad I, en la cual los resultados más relevantes van encaminados hacia el nivel “siempre” donde seis docentes consideran que las técnicas de conducción de emociones logran favorecer el crecimiento y desarrollo profesional; siete docentes saben generar un diálogo sobre conductas, consecuencias de actos y la reflexión ante situaciones en desacuerdos de manera respetuosa; mientras que seis docentes promueven el for-

talecimiento de la autoconfianza y capacidad de elegir, a partir de la toma de decisiones fundamentadas y autorreguladas. Por otro lado, seis docentes identifican la percepción de autoeficiencia que permite al estudiante mantener la motivación, para desempeñarse con éxito en sus actividades cotidianas, asimismo, siete docentes permiten la apropiación de competencias que generan el mejoramiento de la vida, comprensión de sí mismos, medioambiente y personas que los rodea; por último, seis docentes identifican un ambiente respetuoso y de relaciones sanas dentro del colectivo docente.

Además, en el nivel “se dificulta hacerlo”, un docente considera que no se generan destrezas necesarias para solucionar conflictos de forma pacífica, a partir de la anticipación y mediación, no se fortalece el fomento de estrategias para aprender a convivir en la inclusión y el aprecio por la diversidad, asimismo, hubo un comentario en sugerencias finales de mejora: “Tener la apropiación para no herir susceptibilidades. Somos complejos a veces” (Holanda, coevaluación, 13 de septiembre de 2023).

En cuanto a la autoevaluación de la unidad I, los resultados más significativos van dirigidos al nivel “siempre”, en el cual siete docentes consideran que promueven una toma de decisiones fundamentada y autorregulada, siete docentes son autoconscientes con las actitudes, pensamientos, aptitudes, acciones y sentimientos de los demás; ocho docentes realizan reflexiones de su propia práctica docente, hacia la auto regularización y control de las emociones; finalmente, siete docentes consideran que dentro de su práctica docente han realizado estrategias didácticas, que permiten incluir la educación socioemocional de manera transversal, y escuchan activamente comentarios de mejora de parte del colectivo docente, para fortalecer las relaciones y práctica docente.

Por el contrario, en el nivel “a veces”, siete docentes afirman que no son conscientes de ellos o ellas mismas, es decir, pueden estar atentas o atentos a las emociones internas sin reaccionar ante ello o juzgarlas, mientras que ocho docentes consideran que no fomentan la creación de redes de apoyo dentro del colectivo.

Finalmente, se aplicó una autoevaluación para la unidad II, en la cual los resultados más significativos fueron en el nivel “siempre” donde cinco docentes consideran que promueven una comunicación asertiva dentro del aula de clases con los alumnos y las alumnas, cinco docentes reflexionan que cuando se presenta una situación desfavorable promueven la resolución pacífica de conflictos, asimismo, seis docentes dicen fomentar la creación de relaciones sanas y pacíficas en su entorno escolar y profesional; seis docentes consideran que colaboran de manera activa en las actividades propuestas por la dirección y el colectivo docente, por último, seis docentes afirman que promueven la escucha activa y respeto hacia los ideales de las demás personas, tanto en lo individual como en lo colectivo, para construir un ambiente de trabajo colaborativo.

En cambio, dentro del nivel “a veces”, cuatro docentes consideran que consecuentemente no son empáticos o empáticas ante situaciones favorables o desfavorables que ocurran a su alrededor y cuatro docentes consideran que no logran expresar con seguridad sus opiniones dentro del colectivo docente, sintiéndose en confianza y seguros o seguras.

Conviene subrayar que dicha categoría se fundamenta acorde a la matriz de evaluación y monitoreo, por el resultado 3.

Tabla 5. Matriz de evaluación y monitoreo

Resultado	Indicador	Medio de verificación
Resultado 3, docentes son capaces de fomentar una resolución pacífica de conflictos con el contenido transversal de educación socioemocional.	90 % de 12 docentes planificaron estrategias de convivencia, juego y trabajo con distintos compañeros y compañeras, para fomentar el diálogo con el objetivo de solucionar conflictos y la colaboración entre grupo.	Autoevaluación Coevaluación

Continúa en la página siguiente.

Resultado	Indicador	Medio de verificación
Resultado 3, docentes son capaces de fomentar una resolución pacífica de conflictos con el contenido transversal de educación socioemocional.	40 % de 12 docentes diseñaron unidades didácticas acorde a los contenidos transversales para fomentar el diálogo sobre conductas, consecuencias de actos y la reflexión ante situaciones de desacuerdo.	Autoevaluación Coevaluación

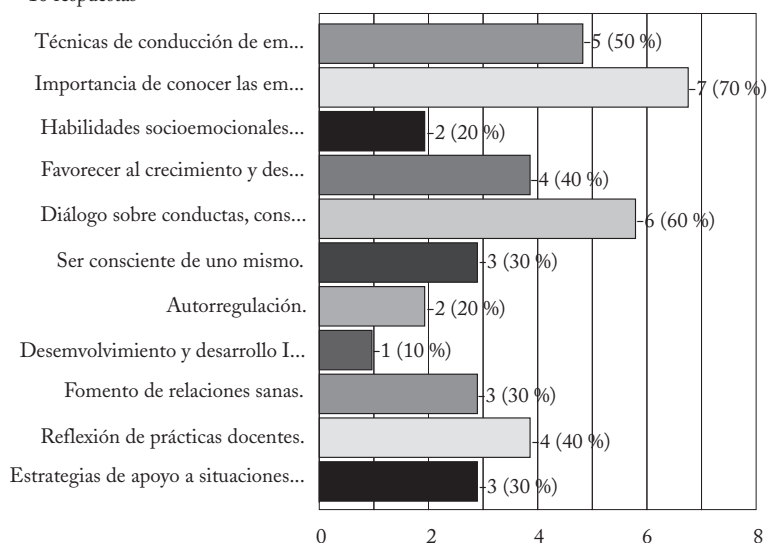
Finalmente, en la evaluación general: adquisición de competencias en emociones, permite la visualización de los dos últimos instrumentos aplicados, los cuales logran identificar aquellas competencias adquiridas por el personal docente, así como aquellas emociones que estuvieron presentes en el transcurso de la intervención educativa.

Por último, la encuesta de retrospcción permitió identificar aquellas competencias que se adquirieron y desarrollaron de manera significativa, tal como se puede observar en la figura 1.

Figura 1. Encuesta de retrospcción

¿Cuál competencia considera que adquirió de manera significativa? ¿Por qué? Señale la(s) competencia(s) que adquirió y desarrolló.

10 respuestas



Asimismo, un docente expresó:

Siempre he considerado que es muy importante conocer, aceptar y saber expresar nuestras emociones con las personas que nos rodean, así mismo creo que el diálogo es una herramienta fundamental para cualquier aspecto de nuestras vidas tanto para solucionar algún conflicto como para cuestionarnos si nuestras acciones están siendo las correctas. Todo esto es de gran apoyo para mantener una relación sana con las personas que nos rodean, porque partiendo de lo anterior podemos lograr ponernos un momento en el lugar de la otra persona antes de emitir algún juicio (Sin nombre, encuesta de retrospcción, octubre de 2023).

Conclusiones

En un primer momento se han identificado diversos resultados logrados y en una segunda intervención del curso/taller se pretende que se logren ciertos resultados aún mejor, con la finalidad de mejorar los procesos formativos de la institución educativa.

Por ello, dentro de los resultados logrados de manera intrínseca hacia cada individuo, es que los y las docentes se sintieron escuchados y escuchadas y se les brindó un espacio seguro para externar situaciones de carácter socioemocional e incluso que expresaran su sentir hacia sucesos de esta índole, por otro lado, también compartieron ideas sobre prejuicios que se tienen acorde a contenidos y estrategias didácticas, enfocadas a cómo emplear procesos de manera sana y que se logre el objetivo de impulsar la convivencia formativa, el desarrollo humano integral y las habilidades socioemocionales.

Finalmente, de manera extrínseca se logró que el colectivo se comunicara y escuchara de manera activa, tal como lo señala Goleman (1998) formando redes de apoyo entre compañeros y compañeras, también, el cambio de estrategias didácticas hacia procesos que permitieran una atención oportuna e inmediata con situaciones de carácter socioemocional; sin duda alguna, los y las participantes se han integrado de mejor manera, manteniendo un interés por usar nuevos medios para el logro de la integración completa del alum-

nado, de manera consciente, respetuosa, tolerante, comprensiva y en armonía dentro del espacio y con las demás personas.

En un segundo momento los resultados esperados fueron el diseño de unidades didácticas acorde a la transversalidad de contenidos y la realización de estrategias para enseñar la importancia de las emociones desde una perspectiva psicológica, es decir, se espera contar con apoyo de profesionales, con la finalidad de intervenir y que se atiendan situaciones particulares de manera personal, finalmente, mejorar los procesos de implementación y ajustes acorde a una atención prioritaria, oportuna e inmediata de manera transversal a lo largo de próximos ciclos escolares.

A lo largo de la intervención se han podido identificar cinco limitantes, las cuales han estado presentes a lo largo del periodo de aplicación; el primero es el tiempo, en un primer momento se identificó a los y las participantes, los cuales mantienen una jornada ocupada y en su mayoría tienen trabajos a contra turno, por lo cual, no era factible destinar actividades de manera extracurricular, debido a que no se garantizaba la entrega en tiempo y forma, así como la reflexión y adquisición de aprendizajes significativos con los contenidos.

Por otro lado, tal como se mencionó, las sesiones fueron establecidas en las reuniones de CTE, es decir, los viernes de cada fin de mes, con una duración por sesión de dos horas, lo cual no permitió una reflexión profunda de temas, quienes participaron externaron que el tiempo debía ser más extendido, pero por otro lado el colegio pidió respetar los tiempos de cierre de actividades.

El segundo es el espacio, debido a que tal como se mencionó en las reflexiones de evaluación del curso/taller, el espacio limitaba la apertura hacia el análisis de los contenidos, debido a que consideraban que seguían en la reunión de CTE y algunos y algunas participantes demeritaban las actividades, por lo cual se incorporaban tarde, no entraban a las sesiones o si lo hacían preferían estar en el celular, estas situaciones generaban un ambiente tenso y ciertos participantes lo expresaron abiertamente.

También, debido a que las sesiones de CTE son muy cortas, se tiende a dar prioridad a las actividades con padres de familia, la resolución de conflictos o áreas de oportunidad, por ello, no siempre estaban todos y todas las participantes presentes en las sesiones, es decir, se incorporaban cuando faltaban unos minutos para terminar.

El tercero son los cambios constantes de personal, debido a que la institución educativa maneja el proceso de estadía por contratos acorde a la duración de ciclo escolar; en el periodo en que se llevó a cabo la intervención se hicieron varios ajustes en la cantidad de participantes, teniendo impacto en el análisis inicial y la contextualización por grupo.

El cuarto es el poco uso y manejo de entornos virtuales de aprendizaje por parte del profesorado, es una gran limitante debido a que en un primer momento de análisis no se pudo realizar el curso/taller de manera sincrónica, por ello, la modalidad y temporalidad cambió, por ende, la entrega de un portafolio final no se realizó, sin embargo, los demás indicadores fueron cumplidos en tiempo y forma, como lo son la explicación y generación de reflexiones precisas acorde a la práctica docente, así como la comprensión de las unidades y sus temas.

El quinto son las perspectivas; si bien se fomentó el respeto hacia ideales e integridad de las personas, es impresionante cómo las perspectivas de algunas y de algunos afectaban el desarrollo de las actividades, por ejemplo, en un primer no se tuvo la apertura de un maestro para poder participar en la intervención del curso/taller; sin embargo, en algunas sesiones hacia presencia y lograba adquirir la atención de todo el grupo, distrayendo y siendo irrespetuoso hacia la investigadora, de igual forma, hubo otro docente que en un primer momento aceptó participar, pero no se presentó en la mayoría de las sesiones y cuando sí estaba no prestaba atención a ninguna actividad o tema dentro de las dos horas.

Estas cinco limitantes incidieron de manera negativa pues no se pudo realizar la guía con apoyo de estrategias didácticas que se tenía considerado en la implementación del proyecto de interven-

ción; sin embargo, se espera que dentro de una segunda intervención se logre este objetivo y pueda ser útil dentro del proceso formativo, asimismo, pueda servir como atención inmediata para el colectivo docente.

Como recomendación hacia investigaciones similares, es importante buscar su aplicación transversal a lo largo del ciclo escolar, recordando que lo ideal sería contar con un equipo interdisciplinario de apoyo en la institución educativa, que pueda dar apoyo y seguimiento a las actividades obligatorias de formación del profesorado, además de destinar periodos de tiempo para sesiones con temas más extensos, de tal forma que el profesorado se forme, reflexione y fomente su integración como colectivo, alentando y reconociendo la importancia de las habilidades socioemocionales tanto al interior como al exterior del aula de clases.

Referencias

- Alomoto, I., y Ordoñez, K. (2021). *Teorías de las habilidades sociales en los adolescentes*. UCE. <https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/abde3b17-13b1-45ca-ba37-d26e77d159d2>
- Arias, E., Hincapié, D., y Paredes, D. (2020). *Educación para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*, BID. <https://publications.iadb.org/es/educar-para-la-vida-el-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales-y-el-rol-de-los-docentes>
- Arshavzkiy, M. (2014). *Diseño instruccional para aprendizaje en línea. Guía esencial para la creación de cursos exitosos de educación en línea*. Createspace Independent Publishing Platform. <https://docplayer.es/190951294-Diseño-instruccional-para-aprendizaje-en-línea-guía-esencial-para-la-creación-de-cursos-exitosos-de-educación-en-línea.html>
- Castro, A., Martínez, J., y Rivas, M. (2024). Percepción de habilidades socioemocionales en docentes de educación primaria en México durante la pandemia por covid-19: Hacia la consciencia en la integralidad. *Transdigital*, 5(9). 1-18. <https://doi.org/10.56162/transdigital317>
- Goleman, D. (1998). *Inteligencia emocional*. Kairós. http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

- Rodríguez, L., Rodríguez, E., y Fuerte, L. (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. *Propósitos y representaciones*, 9(1), No 1038, 15-25. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1038>
- Vidal, J. (2008). Desarrollo de habilidades blandas. Ministerio público Fiscalía de la Nación. https://www.mpfm.gob.pe/escuela/contenido/actividades/docs/6373_desarrollo_de_habilidades_blandas.pdf
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, (14), 5-39. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>

CAPÍTULO V

Perspectivas de madres de familia sobre la educación preescolar. Un apoyo para el trabajo docente

Xochitl Donají Garfías Flores
Jaime Moreles Vázquez
Sara Aliria Jiménez García

Introducción

El propósito del presente trabajo fue explorar las perspectivas que las madres de familia tenían sobre la educación de sus hijos en preescolar y las maneras en que ellas se vinculaban con la escuela; en ese sentido, primero se hace un recuento de los elementos conceptuales y contextuales en los que se fundamenta, para posteriormente presentar la manera como se recabó la información y exponer resultados y conclusiones.

La escuela y la familia son contextos que están ligados; su trabajo conjunto contribuye positivamente al desarrollo físico, emocional e intelectual de los niños y niñas, además de facilitar la detección de dificultades en el aprendizaje para darles seguimiento y solución; el vínculo también promueve la comunicación, anticipa y mejora la atención a los inevitables conflictos y permite obtener información y puntos de vista de diversas voces sobre el funcionamiento de la clase

o de la escuela (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu], 2024).

La escuela y la familia son las dos instituciones educadoras y socializadoras más importantes para la niñez, actúan sobre la alimentación e higiene del estudiantado, así como en el logro de los aprendizajes correspondientes (Resende, 2018). La interacción de ambas es muy relevante para el desarrollo de la niñez, de las familias y de la comunidad en general.

Asimismo, desde la asociación entre la escuela y la familia se construyen aspiraciones o expectativas positivas sobre la escolarización y acerca de la educación, las cuales están relacionadas con el logro académico, la aprobación escolar y el tránsito exitoso entre los niveles educativos (Blanco, 2017).

El compromiso del profesorado y de los padres de familia favorece el aprendizaje del estudiantado (Colás y Contreras, 2013), por ello es relevante y necesario explorar las perspectivas que los padres de familia tienen sobre la fase educativa, reconocer de qué manera perciben la educación.

Para que la relación entre esas dos instituciones educadoras funcione, es necesario que padres de familia, profesores, estudiantes y directivos cumplan con sus responsabilidades, lo que implica comunicación constante y confianza suficiente para expresar inquietudes; esto se concreta también por medio del conocimiento y valoración del trabajo de los docentes, además de propiciar una participación informada, que considera puntos de vista e inquietudes familiares y promueve la apertura del aula y de la escuela (Mejoredu, 2024).

La familia es el primer contacto que tienen los seres humanos, es donde empiezan a desarrollar su identidad y adquieren conocimientos y habilidades desde el nacimiento; la familia comparte responsabilidad con la escuela al guiar y apoyar el desarrollo integral del estudiantado, su colaboración es necesaria para alcanzar los propósitos del sistema educativo.

Por su parte, la educación preescolar es el nivel educativo en el que el desarrollo integral y equilibrado de los estudiantes, facilita la

relación de las niñas y los niños con sus pares y con adultos; además, el preescolar promueve la socialización y la afectividad, las capacidades de comunicación, el pensamiento matemático, el conocimiento de los entornos natural y social, el desarrollo y enriquecimiento físico y psicomotriz, así como la expresión artística; en teoría, en México, la educación preescolar es obligatoria y antecede a la educación primaria; el rango de edad típico en que se cursa es de 3 a 5 años (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023).

La relevancia de la educación preescolar ha sido un asunto de interés internacional, específicamente a partir de las conferencias mundiales de Jomtien y Dakkar (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2000 y 1990), se proponía extender la educación inicial y preescolar, sobre todo a los sectores más desfavorecidos. En ese sentido, desde principios del segundo milenio, el gobierno mexicano acuñó esa demanda, al aumentar la cobertura y la calidad de la educación preescolar (SEP, 2001).

El 12 de noviembre del 2002 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el decreto de reforma a los artículos 3° y 31° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, por la cual se establecía la obligatoriedad de la educación preescolar y se responsabilizó al Estado como dispensador de los recursos necesarios (Congreso de la Unión, 2000).

Según la SEP (2003), para esa reforma se revisaron prácticas, documentos vigentes, modelos pedagógicos, así como investigación sobre aprendizaje y desarrollo infantil, además de aprovechar la experiencia y los conocimientos de los actores involucrados, pues de ellos depende que una reforma sea efectiva; se requiere que los actores educativos se involucren en el proceso de cambio, la identificación de problemáticas y el diseño de alternativas. Entre esos actores se encuentran las familias y su participación en la educación es y ha sido un asunto fundamental.

El asunto sigue siendo relevante para la agenda educativa contemporánea, pues es parte sustancial de la Nueva Escuela Mexicana

(Gobierno de México, 2022). Además, otros documentos oficiales indican que es necesario incrementar los espacios de participación de las familias en la organización y funcionamiento de las escuelas, pues de esa manera se fortalece la construcción de comunidades escolares capaces de dialogar y establecer acuerdos para conseguir mejores resultados en el funcionamiento escolar y en el aprendizaje del alumnado (Mejoredu, 2021).

En la educación preescolar comienza el fomento a la lectura con el propósito de enriquecer el lenguaje, el aprendizaje de la gramática de la lengua que posibilita el acercamiento a la realidad a través de secuencias temporales; además, se realizan operaciones aritméticas básicas (Gobierno de México, 2023).

La participación y las perspectivas familiares respecto a la escuela contribuyen al logro de los aprendizajes esperados. Por ejemplo, el seguimiento familiar a la conducta y al avance del estudiante mejora su desempeño; participar en acciones promovidas desde la escuela posibilita mayor involucramiento de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos; los alumnos de escuelas que involucran a la familia obtienen mejores resultados que aquellos cuyas familias no se implican e interesan en los procesos escolares (Bazán et al., 2016).

Hay tres tipos de instancias de participación familiar que favorecen el aprendizaje de los estudiantes, la que se refiere a los aspectos formales, como las reuniones escolares; las actividades de esparcimiento y recreación orientadas a celebraciones programadas en el calendario escolar; y, el trabajo voluntario para mejorar el estado del espacio escolar, como los trabajos de mantenimiento y limpieza; la participación y las perspectivas de las familias están relacionadas a las tareas que se asociarían a la obtención de mejores resultados académicos de sus hijos (Ortega y Cárcamo, 2018).

En la investigación sobre el tema es común encontrar que las perspectivas de los padres y madres mejoran el aprendizaje de sus hijos o que consideren importante su participación en la escuela hace que sus hijos avancen, aunque también se puede encontrar que cuando las perspectivas sólo estén orientadas a las dimensiones referidas

a la crianza y la supervisión del aprendizaje en casa, dejan de lado las que se refieren a la comunicación y apoyo a la escuela y al trabajo docente; asimismo, las madres evidencian formas más diversas y comprometidas de participación que los padres de familia (Valdés y Urías, 2011).

De acuerdo con lo anterior, es importante conocer las perspectivas que las familias tienen sobre la educación preescolar, para tenerlas en cuenta en el proceso educativo y emplearlas como guía en la formación del estudiantado. En el presente trabajo se entienden las perspectivas de la familia como las ideas o puntos de vista que madres y padres poseen respecto a los propósitos, sentido y procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación preescolar; las perspectivas son personales y familiares; conocerlas ayuda a comprender diversos enfoques sobre la educación, que son importantes para la toma de decisiones en el ámbito escolar, adaptar las estrategias educativas, mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus hijos, además de fortalecer el vínculo familia y escuela (SEP, 2020).

La jornada mínima diaria para la educación preescolar es de 3 horas y de 600 horas para el ciclo escolar (Gobierno de México, 2023). En el ciclo escolar 2022-2023, que son las cifras más recientes disponibles, la matrícula del nivel estaba compuesta por 4,334,938 estudiantes, que eran atendidos en 87,185 escuelas y por un total de 229,972 docentes; la tasa neta de escolarización era del 66.6 % de la población de 3 a 5 años (SEP, 2023).

Asimismo, por tipo de servicio el preescolar se divide en Centros de desarrollo infantil (Cendi), General, Indígena y Comunitario, y el General predomina porque agrupa el 85 % de la matrícula, el 66.55 % de escuelas y el 81.7 % de docentes; también prevalece la educación preescolar pública, pues apenas el 11.3 % de estudiantes asiste a instituciones privadas (Mejoredu, 2023).

En el contexto donde se desarrolló el proyecto del que se desprende el presente reporte, la asistencia escolar a la educación preescolar en el grupo etario correspondiente de 3 a 5 años en el estado de Colima es de 54.9 %, debajo del indicador nacional (66.6 %), y

tiene algunas variaciones en cuanto a la atención a los 3 (28.1 %), 4 (73.3 %) y 5 años de edad (62.1 %), todos por debajo de las cifras nacionales, las cuales son 46.1 %, 82.4 % y 74.5 %, respectivamente; para el ciclo 2022-2023, en Colima había 22,483 estudiantes inscritos en la educación del nivel, distribuidos en 411 escuelas y atendidos por 1,296 docentes (SEP, 2023).

En cuanto a la localidad en cuestión, es un preescolar ubicado en Caleras, al sur de Tecomán, Colima, el cual es de organización completa y está conformado por una directora, tres educadoras frente a grupo, tres integrantes de la Unidad de Servicios de Apoyo para la Educación Regular (USAER), quienes asisten un día a la semana, y un auxiliar de intendencia. Además, actualmente se encuentran inscritos 64 infantes, de los cuales 29 son hombres y 35 mujeres. Una vez que se mostraron elementos conceptuales y contextuales del texto, en el apartado que sigue se sintetiza el procedimiento metodológico seguido.

Metodología

Como se mencionó al inicio del documento, el presente trabajo se desprende de un proyecto de innovación más amplio, cuyo propósito fue fortalecer el vínculo entre la familia y el preescolar. Con este proyecto como marco de referencia, aquí se exploraron las perspectivas que las madres de familia tenían sobre la educación de sus hijos, sus expectativas sobre el aprendizaje en preescolar y las maneras en que ellas se vinculaban con la escuela. Se tomaron en cuenta a las madres de los estudiantes de los ciclos escolares 2022-2023 y 2023-2024, que asistían al preescolar Emiliano Zapata.

La metodología empleada para rescatar las perspectivas familiares fue el estudio de casos; ese procedimiento permitió describir, comparar y comprender los diferentes aspectos de las perspectivas familiares sobre la educación preescolar. El estudio de casos permite demostrar cómo ciertas características influyen de una u otra forma en un sistema, conjunto de personas o eventos con características similares; en este caso, las perspectivas sobre el preescolar podrían

explicar y ayudar a fomentar el apoyo, relación e involucramiento de las familias con la escuela.

Las perspectivas se obtuvieron en dos momentos, por medio de las técnicas del cuestionario y de la entrevista, que se instrumentaron en una guía semiestructurada; aunque inicialmente se esperaba que padres y madres participaran por igual, solamente se pudieron rescatar las perspectivas de las madres de familia. En la guía se consideraron cuestiones acerca de las creencias de las madres sobre lo que se hace en la educación del nivel, las expectativas que tienen sobre el aprendizaje de sus hijos y, o, hijas, y la manera como se vinculan ellas mismas con la escuela.

La información se organizó por la naturaleza de las perspectivas y las respuestas se categorizaron a partir del uso de la técnica de análisis de contenido. El análisis e interpretación de la información se realizó desde una perspectiva cualitativa, a partir de tres categorías: perspectivas que las madres de familia tenían sobre la educación de sus hijos, expectativas sobre el aprendizaje en el preescolar y las maneras en que ellas se vinculan con la escuela.

En la aplicación de cuestionarios y entrevistas se tomaron en cuenta las normas éticas correspondientes en cuanto al anonimato y confidencialidad, además del consentimiento informado y de la participación voluntaria; cuando las mamás fueron invitadas a colaborar, se les brindó información sobre la naturaleza de su contribución, el propósito que tendrían sus participaciones y el uso académico que se le daría a la información obtenida.

Como se aprecia en las tablas siguientes, en total participaron 23 mamás entre octubre de 2022 y agosto de 2023; en el primer año, 15 mamás respondieron un cuestionario de preguntas abiertas y, en el segundo, 8 participaron en entrevistas que fueron audiograbadas.

Tabla 1. Madres de familia que respondieron el cuestionario escrito

Ciclo escolar 2022-2023			
Nombre	Edad	Escolaridad	Empleo
Ramona	27	Licenciatura	Empleada
Amelia	25	Bachillerato	Empleada
Ana	24	Bachillerato	Ama de casa
Alondra	35	Bachillerato	Ama de casa
Delia	22	Bachillerato	Estudiante
Eugenia	23	Bachillerato	Ama de casa
Imelda	27	Bachillerato	Ama de casa
Lilia	25	Bachillerato	Ama de casa
Marcela	25	Bachillerato	Limpieza
María	23	Bachillerato	Ama de casa
Sandra	27	Bachillerato	Mesera
Diana	35	Secundaria	Comerciante
Domitila	29	Secundaria	Ama de casa
Mirna	35	Secundaria	Campo
Raquel	30	Secundaria	Ama de casa

Tabla 2. Madres de familia que participaron en las entrevistas

Ciclo escolar 2023-2024			
Nombre	Edad	Escolaridad	Empleo
Laura	28	Licenciatura	Docente secundaria
Valeria	29	Licenciatura	Ama de casa
Alicia	28	Bachillerato	Ama de casa
Elena	26	Bachillerato	Ama de casa
Josefina	24	Bachillerato	Empleada
Lucia	23	Bachillerato	Comerciante
Gloria	27	Secundaria	Ama de casa
Martha	24	Secundaria	Ama de casa

La edad de las mamás participantes en los dos ciclos es similar; son personas jóvenes; en el primer ciclo se encontraban entre 22 y 35 años, y, en el segundo entre 23 y 29 años. La mayoría de ellas eran amas de casa al momento de su participación en el presente estudio, 8 de las 15 mamás del primer ciclo, y, 5 de las 8 del segundo. En ambos casos predomina el nivel de escolaridad de bachillerato, ya que de las participantes del primer ciclo, 10 mamás de las 15 contaban con él, y, 4 de las 8 del segundo ciclo.

Las mamás que tenían empleo realizaban actividades laborales que probablemente les permitían involucrarse con la escuela y parece que no representaban un obstáculo para que dedicaran tiempo a la educación de los niñas y niños. Algunas de las que tenían empleo dejaban al o la menor bajo la supervisión de las abuelas, quienes también tenían contacto con la escuela.

Resultados

En el presente estudio se exploraron las perspectivas que las madres de familia tenían sobre la educación de sus hijos, sus expectativas sobre el aprendizaje en preescolar y las maneras en que ellas se vinculaban con la escuela. Como se mencionó antes, solamente se pudo trabajar con madres de familia porque no se consiguió la participación de los papás en el proyecto. La implicación materna corrobora lo señalado por Valdés y Urías (2011), en el sentido de que son ellas y no los padres quienes tienen mayor participación en el acompañamiento de sus hijos.

En lo que sigue se reportan las perspectivas que las 23 madres expusieron. Éstas siguen cinco ejes: actividades lúdicas y expresión artística; comunicación y pensamiento matemático; socialización y afectividad; otras perspectivas; y, cómo las madres se relacionan e involucran con la escuela. Las perspectivas de las mamás muestran que ellas de algún modo ya conocían los aprendizajes que eran valiosos en la escuela, aunque no los tenían tan claros hasta que se les solicitó que los expresaran en las entrevistas.

Las perspectivas que aquí se trabajaron coinciden con referencias que recomiendan que en un salón de educación básica se privilegien los aprendizajes académicos, sociales y emocionales que fomenten habilidades y hábitos para el progreso de los estudiantes y su compromiso con el aprendizaje (Ministerio de Educación del Gobierno de Chile [MEGC], 2021).

Actividades lúdicas y expresión artística

Si se conjuntan las expresiones de las 23 madres que participaron en el trabajo, uno de los hallazgos que se aprecia radica en la valoración que tienen de la educación preescolar como un espacio propicio de socialización y aprendizaje de reglas de convivencia, para la realización de actividades lúdicas relacionadas al juego, la recreación, el entretenimiento y la diversión; además, sus perspectivas implican que se lleven a cabo actividades relativas a la expresión artística como las manualidades y el dibujo, como se muestra en los siguientes fragmentos de entrevista:

Lilia: “aprende cosas nuevas y juega con sus compañeros”.

Marcela: “trabaja y juega”.

Amelia: “participa en clase, trabaja en clase y juega”.

Elena: “aprender a jugar con los niños”.

Martha: “suelta la mano, hacen bolitas, gusanitos, pinta”.

Tal como aseguraban las mamás, las actividades lúdicas sí están asociadas a los propósitos de la educación preescolar, principalmente en las cuestiones que se refieren a la expresión artística, al uso de la imaginación, la fantasía, la iniciativa, la creatividad y la toma de conciencia de las posibilidades de movimiento, control y equilibrio de su cuerpo (SEP, 2023); asimismo, en los fragmentos de entrevista se muestra que las mamás creían que en el nivel se estimulaba la expresión corporal, las habilidades motoras, así como el desarrollo emocional, de la imaginación y la exploración con el juego como medios de adquisición de aprendizajes significativos y como mecanismo para el desarrollo de habilidades.

Además, como reconocen las mamás en las entrevistas y, en coincidencia con Gómez (2017), el juego es una herramienta que promueve que los estudiantes de preescolar comiencen a identificar las herramientas y los aprendizajes que son valiosos para su avance en la escuela y en la vida cotidiana.

Las perspectivas de las mamás en cuanto a las actividades lúdicas coinciden con los propósitos de la educación preescolar, promover la socialización, la afectividad, las capacidades de comunicación, el desarrollo y enriquecimiento físico y psicomotriz, así como la expresión artística (SEP, 2023).

Comunicación y pensamiento matemático

Otra coincidencia de las perspectivas de las madres de familia respecto a los aprendizajes esperados de la educación preescolar, se refiere al desarrollo de las capacidades de comunicación y del pensamiento matemático (SEP, 2023). Son muestra de lo anterior las perspectivas de las 23 madres sobre la manera como la escuela contribuye al dominio de la lectoescritura, de la aritmética básica y de saberes memorísticos y prácticos; es preciso mencionar que este tipo de conocimientos son necesarios para el ingreso y la permanencia en el siguiente nivel educativo, como lo muestran las evidencias que siguen:

Martha: “las cosas que le faltan hacer como leer y escribir”.

Raquel: “lo básico, leer, contar, escribir bien su nombre”.

Eugenia: “estudiar”.

Marcela: “a contar bien y a poner su nombre”.

María: “leer, escribir, contar”.

Josefina: “cosas básicas, su cuerpo, los colores, reconocer su nombre”.

Las capacidades de comunicación y el pensamiento matemático son algunos de los aprendizajes esperados según la normativa correspondiente (SEP, 2023). Además, en el preescolar comienza el fomento de la lectura, con el propósito de enriquecer el lenguaje del estudiantado,

el aprendizaje de la gramática, que posibilita el acercamiento a la realidad a través de secuencias temporales, y se realizan operaciones aritméticas básicas (Gobierno de México, 2023).

A la vez, el reconocimiento de las mamás sobre las enseñanzas enunciadas resulta primordial para que las propicien en sus hijos pues, de acuerdo con García y Rivera (2021), los estudiantes no sólo aprenden conocimientos, también desarrollan capacidades socio-académicas para reconocer qué tan capaces son de aprender y para entender cómo aprenden.

Asimismo, como lo muestran algunos estudios sobre el tema, la participación familiar se centra en el seguimiento al avance y desempeño del estudiante (Bazán et al., 2016), así como en la supervisión del aprendizaje en casa (Valdés y Urías, 2011), por lo que es necesario que los y las cuidadoras desempeñen un rol de acompañamiento en las tareas escolares, a través de la motivación, la escucha y el apoyo a los ejercicios que los aprendices hacen en casa.

El conocimiento de las perspectivas familiares sobre la educación preescolar puede contribuir a la eficacia de la relación de las dos principales instituciones educadoras, pues también denotan la valoración del trabajo docente, que es una de los aspectos esenciales para construir vínculos entre la familia y la escuela (Mejoredu, 2024).

Socialización y afectividad

Como se mencionó al inicio, la educación preescolar promueve el desarrollo integral y equilibrado de los estudiantes, por lo que la socialización y la afectividad representan dos de los componentes más relevantes, de acuerdo con la normativa correspondiente (SEP, 2023). En esa dirección se encuentran las perspectivas de las madres de familia, pues evidencian la necesidad de que sus hijos desarrollen aprendizajes socioemocionales, como se muestra en los fragmentos que siguen:

Sandra: “tener más confianza a la hora de hablar”.

Imelda: “me gustaría que aprendiera a participar en los ejercicios de la escuela”.

Ramona: “que sea responsable en sus deberes”.

Gloria: “respetar a sus compañeros”.

Lucia: “ser independiente porque está muy apegado a mí y a su papá”.

Valeria: “convivir con más niños y con más personas”.

Josefina: “aprender a convivir”.

Las madres de familia identifican la necesidad de que sus hijos e hijas adquieran habilidades de convivencia y fortalezcan su autonomía para desarrollarse dentro y fuera de la escuela, ideas que aportan al cumplimiento de los propósitos educativos referentes a la apropiación de valores y principios necesarios para la vida en sociedad; también esperan que sus hijos respeten los derechos de los demás, sean responsables, justos y tolerantes, aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración y a valorar sus logros individuales y colectivos. En coincidencia con Belykh (2019), las perspectivas señaladas por las madres identifican muy bien algunos elementos socioafectivos que favorecen el avance en la escuela, las relaciones familiares y el autocuidado de los participantes de la escuela.

Como lo mencionan las mamás, en preescolar los estudiantes adquieren algunas herramientas que les permiten entender y regular sus emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables y definir y alcanzar sus metas, para contribuir a la formación de ciudadanos felices, responsables y autónomos (Consejo Nacional de Población [CONAPO], 2023).

Como bien refieren las mamás en sus perspectivas, el preescolar promueve la socialización, la afectividad y las capacidades de comunicación (SEP, 2023). Además, este tipo de perspectivas se refieren a las dimensiones de la crianza y tienen repercusión en la convivencia escolar (Valdés y Urías, 2011), así como en los valores y fortalezas individuales necesarios para la construcción de una personalidad que sea capaz de enfrentarse a las dificultades de la

vida cotidiana con buena actitud y sin bajar su rendimiento escolar (Belykh, 2019).

Otras perspectivas

En las perspectivas de las mamás también se pueden identificar otras cuestiones, como el seguir instrucciones y los roles que consideran asumen sus hijos e hijas como estudiantes, como se puede apreciar en los fragmentos que siguen:

Ana: “lo que la maestra le indique”.

Domitila: “trabaja con sus actividades que le pone la maestra”.

Alondra: “va a aprender cosas que su maestra le enseña”.

Elena: “sus actividades que le pone la maestra”.

Josefina: “actividades para ellos para su aprendizaje para que vayan desarrollando cosas que ellos tienen que aprender”.

En los enunciados previos las madres señalan que las y los menores desarrollan actividades, asumen roles y adquieren saberes, esperan que sus hijos también cumplan sus responsabilidades como estudiantes y consideran a la docente como organizadora de los conocimientos que se aprenden en preescolar.

De tal perspectiva se infiere que los vínculos estrechos de la escuela con la familia son esenciales para prevenir factores de riesgo que llevan a la exclusión educativa, a problemas de salud y propician el bienestar físico y emocional de los niños (MEGC, 2021). Además, la perspectiva encierra también la expectativa de las mamás acerca de una docencia bien organizada, que fomenta el progreso socio-académico y afectivo de los estudiantes. De acuerdo con Santiago y Fonseca (2016), un trabajo como el que esperan las mamás de los profesores requiere de la formación integral, la innovación y capacitación permanente de los profesores.

Las madres también expresaron perspectivas generales sobre lo que pueden conseguir sus hijos en preescolar, así como su deseo de que aprendan conocimientos que no están contemplados explícitamente en la educación del nivel, como el aprendizaje de otro idioma.

Alondra: “un poco de otro idioma”.

Diana: “desarrollen su cerebro”.

Alicia: “Me gustaría que aprendiera de todo que aprenda todo”.

Al igual que en las expresiones mostradas antes, en éstas las mamás refieren perspectivas favorables sobre los aprendizajes de sus hijos en preescolar y sobre la capacidad que puede tener el nivel educativo para transformar la vida de sus estudiantes. Tales perspectivas se reflejan y coinciden con la política educativa del Gobierno de México (2023) respecto a educar para emancipar y que los estudiantes cuenten con los recursos para relacionarse con los demás y con el conocimiento en sus múltiples expresiones.

Cómo las madres se relacionan e involucran con la escuela

En lo que concierne a las perspectivas que corresponden a la relación e involucramiento con la escuela, las madres manifiestan opiniones que comprenden su participación en el plantel, desde su domicilio y en las interacciones entre la casa y la escuela. En coincidencia como el MEGC (2021), conseguir una conexión cercana con las familias es uno de los retos más importantes que tienen los docentes de educación básica. Algunas de esas perspectivas son generales, como se muestra en los fragmentos que siguen:

María: “apoyando en lo que se necesite”.

Mirna: “cumpliendo con lo que piden”.

Martha: “participar en actividades escolares”.

Otras perspectivas se refieren a la participación de las mamás en actividades específicas a desarrollar en el plantel y que consisten en las instancias sugeridas por Ortega y Cárcamo (2018), el trabajo voluntario para mejorar la escuela, así como la organización y la asistencia a eventos:

Diana: “limpiando cuando se ocupa el salón”.

Eugenia: “asistiendo a eventos”.

Sandra: “cumpliendo con las juntas y cooperaciones”.

También hay perspectivas acerca del vínculo familia y escuela para el seguimiento y supervisión de los aprendizajes, como se muestra a continuación:

Elena: “mi apoyo tanto en sus tareas, como en sus eventos escolares, asistiendo y motivándolo día con día”.

Gloria: “informándome de todo lo relacionado a la escuela y poniendo mucha atención a lo que mi hija necesite”.

Valeria: “reforzar cada día el aprendizaje que es adquirido día con día a nuestros hijos”.

Elena: “Tener una buena comunicación, desarrollar una fuerte colaboración con la maestra”.

Las perspectivas que denotan acompañamiento de las madres en los procesos escolares se asociarían a mejores resultados en el logro de aprendizajes, como lo muestran algunas referencias; entre los factores involucrados se encuentran el seguimiento familiar en el trabajo escolar de los niños, el mayor involucramiento de los padres de familia (Bazán et al., 2016); la comunicación de la familia con la escuela, el apoyo al trabajo docente (Valdés y Urías, 2011); así como comunicación y confianza entre la familia y el personal escolar para propiciar una participación informada que fortalezca la construcción de comunidades escolares capaces de dialogar y establecer acuerdos (Mejoredu, 2024 y 2021).

Hasta aquí se identificaron las perspectivas de las madres de familia respecto a la manera en que pueden colaborar con la escuela y contribuir en los propósitos educativos de la fase de preescolar. Como se puede notar en las páginas previas, algunas de ellas se refieren a conocimientos, a habilidades y a las actitudes que sus hijos pueden desarrollar; aunque muestran cierto desconocimiento sobre el trabajo del preescolar y de la importancia que tiene para la formación de sus hijos, sus saberes y perspectivas están en sintonía con las direc-

trices de la SEP para la educación del nivel, el desarrollo integral y equilibrado de los estudiantes, la promoción de la socialización y la afectividad, las capacidades de comunicación, el pensamiento matemático, el conocimiento de los entornos natural y social, el desarrollo físico y psicomotriz y la expresión artística (SEP, 2023).

La diversidad de perspectivas también presenta variaciones en los diferentes grados escolares; las mamás que tenían hijos en tercero de preescolar se inclinaron porque sus hijos desarrollaran conocimientos a través de la comprensión de diversos contenidos, como preparación para la primaria, mientras que, en primer grado, las madres esperaban que sus hijos aprendieran actitudes y habilidades que los ayudarán a expresarse, reconocerse y relacionarse con otros y otras. Aunque las mamás de los estudiantes de ambos grados coinciden en muchas cosas, la gran diferencia se relaciona con las referencias que hacen respecto a la etapa de desarrollo en la que se encontraban sus hijos y los desafíos escolares que tenían que superar, como el ingreso a la primaria.

Algunos documentos normativos para la educación preescolar, en México, sugieren el fortalecimiento de un vínculo entre la escuela y la familia, para el funcionamiento escolar y la adquisición de saberes, por lo que en las perspectivas expuestas por las mamás se manifiesta la importancia de que ellas brinden apoyo en tareas y actividades solicitadas, participen y asistan cuando se requiera, a través de la comunicación y la atención a la información proporcionada, así como la necesidad de apoyar y motivar a las y a los menores para potenciar el aprendizaje. Al mismo tiempo, como menciona el Gobierno de México (2022), se espera que desde las escuelas se promueva la motivación y participación de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos, por lo que es necesario que sepan que sí avanzan en preescolar.

En el proyecto del que se desprende el presente reporte se motivó e informó a las mamás para que se acercaran y conocieran lo que se realiza en la escuela y para ampliar sus perspectivas, aclarar sus dudas e inquietudes sobre los procesos de aprendizaje en que

participan sus hijos. El cometido se alcanzó con todas las mamás; sin embargo, es necesario continuar fortaleciéndolo, ya que es algo progresivo, y en ocasiones intervienen sus ocupaciones familiares, la falta tiempo para atender las actividades escolares, el bajo interés en los procesos realizados en preescolar o la falta de iniciativa y tiempo de los docentes para acercarlas a la escuela.

Al fomentar las perspectivas trabajadas se reconoce que la información que poseen las madres de familia sobre el nivel debe fortalecerse con la intervención docente, para mantener a las familias informadas y “poner en marcha estrategias de comunicación adecuada, para que las familias perciban como necesarios y deseables los cambios” y mejoras escolares (SEP, 2017, p. 48). Cuando las mamás participan en acciones promovidas desde la escuela se involucran más en el proceso de aprendizaje de sus hijos (Bazán et al., 2016). Además, así se les involucra con la transformación educativa que proclama el Gobierno de México en la actualidad.

Asimismo, las perspectivas de las mamás sobre la educación preescolar coinciden con lo mostrado por algunas referencias, en cuanto a la valoración e influencia positiva de la educación del nivel en el desarrollo estudiantil (Gobierno de México, 2022, MEGC, 2021).

Conclusiones

El propósito del presente estudio fue explorar las perspectivas que las madres de familia tenían sobre la educación preescolar, sus expectativas sobre lo que aprenden sus hijos y las maneras en que ellas se vinculaban con la escuela. Es necesario conocer tales perspectivas, entenderlas e identificar el contexto en el que se construyen. Al entender las opiniones de padres y madres de familia, se establecen diálogos entre las dos instituciones educadoras más importantes, es posible diseñar estrategias de trabajo que les ayuden a apoyar a sus hijos, darles voz para que se sientan parte de la formación en preescolar y tengan la confianza de involucrarse.

Las perspectivas expresadas por las madres de familia que participaron en el estudio denotan que reconocen los propósitos educativos de preescolar, aunque también dan cuenta de que es necesario fortalecerlas y complementarlas a través de la difusión de información respecto al funcionamiento escolar y los aprendizajes de sus hijos.

Al mismo tiempo, la información muestra que hay mamás que presentan actitudes y sentimientos positivos hacia el ingreso y permanencia de sus hijos e hijas en el preescolar, reconocen que es un nivel educativo en donde se adquieren diversos conocimientos y habilidades y que para ello es necesario su apoyo.

Las madres de familia poseen diversas perspectivas que se pueden clasificar en tres rubros: el primero referente a actividades lúdicas y de expresión artística, que tienen como base el juego; el segundo, fundamentos básicos de comunicación y pensamiento matemático; y, el tercero, socialización y afectividad, como parte de la identidad, la convivencia sana, la adquisición de la autonomía y la adquisición de hábitos, como el respeto.

A estas perspectivas se añade que algunas mamás no se enfocan en aspectos precisos sobre lo que esperan que adquieran sus hijos e hijas, sino que se inclinan porque realicen lo que la docente les enseñe y les haga aprender. En coincidencia con Belykh (2019) y Gómez (2017), que los alumnos realicen sus primeros ejercicios escolares, jueguen, reconozcan sus emociones y sepan expresarse, son aprendizajes básicos en preescolar.

Además, las mamás manifiestan ideas de cómo se relacionan con la escuela; la mayoría mencionan acciones que cumplen con lo que se les solicita: reuniones, materiales, limpieza, entre otras. Asimismo, reconocen que su rol en la escuela es motivar el aprendizaje de sus hijos, acompañarlos en el proceso educativo y mantener comunicación con las docentes.

En ese sentido, existe variedad en las perspectivas que las madres de familia tienen hacia el preescolar y lo que espera de la educación del nivel; la mayoría de las perspectivas giran en torno al

apoyo a sus hijos, aunque hay algunas que muestran desconocimiento de la importancia de que sus hijos cursen ese nivel escolar.

Ahí la relevancia de conocer más sobre el asunto de la relación entre la familia y la escuela, pues ayuda a la toma de decisiones, a adaptar las estrategias educativas y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (SEP, 2020), por lo que es necesario difundir y recuperar información de las familias de la comunidad sobre las ventajas que tienen los aprendizajes en preescolar y fomentar su participación.

La participación familiar en los sistemas educativos del mundo ha cobrado mayor importancia, porque la presencia de los padres impulsa el trabajo escolar de sus hijos, como refieren el MEGC (2021) y el Gobierno de México (2022). Cuando no ocurre, se crean condiciones para que se el trabajo escolar sea poco eficaz.

Las principales aportaciones del presente estudio son dos, por un lado, las entrevistas con las madres son una estrategia metodológica valiosa para acercar a la familia a la escuela. Por otro lado, al recuperar sus perspectivas sobre la educación de sus hijos e hijas, sus expectativas sobre el aprendizaje en preescolar y las maneras en que se vinculaban con la escuela, no solamente se conoce más sobre el vínculo entre las dos instituciones socializadoras, sino que también la información generada contribuye a fomentarlo.

En ese sentido, hacen falta más investigaciones para profundizar en el tema, pues en el estudio que se reporta solamente se exploró una de las aristas de la participación familiar en la escuela. Esa es la principal limitante del trabajo. Se recomienda realizar trabajos en donde se involucre a los padres de familia y a otros actores educativos.

Referencias

- Bazán, A., Backhoff, E., y Turullols, R. (2016). Participación escolar, apoyo familiar y desempeño en matemáticas: El caso de México en PISA (2012). *RELIEVE*, 22(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve22.1.8242>.
- Belykh, A. (2019). Resiliencia e Inteligencia Emocional: bosquejo de modelo integrador para el desarrollo del saber ser del estudiante universitario. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(299), 158-179. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.29.529>.
- Blanco, E. (2017). Teoría de la reproducción y desigualdad educativa en México. Evidencia para el nivel primario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 751-781. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/34/34>
- Colás, P., y Contreras, J. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 485-499. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.171031>
- Consejo Nacional de Población (26 de septiembre del 2023) *Habilidades socioemocionales*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/conapo/documentos/habilidades-socioemocionales-como-fomentarlas-en-el-aula>.
- Congreso de la Unión (2000). Debate sobre la obligatoriedad de la educación preescolar. *Crónica Legislativa, Número 13*, 31-37. <http://www.diputados.gob.mx/cronica57/contenido/cont13/proces1.htm>
- García, R., y Rivera, A. (2021). Escala de autoeficacia en la vida académica: Propiedades psicométricas en estudiantes de nuevo ingreso al nivel universitario. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-28. <http://doi.org/10.15359/ree.25-2.1>
- Gobierno de México (2022). *Modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral. La evaluación al servicio de la mejora continua de la educación*. Gobierno de México. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Modelo_de_Evaluacion.pdf.
- Gobierno de México (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM) 2023-2024*. Gobierno de México. <https://gobmx.org/nueva-escuela-mexicana/>
- Gómez, M. (2017). La mejora de la convivencia en el marco de la escuela unitaria como puente para el aprendizaje. *Infancia, educación y aprendizaje*. 3(2), 369-374. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.751>
- MEGC [Ministerio de Educación del Gobierno de Chile] (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza*. MEGC. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>.
- Mejoredu [Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación] (2024). *La creación de vínculos entre la escuela y las familias. Blog entre docentes*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. <https://www.mejoredu.gob.mx/entre-docentes/insercion-a-la-funcion-educativa/segunda-temporada/la-creacion-de-vinculos-entre-la-escuela-y-las-familias>.

- Mejoredu [Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación] (2023). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2021-2022*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2023.pdf>.
- Mejoredu [Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación] (2021). *Construir el futuro de la educación en México. Hacia una agenda de política educativa nacional*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/agenda_politica.pdf.
- Ortega, M., y Cárcamo, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural: miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 81-97. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201801.006>.
- Resende, T. (2018). Ampliação da jornada escolar e dever de casa: denúncias cruzadas. *Educação*, 41(1), 113-122. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.27605>.
- Santiago, R., y Fonseca, C. (2016). Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro. *Edetanea*, 50, 191-208. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6039921>
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. SEP.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2003). *Fundamentos y características de una nueva propuesta curricular para educación preescolar*. <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/FUNDAMENTOS.PDF>
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2017) *Aprendizajes clave para la educación integral*. SEP.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2020) *Programa sectorial de educación 2020-2024*. SEP.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2023). *Principales cifras del sistema educativo nacional. 2022-2023*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2022_2023_bolsillo.pdf.
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (1990). *Conferencia Mundial Sobre Educación para todos*. Jomtien, Tailandia. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000085625_spa.
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2000). *Conferencia Mundial Sobre Educación para todos*. Dakar, Senegal. UNESCO. https://www.unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa.
- Valdés, Á., y Urías, M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles educativos*, 33(134), 99-114. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000400007&lng=es&tlng=es.

CAPÍTULO VI

Construir escuelas libres de discriminación: un desafío de la formación docente universitaria

Nora Lemus Chávez
Karla Kae Kral

Introducción

La presente investigación se concentra en la necesidad de abordar la diversidad sexo-género desde la perspectiva de género para la formación docente, incorporándola como un tema crucial para la excelencia educativa. Con este proyecto de innovación se busca innovar en la formación docente y el género, desde la diversidad como un tema prioritario para la prevención de la discriminación hacia personas LGBT+. Como docentes, asumimos nuestro rol de facilitadores y facilitadoras, creando entornos en los que las personas a las que acompañamos puedan expresarse, aprender y cuestionar. Es importante construir conocimientos en espacios que sean seguros, libres de violencia y donde podamos coexistir con respeto y colaboración.

Este proyecto también intentó transformar la formación en un espacio de reflexión, autoevaluación continua, diálogo y compro-

miso con la no discriminación y justicia social. Además, se promovió el entendimiento, la visibilidad y el respeto de la diversidad sexo-género, previniendo la discriminación en nuestras prácticas y espacios de enseñanza. Así, la formación se convierte en un proceso integral. Reconocer la práctica docente como un proceso reflexivo y crítico es esencial, ya que permite ir más allá de los libros y las capacitaciones tradicionales, dando valor a los cuestionamientos y las experiencias propias de las personas docentes.

Es crucial incorporar los temas de género y la diversidad sexo-genérica en la formación continua docente, pues están profundamente vinculados con la dignidad, los derechos humanos y la justicia social, y por ello requieren nuestra plena atención, tanto en el rol de educadoras y de educadores como en el de acompañantes en la construcción de identidades. Resulta especialmente preocupante que, en espacios cotidianos de la escuela, las prácticas de discriminación continúen siendo una problemática actual.

El presente texto es testimonio de las convicciones personales de las autoras, poniendo énfasis en la importancia de la innovación educativa y en la relevancia de la identidad profesional de la persona docente, así como en los desafíos y preocupaciones que esta identidad conlleva. Sabemos que la discriminación hacia personas de la diversidad sexo-genérica en entornos escolares refleja la estructura de la sociedad y la reproducción de modelos hegemónicos y heteronormativos, por lo que también esperamos poder promover una educación más inclusiva y equitativa.

El texto está organizado en cinco apartados. Primero, se exponen datos relevantes del contexto nacional y estatal referente a la población LGBT+ y aspectos de discriminación en el ámbito educativo. Se analizan los fundamentos conceptuales del estudio en la segunda sección. Se explica el marco metodológico en el tercer apartado del capítulo. En la cuarta sección se examinan los resultados más relevantes. Finalmente, la última sección contempla algunas conclusiones importantes.

Contexto

En el contexto nacional, los datos recientes sobre la situación de las personas LGBT+, en México, son preocupantes. En términos de salud mental, casi el 30 % de las personas LGBT+ han considerado el suicidio o lo han intentado (INEGI-ENDISEG, 2021). Factores como problemas familiares, de pareja, escolares y de salud, junto con la discriminación basada en la orientación sexual o identidad de género, son determinantes clave que contribuyen a este tipo de conductas de riesgo. Estos datos resaltan la urgencia de implementar mejoras en diversos sectores (salud, educación y social) para la atención y prevención de la violencia y la discriminación. La ideación suicida es más que una crisis; es una señal de riesgo significativo que requiere una respuesta integral.

Un estudio realizado en la Universidad de Colima revela que la discriminación y la violencia simbólica hacia la comunidad LGBT+ están presentes en el ámbito educativo, manifestándose a través de bromas, humillaciones y otros comportamientos discriminatorios (Martínez et al., 2011). El estudio se centra en la violencia simbólica vivida dentro de las aulas de la Universidad de Colima, aunque no especifica si estos hallazgos son representativos de otros niveles educativos o instituciones. Esta situación sugiere la necesidad urgente de implementar programas educativos y de sensibilización para promover un entorno más inclusivo y respetuoso (Martínez et al., 2011). Es importante mencionar que Colima es una entidad que ha avanzado significativamente en la lucha por los derechos de la población LGBT+, incluyendo la prohibición de terapias de conversión, lo que refleja un progreso importante hacia la igualdad y la justicia.

En los últimos informes de Rectoría de la Universidad de Colima (2021; 2022), se ha abordado una variedad de temas relevantes, como género, masculinidades, atención y prevención de la violencia de género. Además, hay avances específicos dentro de la Universidad de Colima desde finales del año 2019, por ejemplo, la publicación del

Protocolo para la Atención Integral de la Violencia de Género (diciembre de 2019), la Igualdad de Género como un eje transversal del Plan Institucional de Desarrollo (2022-2025), el pronunciamiento de la Cero Tolerancia ante situaciones de violencia contra las mujeres (noviembre de 2021) y la creación de la Unidad para la Atención a la Discriminación y la Violencia de Género (diciembre de 2021).

En este contexto, se propuso la implementación de un curso-taller de formación docente en diversidad sexo-género como respuesta a necesidades detectadas durante la fase de diagnóstico. El propósito del diagnóstico fue identificar áreas críticas en las que la discriminación y la falta de sensibilidad hacia la diversidad sexo-género eran prevalentes. Un curso-taller resultó ser la mejor opción para abordar la formación docente, ya que permite un enfoque práctico y contextualizado que se vincula directamente con la práctica profesional docente, constituyendo un eje clave para la transformación de los espacios educativos. La justificación de esta intervención radica en la importancia de promover espacios seguros y en contribuir al bienestar mental de la población LGBT+ ya sea el estudiantado o el mismo cuerpo docente y administrativo. Es por esto por lo que la innovación educativa se presenta como una oportunidad para catalizar cambios significativos en las prácticas docentes y en la creación de entornos libres de violencia y discriminación.

Marco conceptual

En el marco conceptual se incorporan tres conceptos clave: la formación docente, la diversidad sexo-genérica y la discriminación. En este apartado se ve la necesidad de hablar de la formación docente como el eje transversal, ya que los conocimientos, los valores y las creencias respecto a la diversidad sexo-genérica están estrechamente vinculados con la práctica docente y los posibles actos de discriminación que se pueden ejercer. Asimismo, se abordan los conceptos de diversidad sexo-género y discriminación para contextualizar las categorías de análisis. A continuación, se desarrollan las categorías principales.

Formación docente

Las prácticas docentes comprenden el conjunto de actividades y comportamientos que el profesorado lleva a cabo en el entorno educativo. Según Martínez (2012), el propósito fundamental de estas prácticas es garantizar que el estudiantado alcance los aprendizajes previstos en los planes y programas de estudio. Éstos deben estar alineados con las políticas educativas tanto a nivel institucional como nacional, asegurando una coherencia entre los objetivos educativos y las normativas vigentes.

Hablar de las prácticas docentes es complejo, ya que involucra analizar conductas, ideas, concepciones culturales y factores que pueden influir en ellas, reconociendo que somos seres biopsicosociales. Beltrán (2003) señala que, en muchos casos, la teoría que guía la práctica docente es un enfoque tradicional en el que la práctica se considera simplemente el resultado final de la teoría, donde se limita a replicar conocimientos y contenidos específicos. En contraste, y haciendo una comparación en el tiempo, Whitehead (1989) propone una estrategia de teorización global, en la cual el diálogo continuo y la retroalimentación entre la teoría y la práctica dan lugar a lo que él denomina “práctica creativa”. Este enfoque permite la generación de procesos de mejora y construcción continua en el ámbito educativo.

Otro concepto clave relacionado con la práctica docente es el de conocimiento educativo. Según Beltrán (2003), este conocimiento posee un valor epistemológico significativo debido a su carácter dialéctico entre la teoría y la acción. El conocimiento educativo nos permite generar la información necesaria para promover los cambios deseados, ya que los resultados pueden ajustarse y adaptarse continuamente a las circunstancias del contexto en el que se aplica. Esto subraya el papel del profesorado como investigadores y creadores de experiencias, quienes contribuyen a la construcción de conocimiento y a la implementación de metodologías que fomentan entornos educativos más críticos y reflexivos.

Dentro de la misma práctica hemos identificado que el término “buenas prácticas docentes” ha generado aportaciones y disputas

en el ámbito de la capacitación docente, pues cuando hablamos de mejorar las prácticas puede implicar que las prácticas actuales son incorrectas y necesitan ser modificadas. Este enfoque puede llevar a pensar que, al mencionar lo bueno, se está asumiendo que las prácticas actuales son problemáticas y deben ser tratadas.

Es importante considerar las capacitaciones y los procesos formativos docentes desde una perspectiva de diálogo y construcción conjunta del conocimiento; es crucial reafirmar las experiencias del profesorado y reconocer la diversidad en la forma en que viven su práctica y aceptar que existe un sesgo de género. Los accesos, los puestos y las evaluaciones no son iguales para hombres y mujeres, y también hay que considerar el acceso a derechos laborales y demás brechas que pueden estar presentes en sus realidades e identidades. Puede ser repetitivo mencionar que no podemos separar nuestro ejercicio profesional de nuestra vida personal, ya que nuestra vida personal influye en nuestro comportamiento en el aula. Reconocer que somos personas formando otras personas nos acerca a la realidad y a la practicidad del conocimiento, haciéndolo útil para nuestra vida.

Según Preciado, Kral y Tapia (2016), tanto la mayoría del profesorado como las autoridades universitarias no reconocen la diversidad de nuestras identidades ni cómo nuestras biografías se entrelazan con nuestras prácticas docentes. Por lo tanto, realizar ejercicios que nos lleven a reflexionar sobre nuestras prácticas, como se propone, es esencial para identificar cómo nuestras identidades y características personales influyen en nuestra labor en el aula. La integración de esta reflexión en la formación y otros ejes educativos es importante para mejorar la convivencia, fomentar el desarrollo personal y profesional, y promover formas de interacción más responsables y justas.

Diversidad sexo-género

Existen diversas formas de definir las corporalidades, el sexo y el género. Las ciencias sociales y las humanidades han contribuido con definiciones que permiten comprender e interpretar la realidad

material del cuerpo y las identidades (Morgade, 2017). Desde esta perspectiva, se entiende que los cuerpos y las identidades se construyen a partir de interacciones y dinámicas históricas y sociales.

Durante mucho tiempo, la biología y la medicina han dominado las discusiones sobre las corporalidades y el sexo, integrándose en cursos y planes de estudio que privilegian esta visión única de la materialidad del cuerpo y de la sexualidad. En las aulas, se aborda “la reproducción de la vida humana”, priorizando las ciencias médicas. Como menciona Morgade (2017), además, la reproducción en los planes de estudio se enfoca en la perpetuación de la especie, como si fuera la actividad más importante o exclusiva de nuestros cuerpos.

Es crucial observar esta realidad educativa, ya que existen situaciones que pueden ser discriminatorias y que están vinculadas al hecho de que las experiencias corporales y realidades varían para personas cisgénero, no binarias, intersexuales y transexuales. Si bien podríamos pensar que el cuerpo es independiente de las circunstancias sociales y responde únicamente a parámetros biológicos y naturales, reconocerlo como una estructura cambiante, moldeada por nuestro contexto, deseos, pensamientos e historia, puede ser una premisa importante de las ciencias sociales.

La diversidad, según algunas autoras y autores, engloba una amplia gama de aspectos relacionados con las corporalidades, la forma en que nos mostramos al mundo, nuestras expresiones de género y cómo vivimos nuestras identidades y deseos (Aquím, 2017; Camargo, 2018; Mejía, 2012). La diversidad es entonces todas nuestras experiencias y configuraciones en nuestro cuerpo y deseos.

Para hacer la diferenciación del sexo, nos referiremos al sexo que se determina biológicamente al nacer, e incluso antes, basándose en una diferenciación genital binaria que suele identificarse a simple vista, como lo menciona Camargo (2018). Lo sexual se relaciona con el deseo, los impulsos y las inclinaciones, mientras que la sexualidad, en un sentido más amplio, abarca cómo orientamos nuestras relaciones con los demás en nuestro entorno, y va más allá de la genitalidad o la excitación sexual. El discurso sobre el sexo actúa como un meca-

nismo de dominación ideológica, utilizado para vigilar y disciplinar la expresión de la sexualidad, presentándola como una manifestación del conocimiento y la comprensión de la esencia masculina y femenina, del cómo ser hombre y cómo ser mujer.

La población LGBT+ o diversidad sexo-género incluye a personas lesbianas, gays, bisexuales, trans, intersexuales, queer, no binarias y otras identidades y orientaciones no hegemónicas. Desde esta diversidad, entendemos la vigilancia y la disciplina para llamar al orden, en donde generalmente existen prejuicios y falta de visibilidad, en donde “ser diferente” ha sido motivo de ridiculizaciones, abusos y ataques en diversos espacios, incluidas las escuelas y el aula.

En la *Guía para la acción pública contra la homofobia*, Mejía (2012) define la diversidad sexual y de género como todas las posibilidades que tienen las personas para expresar y vivir su sexualidad, preferencias u orientaciones, e identidades sexuales y de género. También hace mención de que todas las sensaciones y deseos tienen derecho a existir y manifestarse.

Para comprender lo que implica la diversidad sexual, es esencial familiarizarse con tres conceptos clave: a) práctica sexual, b) preferencia sexual y c) identidad sexo-genérica. No obstante, es importante destacar que estos términos no deben considerarse como separados o con límites claramente definidos.

A continuación, describimos brevemente algunos conceptos relacionados con este abanico:

- **Expresiones de género:** Se refieren a las formas en que las personas expresan su género a través de la vestimenta, la comunicación, las modificaciones estéticas del cuerpo y otras maneras no necesariamente binarias o estáticas.
- **Identidades de género:** Según la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2015), la cual cita los Principios de Yogyakarta, menciona que las identidades de género son las experiencias internas e individuales sobre cómo vivimos el género, independientemente del sexo asignado al nacer. Las

personas que se identifican con el género asignado al nacer se denominan cisgénero, mientras que quienes se identifican con un género diferente son transgénero, género no binario o género fluido.

- **Orientaciones sexuales:** Se refieren a la atracción emocional, romántica y, o, sexual hacia otras personas, independientemente del sexo asignado al nacer. Algunas orientaciones sexuales son: lesbianas, homosexuales, pansexuales y bisexuales.

Aunque es importante problematizar los conceptos conocidos, es esencial extraer términos como “diversidad sexual” para analizarlos en la realidad social, es decir, funcionan en relación con lo que se estudia, porque en la práctica terminan siendo más complejos. También es importante hablar de la perspectiva de género en la formación docente, la cual propone incorporar conocimientos y prácticas que promuevan la igualdad sustantiva entre hombres y mujeres, reconociendo el género como una categoría construida y analizando su influencia en las prácticas de discriminación y violencia.

Sin embargo, es igualmente importante observar la perspectiva de género como una herramienta que posibilita observar las diferencias de género y los cuestionamientos alrededor. Desde esta perspectiva podemos ver el género en el contexto de la teoría occidental feminista, y en donde su principal postulado es el reconocimiento de la desigualdad de las mujeres derivada de la diferenciación sexual y de los mandatos de género. Según teóricas como Francesca Gargallo (2007), el feminismo en Latinoamérica nos ha servido de instrumento para posicionarnos ante las desigualdades, demandando cambios estructurales en las prácticas y políticas. Este enfoque, entonces, funciona para cuestionar y hacer evidentes situaciones de desigualdad, discriminación y violencia.

Discriminación

Como bien conocemos, la discriminación no se hace esperar en espacios escolares, sin embargo, tampoco podemos obviarla, por lo que

es necesario que ésta pueda estar sujeta al análisis y al diagnóstico del contexto. Menos aún podemos eludir los daños a la integridad y salud mental derivados de ella. La discriminación es una problemática que se observa en los espacios escolares; ésta se manifiesta a través de expresiones de exclusión social y agresiones físicas, y se sustenta en prejuicios y en la percepción de la otredad.

En un sentido más específico desde la perspectiva psicológica, la discriminación se entiende también como la manifestación conductual del prejuicio, cuando actuamos en consecuencia a lo que pensamos que son las personas LGBT+. La discriminación se refiere al trato diferenciado (usualmente injusto) que recibe una persona en sus interacciones diarias simplemente por pertenecer a una determinada categoría o grupo social (Barros, 2014).

La estigmatización ocurre cuando a una persona se le asigna una categoría social percibida como diferente y devaluada por el resto, lo que cuestiona su humanidad. Este estigma social tiene un impacto psicológico significativo, afectando negativamente la calidad de vida, la salud física y mental, la satisfacción personal y el rendimiento académico. Por otro lado, aunque el estigma social afecta la percepción y el trato hacia la persona, el acceso a recursos como vivienda, educación también forman parte de limitaciones importantes para estudiar y la forma en la que se perciben (Smith et al., 2010).

Dentro de este concepto entendemos también la discriminación positiva, en la cual existen las medidas de facilitación, impulso o promoción como acciones previas diseñadas para alcanzar la eliminación de la desventaja, y como acciones para lograr entornos que nos faciliten el acceso a nuestros derechos y desarrollo.

Estas medidas buscan promover e impulsar la igualdad hacia el futuro. Dentro de esta categoría, se pueden distinguir tres tipos: 1) Las medidas de incentivación, enfocadas en aumentar los recursos o disminuir las desventajas, como pueden ser subvenciones, becas y programas de reclutamiento; son medidas de discriminación positiva o inversa que se caracterizan por tratar de manera desigual a dos situaciones desiguales, beneficiando al grupo más desfavorecido.

Ejemplos de esto son la implementación de criterios distintos para hombres y mujeres, en beneficio de estas últimas, y las cuotas o reservas de plazas en puestos de trabajo, centros educativos o candidaturas políticas para colectivos desfavorecidos; 2) Las medidas de trato preferencial, las cuales establecen una prioridad o ventaja en situaciones donde las condiciones de partida son similares, pero una de las partes se encuentra en una posición de desventaja contextual y 3) Las medidas de retribución, recompensa o sanción positiva son aquellas adoptadas tras la realización de la acción deseada, como la asignación de un premio o una exención fiscal.

Estos conceptos nos ayudan a mirar al espacio educativo del nivel media superior con lentes distintos a problematizar las experiencias del estudiantado perteneciente a la población LGBT+, pues, como lo mencionábamos, la discriminación y la estigmatización en los espacios escolares tienen consecuencias reales, profundas y negativas para la salud mental y física, la satisfacción personal, y el rendimiento académico. Para abordar estos problemas de manera efectiva, es crucial implementar acciones afirmativas que promuevan un entorno educativo seguro y equitativo. Estas medidas pueden incluir la formación docente con perspectiva de género y diversidad sexo-género, así como incorporar la posibilidad de espacios para la reflexión y de acompañamiento para el profesorado. Todo esto está alineado con la normativa institucional y los derechos humanos.

Metodología

La metodología de investigación propuesta se basa en la investigación-acción participativa (IAP), que busca generar reflexiones en beneficio de la comunidad escolar, convirtiéndonos en sujetos activos del cambio. Se enfoca en mejorar la práctica docente, identificar desafíos y analizar valores propios, promoviendo la reflexión y crítica del ejercicio docente (Beltrán, 2003). Este proyecto de innovación educativa se divide en tres fases: diagnóstico (agosto 2022-enero 2023), implementación (agosto-octubre 2023) y evaluación (noviembre 2023-enero 2024).

Fase diagnóstica: Tomando en cuenta el diagnóstico como parte del contexto, se realizaron cuatro entrevistas en nivel medio superior; dos a personal docente y de administración y dos a estudiantado perteneciente a la comunidad LGBT+. El análisis detallado del diagnóstico identifica cuatro problemas principales:

- Prácticas docentes de abuso de poder: Identificamos situaciones de abuso de poder por parte del profesorado, incluyendo humillación, exhibición y calificaciones injustas. Se destaca la importancia de entender las dinámicas de poder en el entorno escolar dentro de la implementación.
- Desconocimiento del protocolo institucional y el procedimiento para hacer las denuncias: Existe falta de conocimiento entre el estudiantado sobre el *Protocolo para la atención integral de la violencia de género en la Universidad de Colima*, lo que dificulta la denuncia y prevención de situaciones de violencia. Buscamos incorporar información oportuna para el conocimiento de rutas de atención.
- Violencia de género: Identificamos la prevalencia de violencia de género, tanto hacia mujeres como hacia personas LGBT+, incluyendo violencia simbólica que refuerza estereotipos de género.
- Discriminación: Identificamos discriminación hacia personas de diversidad sexual y de género en diversos ámbitos, incluidos el aula y la convivencia escolar.

Fase implementación: Realizamos dos cursos de 15 y 20 horas a profesorado de nivel medio superior, con un total de 32 participantes (13 hombres y 12 mujeres), en donde buscamos que la intervención y las actividades mejoren la práctica docente, permitiendo al profesorado implementar el conocimiento adquirido para mejorar los espacios educativos y promover la erradicación de la discriminación. Los resultados esperados de la innovación fueron los siguientes.

- El profesorado incorpora la utilización del lenguaje no sexista e incluyente, mediante la teoría de género y la perspectiva de derechos humanos.
- El profesorado reflexiona sobre su práctica docente vinculada a la problemática, las consecuencias de la violencia y la discriminación en espacios escolares.
- El profesorado conoce sobre la ejecución de las rutas para la atención de la discriminación, de manera que conozca las consecuencias y las acciones necesarias para el acompañamiento.
- El profesorado reconoce la importancia de la diversidad sexo-género en el entorno educativo y como parte primordial de su formación docente.

La fase de implementación comenzó con el diseño y la realización de cartas descriptivas para guiar el desarrollo de las sesiones.

Las temáticas fueron presentadas en tres sesiones. La primera sesión se inició con la teoría de género, dentro del marco de la diversidad sexo-género, donde se abordó la complejidad de las corporalidades diversas, expresiones, orientaciones, identidades y deseos. En la segunda sesión se analizaron las dimensiones y consecuencias de la discriminación, así como el uso del lenguaje en la reproducción de estereotipos y prejuicios. También, la promoción de los derechos humanos y la perspectiva de género y para reflexionar sobre la importancia de la no discriminación y la igualdad de género. Finalmente, en la última sesión se plantearon rutas para la atención de la discriminación, la violencia y algunas pautas y herramientas para incorporar nuevas prácticas docentes libres de discriminación.

En esta fase se empleó la técnica de observación participante, cuyo objetivo principal fue recopilar información sobre las dinámicas y conductas durante la aplicación del curso, utilizando el diario de campo como instrumento de recolección. Para conocer los conocimientos adquiridos fue importante realizar una evaluación previa a las sesiones y una evaluación posterior, para identificar cambios en

la conceptualización de sus prácticas. En donde se buscaba conocer sobre los siguientes elementos: normativa nacional, teoría de género y uso del lenguaje incluyente. También se realizó un análisis documental, examinando registros, diarios reflexivos y reportes de lectura.

Fase de evaluación: En la fase de evaluación se llevó a cabo un grupo focal para evaluar las categorías desarrolladas y se aplicó un cuestionario de satisfacción para conocer las percepciones y los conocimientos adquiridos por las personas participantes.

Componente ético

La confidencialidad representa una de las principales preocupaciones de la investigación cualitativa. En esta solo las personas implicadas en la investigación tuvieron acceso a estos datos, los cuales no se publicaron y se acataron las normativas institucionales y la Ley de protección de datos personales para salvaguardar los datos y el derecho a la privacidad. Es preciso decir que se menciona a la institución a la que pertenecen y el nivel educativo, por lo que se ha tenido en cuenta el aspecto de la confidencialidad, pues se tomaron medidas para proteger la identidad de quienes participaron utilizando nombres ficticios y almacenando la información de manera segura. Entre los documentos que formaron parte del proceso de gestión y análisis de datos se incluyen el consentimiento informado y la carta de colaboración.

Resultados

A continuación, se resumen y sistematizan los resultados, iniciando por los instrumentos y técnicas de la fase de implementación y después de la fase de evaluación. Por medio de la triangulación de los resultados (la utilización de varias técnicas) y el análisis temático, podemos identificar cómo se compararon los resultados conforme a los resultados esperados.

En las evaluaciones se evidenció una mejora significativa en el conocimiento de las personas participantes. Las respuestas informadas aumentaron del 43.5 % al 84 %, mientras que las respuestas no

adecuadas disminuyeron del 56.5 % al 16 %. Esto indicó un cambio significativo en el conocimiento adquirido durante el curso, en áreas como el lenguaje incluyente, la teoría de género y la normativa sobre discriminación.

Con respecto a la observación participante, a través del registro anecdótico y el diario de campo, se recolectó información sobre las dinámicas y conductas durante las sesiones. Se llevaron a cabo dos cursos, con diferentes características y niveles de compromiso. Se observó que el compromiso variaba entre los grupos, con diferencias en la calidad y la entrega de actividades. En general, hubo una participación activa, aunque confrontativa en algunos casos, especialmente en temas relacionados con las identidades trans y la discriminación en sus escuelas. Por ejemplo: en la primera sesión, del segundo grupo, alrededor de cuatro docentes intervinieron en la explicación de las identidades trans para comentar sobre si eran identidades válidas y sobre el uso de los baños; hubo algunas personas que estuvieron de acuerdo con el comentario de un profesor que mencionó que las mujeres trans no podían entrar al baño de las mujeres. También algunas personas hablaron sobre no saber cómo actuar en temas de discriminación y que consideraban que no ocurre violencia y discriminación hacia las personas trans en sus planteles.

Finalmente, en esta primera fase del análisis documental, se incorporaron los diarios de reflexión. Las respuestas en el foro de participación, y los reportes de lectura, revelaron percepciones críticas y reflexivas sobre la discriminación en los espacios educativos, como lo que menciona una docente: “Es determinante reconocer las diferencias y desigualdades, hacerlas conscientes para que nos permita empatizar y comprendernos como iguales dentro de nuestras diferencias; no se puede hablar de lo que no se conoce, no se puede sentir lo que no se vive” (Maestra Jeanneth, diario reflexivo). Otro maestro comentó que: “En cuanto a las prácticas docentes, es imperativo promover entre nuestro cuerpo docente la reflexión sobre sus enfoques pedagógicos y la integración de temas relacionados con la diversidad sexual en sus clases. Esto implica no solo la inclusión

de contenidos específicos, sino también la creación de un ambiente educativo que fomente el respeto y la aceptación, y que desafíe los estereotipos de género y las actitudes discriminatorias” (Maestro Christian, diario reflexivo).

Aunque no todas las actividades fueron entregadas, los reportes recibidos mostraron una tendencia a indagar críticamente sobre la discriminación y la importancia de una formación docente en diversidad sexo-género. Las respuestas en el foro destacaron la importancia de que la escuela sea un espacio libre de discriminación, promoviendo reflexiones y construcciones colectivas a partir de las experiencias compartidas.

El análisis de los resultados de la segunda fase, sobre el grupo focal y el cuestionario de satisfacción, reveló varias percepciones y reflexiones importantes sobre la implementación y efectividad del curso-taller. En el grupo focal, llevado a cabo el 6 de noviembre de 2023, participaron cinco docentes (cuatro hombres y una mujer). Las y los participantes destacaron la importancia de comprender y respetar la diversidad sexual y de género en el entorno educativo. Aunque se reconocieron avances, se identificaron retos y un desconocimiento considerable sobre estos temas, lo que dificulta los procesos de capacitación y formación docente, pues fueron evidentes las situaciones de resistencia. Algunos retos fueron la necesidad de incorporar estrategias, como el uso del lenguaje inclusivo para fomentar un ambiente de respeto. Sin embargo, también observamos que el lenguaje inclusivo era tomado a menudo como una burla por el estudiantado, por lo que sugirieron que se requiere establecer reglas y consecuencias claras para mantener el orden y respeto en el aula.

El profesorado discutió varios desafíos al explorar temas de diversidad sexual y de género, señalando situaciones de discriminación y la tendencia del profesorado a no actuar ante situaciones ambiguas o desconocidas sobre violencia de género y discriminación. Mencionaron la importancia de retroalimentación continua a través de cursos y concientización en el currículum oculto y expresaron las preocupaciones sobre la discriminación, la impunidad y la falta de

sanciones en casos específicos, donde resaltaron la necesidad de un enfoque más sensible y conocedor de estos temas.

El cuestionario de satisfacción, utilizado para recolectar información sobre las percepciones del profesorado, mostró resultados favorecedores:

- El 77.9 % consideró que los objetivos del curso se cumplieron de manera efectiva.
- El 80.75 % pensó que el curso-taller sirve como herramienta para la mejora continua.
- El 76.95 % opinó que los temas revisados contribuyeron a su formación docente.
- El 76.95 % consideró que las actividades fueron adecuadas.
- El 76.95 % valoró las intervenciones y las participaciones de la facilitadora como acertadas.
- El 77.9 % creyó que la información obtenida en el curso podría ser implementada en sus prácticas futuras.
- El 78.85 % sugirió que los temas vistos en el curso deberían ser parte importante de la formación inicial docente.

Estos resultados subrayan la efectividad del curso en términos de satisfacción y vinculados a los resultados esperados, la relevancia de los temas y su aplicabilidad práctica, al mismo tiempo que destacan la necesidad de formación continua y de abordar la diversidad sexual y de género en el ámbito educativo de manera transversal.

Discusión

Los resultados de esta investigación muestran que la implementación de un curso-taller sobre diversidad sexo-género, en la formación docente, puede generar cambios significativos en el conocimiento y en las prácticas educativas. Pues en ahí mismo vemos el aumento en las respuestas adecuadas de 43.5 % a 84 %, evidencia de que la capacitación desde las metodologías participativas permitió adquirir herramientas conceptuales y prácticas para enfrentar la discrimina-

ción y promover espacios más inclusivos. Estos hallazgos coinciden con lo señalado por Beltrán (2003), quien sostiene que la formación docente debe ser concebida como un proceso dialéctico y transformador, donde la reflexión crítica es indispensable para mejorar las prácticas educativas.

No obstante, como también lo hemos mencionado, se identificaron resistencias y tensiones en torno a ciertos temas, particularmente en relación con las identidades trans y el uso de lenguaje inclusivo. Estas resistencias no son menores, pues reflejan lo que Preciado, Kral y Tapia (2016) han señalado: la mayoría del profesorado y autoridades no reconocen cómo sus propias identidades y biografías influyen en las prácticas docentes. El rechazo o la burla hacia expresiones de género diversas, y hacia el lenguaje incluyente, constituyen ejemplos de cómo opera la reproducción de la heteronormatividad en los espacios escolares (Morgade, 2017).

El reconocimiento de estas tensiones resulta central porque, como lo mencionan Martínez, Bazán, Molina y Guzmán (2011), la violencia simbólica en la escuela se manifiesta en silencios frente a la discriminación, en comentarios disfrazados de ridiculizaciones, recordando constantemente que la escuela no es un espacio neutral, sino que refleja y perpetúa las desigualdades estructurales (Gargallo, 2007). En este sentido, el profesorado se encuentra en una posición estratégica para romper con estas prácticas y avanzar hacia una educación con justicia social.

En el grupo focal algunas personas docentes manifestarán desconocimiento o incomodidad frente a estas realidades, lo que pone de relieve la urgencia de continuar con procesos formativos de largo plazo, que no solo transmitan información, sino que acompañen la transformación cultural y pedagógica. Las actitudes del profesorado hacia la visibilidad, y el uso del lenguaje no sexista e incluyente, presentaron dos facetas. Por un lado, se reconoció la importancia de incorporar estrategias del lenguaje no sexista e incluyente para promover la igualdad y reducir la discriminación. Por otro lado, también se identificaron narrativas de segregación y actitudes discriminatorias.

Algunos y algunas docentes percibían a la población LGBT+ como problemática y perturbadora del orden. Mencionaron que antes las personas ocultaban su diversidad por temor a la discriminación, y destacaron “la importancia del respeto” como si el simple hecho de acuerpar las vivencias disidentes del sexo y del género se contraponen al mismo, se referían como “los otros” o “los lgbs” al estudiantado LGBT+ haciendo clara esta separación.

Parte de lo que se sustentó en el marco conceptual es que estas manifestaciones estéticas del cuerpo y sus prácticas sexuales se perciben como una transgresión y un desafío a los mandatos de la familia patriarcal y de la Iglesia colonial. Por lo tanto, estas expresiones son condenadas, censuradas y violentadas por quienes las consideran “monstruosas”, “contra natura”, desviadas o enfermedades (Aquim, 2017).

Finalmente, esta investigación-acción refuerza la idea de que la perspectiva de género en la formación docente no es un añadido opcional, sino un componente indispensable de la excelencia educativa. La innovación pedagógica, como lo sugiere Whitehead (1989), surge del diálogo entre teoría y práctica, y en este caso se evidencia que el trabajo con el profesorado puede generar cambios concretos en la forma en que se conciben y ejercen las prácticas educativas. No obstante, se requiere avanzar hacia una formación continua que integre la diversidad sexo-genérica como un eje transversal, reconociendo que la discriminación en las aulas no es un problema aislado, sino un reflejo de estructuras sociales más amplias.

La formación docente en diversidad sexo-género tiene un impacto positivo en la adquisición de conocimientos, pero enfrenta resistencias derivadas de prejuicios y estructuras normativas persistentes. Superar estas barreras exige una articulación entre capacitación, reflexión crítica, políticas institucionales y compromiso ético del profesorado con la dignidad y los derechos humanos de toda la comunidad educativa.

Conclusiones

La percepción del profesorado sobre la diversidad sexual y de género en el entorno educativo tuvo un evidente cambio en la participación y en los análisis propuestos en las actividades, pues el profesorado reconoció la importancia de la formación del profesorado, y la incorporación de contenidos sobre perspectiva de género y derechos humanos en el currículo, la provisión de apoyo específico para estudiantes LGBT+, y la prevención del acoso. Además, se destacó la necesidad de la participación activa de toda la comunidad educativa.

Sin embargo, aún se observaron percepciones contradictorias. Aunque hubo esfuerzos y voluntad de cambio por parte del profesorado, todavía veían la diversidad como una imposición o una alteración de la disciplina, en lugar de un tema de derechos humanos y transversal, pues constantemente mencionan que el estudiantado LGBT+ es problemático y disruptivo.

El profesorado subrayó la importancia de promover la reflexión sobre los enfoques pedagógicos y la integración de temas de diversidad sexual en sus clases. Esto no solo implicaba la inclusión de contenidos específicos, sino también la creación de un ambiente educativo que fomenta el respeto, la aceptación y que desafía los estereotipos de género y las actitudes discriminatorias por medio de su propia transformación en su aula de clases, en su material didáctico y recursos libres de sesgo de género. El colectivo docente identificó desafíos y preocupaciones, como la resistencia y el rechazo hacia la diversidad, y la falta de información adecuada y sensibilidad para abordar estas cuestiones en situaciones de queja o conflicto.

La igualdad de oportunidades en la educación es un hecho en nuestras leyes y normativas internacionales, pero la escuela no es igual para todas las personas. Los espacios escolares son fundamentales para el desarrollo personal y comunitario. Por tanto, es crucial continuar construyendo escuelas seguras que apuesten por el libre desarrollo de la personalidad y que contribuyan a formar espacios libres de violencia y discriminación. Esto requiere un compromiso

continuo para integrar la diversidad sexo-género en la formación docente y en el entorno educativo en general.

En cuanto a la sostenibilidad del proyecto, se basó en la réplica del curso y en la incorporación de estos temas al currículo una vez terminados los cursos y entregadas las actividades. Dado que la incorporación de materias y cursos sobre diversidad sexo-género era limitada, las personas participantes señalaron la importancia de integrar estos temas de manera continua. Un solo curso no sería suficiente para la titánica tarea de erradicar la discriminación, sin embargo proporciona conocimientos nuevos y siembra la autorreflexión en el profesorado.

Referencias

- Aquíim, R. (2017). *Diversidades: Sexo/Género/Sexualidad*. Rincón Ediciones.
- Beltran, A. L. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (Vol. 179). Grao.
- Barros, Y. (2014). La otredad y la discriminación de géneros. *Advocatus*, (23), 49-57. <https://doi.org/10.18041/0124-0102/a.23.4968>
- Camargo, J. (2018). *Cuerpos divergentes*. Universidad Mayor de San Simón, Facultad de Ciencias Sociales. <https://www.funproeibandes.org/wp-content/uploads/2019/04/tesis-2019-Cuerpos-divergentes-Janina-Camacho-Camargo.pdf>
- Caicedo, D., y Porras, A. (2010). *Igualdad y no discriminación*. El reto de la diversidad. Grafitas.
- Gargallo, F. (2007). Feminismo Latinoamericano. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(28), 17-34. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100003&lng=es&tlng=es
- Inter-American Commission on Human Rights (2015). Violencia contra personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en América. Comisión Interamericana de Derechos Humanos. https://unidaddegenerosgg.edomex.gob.mx/sites/unidaddegenerosgg.edomex.gob.mx/files/files/Biblioteca%202022/Diversidad%20sexual/DS38%20Violencia%20contra%20personas%20LGBTI_%20CIDH.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021). Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y de Género (ENDISEG) 2021. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/endiseg/2021/>
- Martínez, A., Bazán, J., Molina, N, y Guzmán, O. (2011) Discriminación y Diversidad Sexual en Colima: Un Estudio Desde la Perspectiva de la Sociedad Civil. INDESOL. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/578257/>

DISCRIMINACION_Y_DIVERSIDAD_SEXUAL_EN_COLIMA.
pdf

- Martínez, F. (2012). Procedimientos para el estudio de las prácticas docentes. Revisión de la literatura. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(1), 1-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91624440001>
- Mejía, G. (2012). Guía para la Acción Pública contra la homofobia. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. México: CONAPRED. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/14831/EG_gap-homofobia.pdf
- Morgade, G. (2017). Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 49-62. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003>
- Smith, V., Moreno, M., Román, N., Kirschman, D., Acuña, M., y Viquez, S. (2010). Discriminación social, consecuencias psicológicas y estrategias de afrontamiento en miembros de grupos sociales estigmatizados. En I. Dobles & S. Baltodano (eds.) *Dominación, compromiso y transformación social*. (pp. 82-104). Editorial de la Universidad de Costa Rica. [https://www.iip.ucr.ac.cr/sites/default/files/contenido/Discriminacion%20Social%20\(2010\).pdf](https://www.iip.ucr.ac.cr/sites/default/files/contenido/Discriminacion%20Social%20(2010).pdf)
- Preciado, F., Kral, K., y Tapia, G. (2016). La perspectiva de género como estrategia de formación pedagógica. *GénEroos*, 23(19), 96-123. http://bvirtual.ucol.mx/descargables/245_generos_19_interiores-96-123.pdf
- Universidad de Colima (2021). Informe institucional de labores 2022. Universidad de Colima. <https://www.ucol.mx/normateca/informes-labores.htm>
- Universidad de Colima. (2022). Informe institucional de labores 2022. Universidad de Colima. <https://www.ucol.mx/normateca/informes-labores.htm>
- Whitehead, J. (1989). How do we improve research-based professionalism in education? A question which includes action research, educational theory, and the politics of educational knowledge. *British Educational Research Journal*, 15(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/0141192890150101>

CAPÍTULO VII

Comunidades de diálogo para el manejo de los conflictos en un salón de clases

María Guadalupe Campos Reyes
Georgina Aimé Tapia González

El conflicto, cuando se maneja correctamente, fortalece.
Benjamin Watson

Introducción

La educación se refiere a un proceso formativo complejo que implica el desarrollo de conocimientos, habilidades y aprendizajes en diversos escenarios. En el ámbito escolar, como en otros espacios de convivencia, el surgimiento de conflictos es inevitable. Estos se presentan entre estudiantes, y entre docentes y estudiantes, o diversos actores de la comunidad educativa, y pueden afectar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ahora bien, “el conflicto escolar es una relación social cimentada, basada en la disconformidad o choque de intereses y/o necesidades entre dos o más sujetos educativos, se deriva de la diferencia entre personas, saberes y lucha de poderes” (Salazar, 2018, como se citó en Gobierno del Estado de México, 2020, p. 32). Es decir, un conflicto escolar se genera cuando se presenta una dificultad para llegar a un acuerdo.

En este capítulo se presenta el proceso y los resultados de un proyecto de innovación e intervención educativa que se realizó en

una escuela primaria del estado de Colima, con la participación de un grupo de sexto grado de primaria y su profesor. Éste se llevó a cabo de 2022 a 2024, y la intervención se realizó en la escuela durante los meses de septiembre a diciembre de 2023.

Para clarificar el concepto de innovación educativa, en el presente trabajo, se parte de la siguiente definición: “La innovación educativa es un proceso permanente, sistemático y organizado cuyo propósito es optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje, su aplicación es en la actualidad de suma importancia para tener un sistema educativo de calidad” (Mero, 2022, p. 328). Lo anterior implica hacer cambios y mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje como la realización de prácticas que no son comunes en el espacio escolar. En este sentido, el proyecto de innovación educativa recurrió a la implementación de comunidades de indagación filosófica con el propósito de impulsar una educación dialógica que no solo abordara el tema de los conflictos escolares, sino también la relevancia del pensamiento multidimensional para el manejo de estas situaciones.

Para la aplicación del proyecto se consideraron las siguientes preguntas guía durante la intervención: ¿De qué manera la realización de las comunidades de diálogo e indagación filosófica contribuyen a la resolución de los conflictos escolares en estudiantes de sexto grado de educación primaria? ¿El alumnado participante desarrolla un pensamiento multidimensional para un buen manejo de los conflictos escolares a través de un proceso dialógico y colaborativo?

El proyecto de innovación educativa se implementó en una escuela primaria ubicada en el municipio de Villa de Álvarez, Colima, mostrando la relevancia de una educación dialógica en el contexto actual, dado que, como señala Ortega: “Por sexto año consecutivo, una ciudad mexicana es la más violenta del mundo. En 2022, esa ciudad mexicana más violenta del mundo fue Colima” (citado por Forbes, 2024, párr. 2). Esta violencia se refleja en el entorno y se relaciona con los conflictos escolares, porque la escuela no permanece ajena a su contexto social. Para recabar información acerca de la escuela primaria, previamente se realizó una entrevista al director del plan-

tel (noviembre de 2022), la cual permitió identificar los conflictos escolares que suelen presentarse dentro de la institución educativa. Los más recurrentes se suscitan entre pares, por lo general se trata de agresiones verbales.

Comunidades de diálogo a partir de la Filosofía para Niñas y Niños (FpNN)

La Filosofía para Niñas y Niños (FpNN) constituye una propuesta educativa que incentiva el desarrollo del pensamiento multidimensional en niñas y en niños para que, desde temprana edad, se habitúen a escuchar a sus pares, plantear preguntas, argumentar sus afirmaciones, reflexionar de manera autónoma y en comunidad. Artidiello (2018) menciona que: “FpNN posibilita un aprendizaje significativo, estimula la reflexión y ayuda al cuestionamiento y replanteamiento de aquellos temas que pueden ser de interés para los niños y los adolescentes según su edad, situación y contexto” (p. 30). El principal objetivo que se busca es que, quienes participan en estas comunidades dialógicas, desarrollen capacidades cognitivas y éticas para abordar diferentes temáticas.

En este sentido, como expresa García Vázquez (2018), la práctica continua de diálogos filosóficos en comunidades de investigación es el objetivo principal de la propuesta de FpNN. La comunidad de diálogo e indagación filosofía “es un espacio cargado de virtudes y valores que, poco a poco, son asumidos por los pequeños desde su vivencia y convivencia, partiendo de las reflexiones realizadas” (Bocaranda, 2009, p. 216). Estas reflexiones son escuchadas de manera colectiva permitiendo la integración de los participantes. Éstas representan una estrategia que permite propiciar el diálogo entre niñas y niños con relación a una temática. Splitter y Sharp (1996) sostienen que: “El diálogo aporta vitalidad a la comunidad; de otro modo ésta perdería forma y dirección” (p. 57), siendo importante la comunicación para que el alumnado por sí mismo exprese su opinión.

Según Echeverría (2004), los contenidos sobre los que se reflexiona en la comunidad de diálogo se derivan del interés común. Al enfocarse en las inquietudes expresadas por el propio estudiantado se reconoce la diversidad de ideas, lo cual es favorable para mantener su motivación y compromiso en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, en las comunidades de diálogo se fomenta el desarrollo del pensamiento multidimensional, entendido como: “Un tipo de pensamiento rico, conceptualmente bien organizado, coherentemente exploratorio, insistentemente creativo, cuidadoso de las relaciones establecidas dentro de su propia organización” (Accorinti, 2002, p. 42). Lo anterior desempeña un papel fundamental en los procesos educativos, puesto que permite que el estudiantado reflexione con libertad y, en ese proceso, logre adquirir las capacidades necesarias para el manejo de un conflicto.

En el ámbito escolar, el manejo de los conflictos es esencial para promover un entorno armonioso; Rodríguez y Rojas (2021) consideran necesario tomar en cuenta acciones que nos ayuden a afrontar este tipo de situaciones, promoviendo relaciones interpersonales respetuosas entre las partes en disputa. De esta manera se busca evitar impactos negativos con respecto a los conflictos, fomentando una convivencia pacífica.

Los conflictos escolares no deben ser vistos de manera perjudicial, sino como una oportunidad para abordar problemáticas. De acuerdo con Ramón Pineda et al. (2019), es necesario dejar atrás la percepción negativa de los conflictos y enfocarnos en buscar alternativas para resolverlos, logrando el desarrollo de habilidades sociales en el estudiantado. Así, para lograr mejoras en cuestiones de convivencia, el manejo asertivo de situaciones conflictivas posibilita la construcción de ambientes armónicos, y abona a sociedades en las que se recurra al diálogo como vía privilegiada.

Metodología

En el proyecto de innovación educativa se utilizó la investigación-acción. Latorre (2003) apunta que ésta: “Se suele conceptualizar

como un proyecto de acción formado por estrategias de acción, vinculadas a las necesidades del profesorado investigador y/o equipos de investigación” (p. 32). Así pues, la investigación-acción cobró vital importancia en la intervención para recabar información, como lo son: las reflexiones, así como las voces de alumnos y de alumnas participantes en las comunidades de diálogo e indagación filosófica.

Cabe mencionar que es una investigación-acción participativa; Zapata y Rondán (2016) indican que: “La Investigación Acción Participativa (IAP) es investigación para el cambio social llevada a cabo por personas de una comunidad que buscan mejorar sus condiciones de vida y las de su entorno” (p. 5). En este sentido, implicó la participación de la comunidad escolar para la realización de las comunidades de diálogo y así abordar el tema de los conflictos escolares. En la intervención realizada se llevaron a cabo comunidades de diálogo e indagación filosófica, en las cuales se recuperaron las ideas de las niñas y de los niños participantes, permitiendo la exploración de sus concepciones.

En cuanto a la adhesión a la ética de la investigación educativa, se llevó a cabo una asistencia presencial al plantel para informar al directivo de la institución, al profesor del grupo, así como a las niñas y a los niños de sexto grado acerca del proyecto de intervención y los beneficios para las personas participantes. De igual manera, se elaboró un consentimiento informado dirigido a las madres y a los padres de familia. Para identificar a las niñas y a los niños se utilizaron nombres ficticios y se resguardaron sus datos personales.

La intervención del proyecto tuvo una duración de cuatro meses, iniciando en septiembre y concluyendo en diciembre de 2023. Las sesiones fueron llevadas a cabo los días lunes y jueves. Durante las sesiones se implementaron las siguientes actividades: análisis de casos, que consistió en presentar una historia de un conflicto escolar, posteriormente se realizaron preguntas como: ¿Cuál es el conflicto principal en la historia? ¿Cómo consideran que podría haberse tratado ese conflicto de manera efectiva? ¿Qué aprendizajes se obtuvieron con quienes protagonizaron la historia? De manera que el alumna-

do analiza una situación conflictiva, arte filosófico (elaboración de un dibujo que representa un conflicto escolar), cinco comunidades de diálogo e indagación filosófica, y una situación simulada de un conflicto escolar). La elección de las actividades se realizó con el propósito de lograr el cumplimiento del objetivo general del proyecto. A continuación, se presenta la tabla (ver tabla 1) que contiene cada sesión de trabajo correspondiente a la fecha establecida.

Tabla 1. Sesiones de trabajo

Sesión	Fecha	Actividad
1	11 de septiembre de 2023	Análisis de casos: se presenta una historia de conflicto escolar, posteriormente se formulan algunas preguntas: ¿Cuál es el conflicto principal en la historia? ¿Cómo consideran que podría haberse tratado ese conflicto de manera efectiva?
2	14 de septiembre de 2023	Creación de arte filosófico: consiste en la elaboración de un dibujo que represente un conflicto escolar para que el estudiantado explique el cómo se resolvió, de manera que se fomente la creatividad y se exploren alternativas de solución en conjunto.
3	18 de septiembre de 2023	Comunidad de diálogo e indagación filosófica: a través de la identificación de un conflicto escolar se exploran posibles soluciones para acordar una resolución, fomentando un espacio en donde las niñas y los niños puedan expresar sus ideas.
4	25 de septiembre de 2023	Comunidad de diálogo e indagación filosófica: se presenta una de las tarjetas de <i>Mundo Cruel</i> , <i>Wonder Ponder</i> , la tarjeta “¡Dejadme en paz! Me quiero ir a mi casa”, y se incentiva al alumnado a plantear sus propias preguntas.
5	2 de octubre de 2023	Comunidad de diálogo e indagación filosófica: se plantea como interrogante: ¿Cuál es la importancia de abordar los conflictos escolares? promoviendo el intercambio de ideas. Creación de arte filosófico: elaboración de un dibujo de manera individual sobre un conflicto escolar, acompañado de una reflexión personal sobre cómo se podría resolver.
6	5 de octubre de 2023	Discusión de casos: formación de equipos; a cada uno se les entrega un caso de un conflicto escolar, además, se trabaja de manera colaborativa, reflexionando sobre sus propias preguntas.

Continúa en la página siguiente.

Sesión	Fecha	Actividad
7	9 de octubre de 2023	Se realiza una simulación sobre un conflicto escolar por equipo. El alumnado participante resuelve la situación conflictiva mediante la negociación.
8	12 de octubre de 2023	Cada equipo presenta la simulación sobre un conflicto escolar en tiempo real, de forma que el alumnado participante propone de manera colaborativa la resolución del mismo.
9	26 de octubre de 2023	Comunidad de diálogo e indagación: preguntas enfocadas a la resolución de conflictos escolares: ¿Consideras importante la resolución de conflictos escolares? El alumnado expresa con sus propias palabras lo que entiende como resolución de conflictos.
10	30 de octubre de 2023	Comunidad de diálogo e indagación: reflexión grupal sobre el proceso vivido a través de las comunidades de diálogo e indagación filosófica y otras actividades realizadas para la resolución de conflictos escolares.

Los instrumentos que se aplicaron para la recuperación de la información fueron: el diario de campo y la entrevista. La aplicación de la entrevista en un primer momento dirigida al director y al docente de la escuela primaria. De igual manera, se aplicó una entrevista dirigida al docente para conocer su percepción al final de la intervención del proyecto. Las observaciones permitieron recuperar en gran medida los cambios que se presentaron en cada sesión respecto a la dinámica de participación en los diálogos y en las habilidades de pensamiento.

Resultados y discusión

La primera sesión de trabajo fue realizada el 11 de septiembre y permitió un primer acercamiento con el grupo. En ella, se presentó una introducción acerca del proyecto, abordando el concepto del conflicto. Además de lo anterior, se llevó a cabo la actividad de un análisis de caso, que consistió en mostrarles una historia en donde se origina un conflicto escolar; después, debían dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cuál es el conflicto principal en la historia? ¿Cómo consideran que podría haberse tratado ese conflicto de manera efectiva? ¿Qué aprendizajes se obtuvieron con quienes protagonizaron

la historia? Lo que se pudo observar, en esta sesión, es que las niñas y los niños fueron participativos. Sin embargo, se identificaron dos situaciones; la primera, que no se respetaban los turnos de participación y, la segunda, es que se percibía timidez en algunos y en algunas estudiantes al momento de participar, pues había una niña que no hacía uso de la voz.

La segunda sesión se llevó a cabo el 14 de septiembre. Al inicio, se explicaron algunas acciones que ayudan a resolver un conflicto, como es la comunicación, la escucha activa, la búsqueda de soluciones y el compromiso con la comunidad de diálogo. Después, se trabajó en una actividad, que denominamos de arte filosófico, la cual consistió en que el estudiantado hiciera un dibujo que representara un conflicto escolar. Se formaron equipos, se les entregó una hoja en blanco y material como plumones, lápices, colores, etcétera. La mayoría de los dibujos realizados contenían personajes animados y, algunos de ellos, representaban un conflicto escolar entre estudiantes. Por ejemplo, un dibujo presentaba el conflicto entre dos niños, además, la situación de que un niño empujó a otro, como se muestra en la figura 1. Después de la realización de los dibujos, cada equipo comentó el suyo explicando y dialogando sobre ello, de igual manera, lo presentaron a sus demás compañeros y compañeras.

Figura 1. Del conflicto a la comunicación



Fuente: Dibujo realizado por un equipo de estudiantes, el 14 de septiembre de 2023.

La tercera sesión fue el 18 de septiembre. Como primera actividad, se desarrolló una comunidad de diálogo e indagación filosófica, lo que generó un espacio de expresión guiada para las niñas y niños. Para organizar las participaciones se siguió una secuencia: como punto de partida se identificó un conflicto escolar de manera colaborativa; posteriormente, se exploraron soluciones, como la posibilidad de llegar acuerdos; para concluir, se mencionaron las soluciones propuestas, así como un acuerdo para la resolución. A continuación, se presentan algunos fragmentos de los diálogos:

Maestra: “La actividad consiste en pensar en un conflicto escolar que puede ser ficticio o real.”

Diego: “El conflicto escolar de cuando no llegábamos a un acuerdo para jugar en la cancha.”

Mariana: “En el salón tuvimos un conflicto escolar, fue cuando no podíamos ponernos de acuerdo para elegir el nombre de la tortuga que estábamos cuidando.” (Comunidad de diálogo, 18 de septiembre de 2023).

Cabe mencionar que, previamente a la realización de la comunidad de diálogo, se establecieron los siguientes acuerdos: levantar la mano para pedir la palabra y el respeto a los turnos en el momento del diálogo. Mediante la observación, se registró una participación: una niña expuso un ejemplo de lo que para ella es un conflicto escolar, y se vivió lo que señala la teoría de FpNN: “en una comunidad de indagación, los estudiantes se comprometen de formas recíprocas de comunicación en las que sus ideas y pensamientos pasan a compararse y a ser accesibles a otros” (Splitter y Sharp, 1996, p. 56). Se trabajaron habilidades de pensamiento, específicamente el razonamiento, donde el alumnado expresa buenas razones para mencionar un conflicto escolar.

La cuarta sesión fue el 25 de septiembre. Para la comunidad de diálogo e indagación filosófica se presentó una de las tarjetas de “Mundo Cruel, Wonder Ponder”, filosofía visual para niños, la tarjeta “¡Dejadme en paz! Me quiero ir a mi casa” (Duthie y Martagón, 2014).

En seguida se muestran algunos de los diálogos que tuvieron las niñas y los niños:

Maestra: “¿Qué está pasando en la imagen?”

Claudia: “Se están burlando de ella, le tiran el cabello, la hacen sentir mal.”

Camila: “Que le están haciendo *bullying* a la niña y le están quitando sus cosas que están en el piso.”

Diego: “Es una imagen que se ve que están controlando personas y hay violencia y *bullying*.”

Juan: “Hay conflicto y desacuerdo.”

Sebastián: “Le están jalando el pelo.”

Mariana: “Se están burlando de la niña y le están quitando las cosas por atrás y la están despeinando.”

Rosa: “Le tomaron sus dulces.”

Maestra: “¿Importa lo que haya pasado?”

Mariana: “Sí, porque no debemos hacerle *bullying* a nadie.”

Rosa: “Sí porque todo tiene un origen y el *bullying* también tiene un origen. (Comunidad de diálogo, 25 de septiembre de 2023).”

Mesa (2023) apunta que: “En la comunidad de indagación es importante estimular el pensamiento creativo de los participantes, este pensamiento está relacionado con la capacidad de asombro y curiosidad” (p. 8). En esta comunidad de diálogo, al hacer uso del material de filosofía visual, despertó el interés y la participación de las niñas y de los niños; se trabajó con la habilidad de pensamiento ético, donde éstos daban buenas razones sobre lo que sucedía en la imagen. A su vez la habilidad de indagación, de manera que formularon hipótesis sobre lo que estaba pasando en la imagen; por ejemplo, los participantes hicieron alusión al concepto de burla, siendo esto una agresión verbal. También se llevó a cabo la exploración del concepto *bullying* o acoso escolar. Las participaciones fueron mejorando; cada vez más

estudiantes se animaban a hablar, y la capacidad de escuchar lo que decían los demás era notable.

La quinta sesión se realizó el 2 de octubre. En esta ocasión, la comunidad de diálogo se desenvolvió en torno a la pregunta: ¿Por qué crees que es importante hablar sobre los conflictos escolares? Por consiguiente, se visualizan algunos fragmentos de los diálogos sostenidos:

Maestra: “¿Por qué crees que es importante hablar sobre los conflictos escolares?”

Claudia: “Para poder saber actuar ante uno.”

Juan: “Porque nos enseña que no debemos pelearnos sino llegar a un acuerdo importante.”

Mariana: “Si no habláramos sobre conflicto escolar no sabríamos sobre ellos.”

Camila: “Porque si así estamos en un conflicto sabremos cómo manejarlo bien sin peleas y discusiones.”

Claudia: “Para no cometer los mismos errores que los demás. (Comunidad de diálogo, 2 de octubre de 2023).”

En la comunidad de diálogo se tomaron en cuenta las voces de quienes participaron; al ser un grupo entusiasta, y siguiendo los acuerdos para pedir la palabra, levantaban la mano, de esta manera se escuchaban todas las voces. De esta manera se propicia el diálogo en el aula, como señalan Arias et al. (2026): “[...] el diálogo es otro aspecto que se cultiva y se vitaliza por medio de la discusión filosófica generada por la comunidad de indagación. Se vuelve un hábito que los niños se expresen con naturalidad, justifiquen sus respuestas, busquen razones” (p. 252). Para esta actividad se trabajó con la habilidad de argumentación, puesto que daban buenas razones sobre la importancia de hablar acerca de los conflictos escolares. Ese mismo día, se trabajó con una actividad para la creación de arte filosófico, la cual consistió en la elaboración de un dibujo de manera individual que representara un conflicto escolar, además, debían incluir cómo lo resolverían; cabe

mentonar que anteriormente se había trabajado con esta actividad de forma grupal. Por ejemplo, una alumna dibujó una situación conflictiva entre dos estudiantes que se acusaban de haber copiado el trabajo del otro, como se muestra en la figura 2. La resolución se lograría a través del diálogo para promover el pensamiento ético, la importancia de la honestidad y de asumir la responsabilidad de los propios actos.

Figura 2. Resolución de un conflicto a través del diálogo



Fuente: Dibujo realizado por una alumna (2 de octubre de 2023).

La sexta sesión se realizó el 5 de octubre, y consistió en una discusión de casos. En esta actividad se formaron equipos; a cada equipo se les entregó un caso de un conflicto escolar, además, contestaron a preguntas, las cuales eran: ¿Cuál es el conflicto escolar? ¿Cómo resolverías y cómo abordarías el conflicto de manera efectiva? ¿Cómo se sentirían si estuvieras involucrado o involucrada en ese conflicto? ¿Consideras que es importante resolver conflictos escolares para lograr una sana convivencia en el aula? ¿Por qué? Se observó que todos los equipos trabajaron; primero leyeron y después fueron resolviendo las interrogantes; cada equipo respondió las preguntas con base en el caso del conflicto escolar de manera colaborativa.

La séptima sesión tuvo lugar el 9 de octubre. En esta ocasión, la actividad consistió en una simulación. Al comienzo, se les explicó lo que es la negociación y cómo ayuda a la resolución de conflictos.

Se dialogaron las instrucciones a seguir, que consistían en realizar por equipo una situación simulada que representara un conflicto escolar y, en una hoja en blanco, se agregara lo siguiente: título, contexto, personajes y posibles resoluciones de la situación simulada que representa un conflicto escolar. En este caso era importante que los y las participantes resolvieran la situación conflictiva por medio de la negociación. Por ejemplo, un equipo escribió una simulación de un conflicto escolar entre estudiantes dentro del aula donde se peleaban por sentarse con su misma compañera y, con respecto a la solución, respondieron lo siguiente: “Se resolverá con un horario de días de la semana para sentarse con Michelle y hablando seriamente” (Simulación, 9 de octubre de 2023).

La octava sesión fue el día 12 octubre. Cada equipo debía presentar la simulación; los y las participantes tuvieron algunos minutos para prepararse antes de actuar en tiempo real. Todos los equipos cumplieron con la actividad y se pudo observar que desde un inicio hubo organización para ponerse de acuerdo y poder presentarla. En esta actividad cada equipo presentó su simulación, la cual representaba un conflicto escolar, a sus demás compañeras y compañeros; por ejemplo, la simulación de un conflicto escolar entre estudiantes dentro del aula; a su vez, mencionaban cómo resolvieron el conflicto.

La novena sesión se trabajó el 26 de octubre. Se realizó una comunidad de diálogo e indagación filosófica; en ésta se abordaron las siguientes preguntas: ¿Qué entiendes por “resolución de conflictos escolares”? ¿Cómo la definirías? ¿Consideras importante la resolución de conflictos escolares? y ¿por qué? ¿Cuál es el papel de la comunicación efectiva en la resolución de conflictos escolares? ¿Qué papel desempeñan los valores en la resolución de conflictos en el entorno escolar? ¿Cuáles son algunos ejemplos exitosos de resolución de conflictos en la educación que hayas presenciado o experimentado y cómo te sentiste? En lo que sigue se presentan algunos de los fragmentos de los diálogos que se obtuvieron:

Maestra: “¿Qué entiendes por resolución de conflictos escolares? ¿Cómo la definirías?”

Mariana: “Hablando y resolviendo las cosas.”

Sebastián: “La resolución de conflictos es pacífica resolviendo las cosas pacíficamente.”

Maestra: “¿Consideras importante la resolución de conflictos escolares? y ¿por qué?”

Juan: “Sí, porque si no toda la gente estuviera peleando todo el día en la escuela.”

Edgar: “Para que no termine siendo un problema mayor (Comunidad de diálogo, 26 de octubre de 2023).”

En la comunidad de diálogo existió participación por parte de las niñas y niños, quienes expresaron con sus propias palabras lo que es para ellos la resolución de conflictos. En esta ocasión se observó la clarificación de conceptos, así como la reflexión sobre consecuencias, donde el alumnado expresó la relevancia de resolver conflictos a través del diálogo para evitar un problema mayor, derivado de la dificultad para llegar a acuerdos.

La décima sesión se realizó el día 30 de octubre, en la cual se llevó a cabo una comunidad de diálogo e indagación filosófica, en donde se abordan preguntas como las siguientes: ¿Qué es un conflicto? ¿Qué es un conflicto escolar? De igual manera, ejemplos de conflicto escolar.

Maestra: “¿Qué es un conflicto?”

Sebastián: “Desacuerdo entre una o varias personas.”

Mariana: “Un conflicto es cuando tú tienes un desacuerdo con otra persona.”

Maestra: “¿Qué es un conflicto escolar?”

Claudia: “Es una situación de discusión entre dos o más personas.”

Mariana: “Un conflicto escolar es una discusión sobre un alumno o un maestro o dos alumnos que se están peleando por algo.”

Rosa: “Un conflicto escolar es una situación que pasa dentro de la escuela entre alumno-maestro o alumno-alumno.” (Comunidad de diálogo, 30 de octubre de 2023).

En la presente comunidad de diálogo se escucharon las diferentes participaciones de forma ordenada. Asimismo, se logró percibir que expresaron por sí mismos su concepción de lo que es conflicto escolar. Después de diez sesiones, se propuso reflexionar sobre un concepto propio de conflicto escolar que fue construido de manera colaborativa. En el diálogo se observa la forma en que los juicios se estructuran a partir de los elementos que aportan cada niña y cada niño hasta llegar a una definición más clara.

En el proyecto de innovación educativa se utilizó como instrumento el diario de campo, el cual permitió recuperar información relevante durante las sesiones que se llevaron a cabo durante la intervención; los datos recuperados fueron de utilidad en la evaluación del mismo. Las observaciones registradas en el diario de campo permitieron entender mejor la dinámica del grupo, así como el comportamiento de los y de las participantes.

Conclusiones

Considerando las preguntas guía para la intervención, y el objetivo general del proyecto de innovación educativa, se puede argumentar que las comunidades de diálogo e indagación filosófica favorecieron el desarrollo del pensamiento multidimensional, de manera que las niñas y los niños se convirtieron en protagonistas de los diálogos. Como muestran los fragmentos citados, y los cambios positivos que se observan en el proceso, los participantes mejoraron en su capacidad de diálogo, siendo esto fundamental para el manejo de los conflictos que se presentan en la escuela.

En cuanto a la participación del docente del grupo, éste estuvo presente en cada una de las sesiones. Como parte de la evaluación del proyecto de innovación educativa, se le aplicó una entrevista para conocer su perspectiva sobre las sesiones realizadas. De acuerdo con

sus respuestas, en su percepción, las comunidades de diálogo contribuyeron a generar un ambiente colaborativo y respetuoso en el grupo. Desde su mirada, las actividades que se llevaron a cabo ayudaron a que, quienes participaron, aprendieran a escucharse mutuamente, y que ésta fue una transformación notable. Al final del proceso se implementó una comunidad de diálogo e indagación filosófica de cierre en torno a la pregunta ¿cuáles son las tres principales cosas que aprendiste?, a la que un niño respondió lo siguiente: “la solución de conflictos sin violencia, la negociación, el diálogo” (4 de diciembre de 2023). Sus palabras resumen en gran medida el sentido del trabajo realizado.

El centro educativo se vio beneficiado con el abordaje de una problemática que fue expresada tanto por el personal directivo como por el docente del grupo y el estudiantado participante en el proyecto. Las niñas y los niños se transformaron de manera paulatina en gestores de los conflictos que se suscitan en su espacio escolar y experimentaron los rasgos positivos del diálogo colaborativo. Sin embargo, entre los límites enfrentados está el corto periodo de tiempo disponible para la implementación de estas actividades, así como la falta de continuidad de una educación dialógica. De ahí que el mayor reto sea la incorporación de las comunidades de diálogo e indagación filosófica como parte esencial de la formación del profesorado, así como en los planes y en los programas de estudio de los diferentes niveles educativos.

Referencias

- Accorinti, S. (2002). Matthew Lipman y Paulo Freire: Conceptos para la libertad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 7(18), 35-56. <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/utopia/article/view/2618>
- Arias, C., Carreño, G., y Marino, L. (2016). Actitud filosófica como herramienta para pensar. *Universitas Philosophica*, 33(66), pp. 237-262. Recuperado de: <http://doi.org/10.11144/Javeriana.uph33-66.afhp>
- Armando, V. (30 de noviembre de 2023). Entrevista [Archivo de audio/video]. Copia en posesión de las autoras.

- Artidiello, M. (2018). Filosofía para Niños y Niñas (FPNN): una oportunidad diferente para pensar en la escuela. *Ciencia y Sociedad*, 43(3), 25-38. <https://doi.org/10.22206/cys.2018.v43i3.pp25-38>
- Bocaranda, R. (2009). La Comunidad de Indagación. Forjadora de la Nueva Sociedad. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(2), 211-217. https://web.unicaedu.com/publicaciones/REVISTA_UNICA_N2_VOL10_2009.pdf
- Duthie, E. y Martagón, D. (2014). *Mundo cruel* [Caja de tarjetas] Wonder Ponder.
- Echeverría, E. (2004). *Filosofía para niños*. Ediciones SM.
- Forbes Staff. (2024). *Colima es la ciudad más violenta del mundo por segundo año consecutivo, según informe*. <https://www.forbes.com.mx/colima-es-la-ciudad-mas-violenta-del-mundo-por-segundo-ano-consecutivo-segun-informe/>
- García, A. (2018). Diálogos Filosóficos en comunidades de investigación: Reconstruyendo conocimiento a través del filosofar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(3), 81-91. <https://www.redalyc.org/journal/274/27464623006/>
- Gobierno del Estado de México (2020). Manual de mediación escolar. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/ManualdeMediacionEscolar.pdf>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Mero, W. (2022). La innovación educativa como elemento transformador para la enseñanza en la unidad educativa Augusto Solórzano Hoyos. *Revista Educare*, 26(2), 310-330. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1775>
- Mesa, D. (2023). Comunidad de indagación, una experiencia para fortalecer el pensamiento crítico, cuidados y creativo. *Educación y Ciencia*, 27, 1-24. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2023.27.e15406>
- Ramón, M., García, M., y Olalde, A. (2019). Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares. *Revista Conrado*, 15(67), 135-142. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/933>
- Rodríguez, R., y Rojas, R. (2021). *El manejo de los conflictos escolares en el nivel educativo secundaria básica*. https://www.researchgate.net/publication/351983913_El_manejo_de_los_conflictos_escolares_en_el_nivel_educativo_secundaria_basica
- Splitter, L., y Sharp, A. (1996). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Ediciones Manantial.
- Zapata, F., y Rondán, V. (2016). La investigación-acción participativa (Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña). Instituto Montaña. <https://mountain.pe/recursos/attachments/article/168/Investigacion-Accion-Participativa-IAP-Zapata-y-Rondan.pdf>

CAPÍTULO VIII

Promoción de derechos sexuales y reproductivos en estudiantes de enfermería. Una propuesta de educación integral en sexualidad

María Rita Gutiérrez Suárez
Karla Kae Kral

Introducción

A lo largo de la vida educativa, se ha observado a niñas y a adolescentes enfrentar embarazos no planificados, en un principio entendidos como resultado de desinformación o malas decisiones, responsabilizando a las familias o a las propias jóvenes. Sin embargo, con el tiempo, se ha reconocido la complejidad de estos embarazos, viéndolos desde una perspectiva de género y de derechos humanos, como situaciones que vulneran los derechos de las menores y que afectan sus proyectos de vida y que las exponen a violencias (ENAPEA, 2021). Esto ha llevado a una mayor atención de las instancias responsables a garantizar los derechos de niñas, de niños y de adolescentes (NNA).

En este sentido, el estado de Colima ha desarrollado proyectos centrados en reevaluar las responsabilidades sociales hacia las Niñas y Adolescentes Madres y/o Embarazadas (NAME). Durante 2022 y 2023, el Instituto Colimense de las Mujeres (ICM) realizó activi-

dades de promoción comunitaria, incluyendo charlas, capacitaciones y talleres, enfocadas en la prevención del embarazo adolescente, los derechos sexuales y reproductivos, y la prevención de la violencia, actividades enmarcadas en el enfoque de Educación Integral en Sexualidad (EIS), y eje conductor del proyecto aquí presente.

La EIS es reconocida como un derecho en la reforma de 2019 al artículo 3º de la Constitución (DOF, 15-05-19), y la sensibilización del personal de salud para una atención integral a las NNA es fundamental para disminuir los embarazos no planificados. Por lo tanto, este proyecto de intervención-innovación se centró en procesos formativos y estrategias innovadoras para abordar la EIS y los derechos sexuales y reproductivos de los y de las jóvenes.

Desarrollado con estudiantado de enfermería del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), el proyecto buscó contribuir a su formación integral como profesionales de la salud y al desarrollo personal. Al integrar la EIS en su formación, se pretendió fortalecer futuros profesionales para proporcionar un cuidado competente y empático, promoviendo el bienestar integral de las NNA. Además, se tomó como estrategia clave la vinculación que el equipo de Promotoras Comunitarias del Instituto Colimense de las Mujeres ya tenía desarrollada con el centro educativo, ofreciendo un respaldo institucional a las actividades propuestas.

Marco conceptual

Este proyecto se fundamenta en la Educación Integral en Sexualidad, un currículo con perspectiva de género y derechos humanos, y la atención primaria a la salud (APS), integrando estos conceptos bajo la idea central de la Educación para el Cuidado.

La EIS es un derecho fundamental para las NNA reconocido en la reforma del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 15-05-19). Este enfoque educativo aborda aspectos biológicos, emocionales y sociales de la sexualidad, promueve una visión inclusiva y libre de prejuicios (Martínez y López, 2019). La EIS proporciona las herramientas necesarias para una

vida saludable y responsable, fomentando el desarrollo integral de los y de las estudiantes, y enfatiza la importancia del cuidado personal y colectivo.

La efectividad de este enfoque depende, en gran medida, de que un currículo escolar que integre la perspectiva de género y de derechos humanos. Esta integración asegura una educación que no solo reconozca y aborde las desigualdades, sino que también promueva la igualdad de oportunidades. Según Gimeno (2010), el currículo actúa como un regulador de la progresión escolar, alineando contenidos, grados y edades del estudiantado. Un currículo inclusivo y equitativo considera las diversas realidades y experiencias de quienes participan en el proceso educativo, proporcionando un marco de aprendizaje que respeta y valora la diversidad, lo que refuerza una cultura de cuidado y respeto en la comunidad educativa.

Además, la APS juega un papel esencial en el bienestar general del estudiantado. En el contexto de la EIS, la APS implica proporcionar acceso a servicios de salud sexual y reproductiva de calidad y promover la educación en salud desde una edad temprana. Esto es vital para prevenir problemas de salud y fomentar hábitos saludables (Starfield, 2001). La APS se centra en la promoción de la salud y de la prevención de enfermedades, asegurando que todos los individuos tengan acceso a los servicios necesarios para mantener su bienestar. Esta atención integral es una manifestación concreta de la Educación para el Cuidado, ya que fomenta una comprensión y aplicación práctica de los principios de cuidado en la vida diaria de las personas.

Finalmente, la Educación para el Cuidado parte de un enfoque que mira la práctica educativa como un ejercicio que va más allá de la transmisión de conocimientos; implica también formar en valores y actitudes que promuevan el cuidado de uno mismo, de los demás y del entorno. Según Tronto (1993), el cuidado es una actividad fundamental de la vida humana que debe ser integrada en todas las facetas de la educación. Esta perspectiva educativa subraya la importancia de ense-

ñar a las personas a desarrollar empatía, responsabilidad y solidaridad, elementos clave para una convivencia armónica y equitativa.

En resumen, la EIS, junto con un currículo que incorpore perspectivas de género y de derechos humanos, y del apoyo de la APS, conforma un enfoque holístico de la educación que promueve el desarrollo integral y el bienestar del estudiantado. Este enfoque integrado no solo atiende las necesidades educativas, sino que también establece una base sólida para una cultura de cuidado y respeto, esencial para el desarrollo de una sociedad más equitativa y saludable.

Metodología: “Reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo”

Para la elaboración del proyecto de intervención en Educación Integral en Sexualidad, se optó por emplear un enfoque de investigación-acción, basado en las ideas de John Elliott (1997). Este enfoque facilitó abordar los desafíos prácticos y las necesidades específicas de la comunidad educativa de manera participativa y reflexiva.

Desde el planteamiento de este proyecto, en agosto de 2022, se consideró que la población beneficiaria debía cumplir con dos características: que estuviera en el grupo etario de entre 15 y 19 años, identificándose como adolescentes y jóvenes, y estar formándose en el área de la salud. Por lo tanto, se consideró adecuado que los y las participantes fueran estudiantes de la carrera técnica de enfermería del CONALEP 181.

Inicialmente, se identificaron las situaciones que se consideraban problemáticas, contingentes o prescriptivas en relación con la educación en sexualidad. Este proceso se llevó a cabo mediante reuniones y diálogos con el personal administrativo y docente, así como a través de ejercicios participativos en los que niñas, niños y adolescentes (NNA) expresaron sus necesidades sentidas, como el Foro Estatal “Voces desde las infancias y las adolescencias por los derechos sexuales y reproductivos de niñas, niños y adolescentes 2022”, organizado por el Instituto Colimense de las Mujeres y financiado por el Fondo para el Bienestar y el Avance de las Mujeres (FOBAM).

El objetivo de este foro fue “generar un espacio de análisis y diálogo colectivo por parte de las instancias de la administración pública (federal, estatal y municipal) y otros actores estratégicos con niñas, niños y adolescentes” (ICM, 2022, p. 3). Estas acciones se realizaron desde agosto de 2022 hasta junio de 2023, periodo durante el cual se desarrolló la planeación y el establecimiento de mecanismos para el trabajo de intervención en la comunidad.

Por lo tanto, durante los meses de septiembre a diciembre, de 2023, se llevaron a cabo diversas actividades, como charlas, grupos focales y la primera etapa de un ejercicio de fotovoz. Hubo una participación activa principalmente por parte de la comunidad estudiantil en las charlas. Estas actividades nos permitieron profundizar en la comprensión de los problemas y de las necesidades relacionadas con la educación en sexualidad en el contexto específico de Colima.

Alcances y resultados esperados

Con el objetivo de obtener una visión más completa de las características de la intervención, se elaboró una matriz de consistencias basada en el modelo propuesto en la Guía de Formulación de Proyecto de Innovación Pedagógica (2011) del Ministerio de Educación de Perú.

Tabla 1. Matriz de consistencia

Resultados	Indicadores	Actividades	Metas
El estudiantado reconoce la autonomía de las infancias y adolescencias desde la perspectiva de DDHH	El 80 % del estudiantado incorpora en su discurso el reconocimiento de las infancias y juventudes como sujetos de derecho	Ciclo de Charlas ENAPEA	Reconocer a las niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho a los servicios de salud
El estudiantado conoce las Normas Oficiales Mexicanas NOM 046 y 047	El 60 % del estudiantado conoce el marco normativo que rige su práctica profesional	Ciclo de charlas ENAPEA	Incorporar en su práctica el uso de información pertinente, científica y laica

Continúa en la página siguiente.

Resultados	Indicadores	Actividades	Metas
El estudiantado reconoce la influencia del entorno social y cultural en la sexualidad	El grupo identifica en su historia de vida los elementos que construyeron su percepción respecto a la sexualidad	Fotovoz: ¿Cómo ha sido mi educación en sexualidad?	Reconocer la influencia del contexto en su educación en sexualidad
El estudiantado promueve prácticas de promoción y cuidado de la salud sexual	El 90 % del grupo distingue los argumentos basados en la ciencia y los que son resultados de tabúes	Charlas sobre conductas sexuales de riesgo	Promover prácticas de promoción y cuidado de la salud sexual y reproductiva

La tabla 1 presentó una matriz de consistencias diseñada para la intervención educativa en Educación Integral en Sexualidad. Esto detalla los objetivos generales y específicos del proyecto, los resultados esperados de cada objetivo, los indicadores utilizados para medir dichos resultados y las fuentes de verificación correspondientes. La estructura de la matriz aseguró la coherencia y alineación de los componentes del proyecto, facilitando tanto la planificación como la evaluación de la intervención. Esta metodología permitió un seguimiento riguroso y sistemático del cumplimiento de las metas educativas propuestas.

Así mismo, si bien la intervención tiene desde el principio la fotovoz como una de las principales herramientas metodológicas, es a través del ciclo de charlas y de los ajustes razonables que se orienta el proceso.

Consideraciones éticas de la intervención

Las consideraciones éticas fueron fundamentales para el desarrollo de esta intervención, especialmente porque implican trabajar con personas, con su tiempo y con sus vidas. Se tomaron las siguientes medidas antes y durante las actividades:

- Consentimiento informado: Se solicitó al estudiantado mayor de edad y a las familias de los menores de 18 años.
- Asentimiento informado: Se informó a quienes eran menores de edad sobre las actividades y se aseguró su libre participación.
- Permiso para el uso de imagen: Se obtuvieron fotografías y se protegió la identidad de los participantes según el artículo 87 de la Ley de Derechos de Autor.
- Código de ética: Se respetaron los lineamientos del Instituto Colimense de las Mujeres (ICM) para abonar a la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes.
- Asesoría y acompañamiento: La Universidad de Colima y el Instituto Colimense de las Mujeres asesoraron y acompañaron el desarrollo de las actividades.

Estructura de la intervención

La propuesta de intervención tuvo como objetivo desarrollar un proceso formativo en el que los participantes pudieran involucrarse de forma libre y segura. Este proceso fue adaptado a las capacidades y necesidades de la institución educativa, así como a su calendario escolar. La intervención se centró en tres acciones principales, que se detallan a continuación:

Charlas informativas en el marco de la Estrategia Nacional para la prevención del embarazo en adolescentes

Estas sesiones, de entre 50 y 90 minutos, estaban diseñadas para proporcionar información accesible, pertinente, científica y laica. Con un enfoque en la Educación Integral en Sexualidad y Derechos Humanos. Se contó con la participación de 35 y 68 estudiantes de enfermería en cada sesión, de los nueve grupos con los que cuenta la institución. Los temas abordados fueron:

- Derechos sexuales y reproductivos (Servicios Amigables e ILE).

- Prevención del embarazo en adolescentes (NOM 047, Servicios Amigables e ILE).
- Comportamientos sexuales de riesgo (NOM 046, ILE e IVE).
- Violencia en el noviazgo.
- Violencia contra las mujeres (atención a la violencia feminicida) (NOM 046).
- Uso seguro y responsable de redes sociales.

Tabla 2. Resumen general de las charlas
en el marco de la ENAPEA

Número	Tema	Fecha	Número de participantes
1	Prevención del embarazo en adolescentes	27/09/2023 Matutino	67
2		27/09/2023 Vespertino	53
3	Uso seguro y responsable de redes sociales	16/10/2023	46
4		19/10/2023	35
5	Comportamientos sexuales de riesgo	25/10/2023	62
6	Derechos sexuales y reproductivos	25/10/2023	61
7	Violencia contra las mujeres	28/11/2023	68
8	Violencia en el noviazgo	28/11/2023	51

Fuente: Ficha técnica de la implementación de las charlas en el marco de la ENAPEA.

Grupo focal

Con un grupo pequeño de mujeres estudiantes, que fluctuó entre tres y nueve participantes voluntarias, durante las tres sesiones de trabajo, se abordaron las siguientes preguntas:

- ¿Qué es la educación en sexualidad?
- ¿Cómo ha sido mi educación en sexualidad?

- ¿Qué implicaciones tiene la educación integral en sexualidad en su formación como profesionales de la salud?

Fotovoz

Como una de las herramientas para el desarrollo de una metodología participativa, la fotovoz se incorporó en este proyecto como una estrategia que combinaba la fotografía con la narrativa personal para conocer y reflexionar desde la perspectiva de quienes participaron en la actividad. Esta técnica ofrecía la posibilidad de acercarse a la realidad desde adentro, a partir de la mirada de las participantes.

En este proyecto, la puesta en práctica de la fotovoz inició con una sesión introductoria en la que se ofrecieron nociones técnicas sobre el manejo de la cámara, así como sobre el uso de esta herramienta metodológica. A partir de ello, las estudiantes exploraron y reflexionaron en torno a su experiencia y a las situaciones discutidas previamente en las charlas y grupos focales. Aunque la actividad no alcanzó a completarse en todas sus fases, al menos una estudiante realizó un ejercicio de reflexión mediante la fotografía, lo que evidenció el potencial de la técnica para estimular procesos de autorreflexión y problematización crítica sobre la experiencia personal y profesional.

Cada una de estas actividades fomenta la discusión sobre contenidos que contribuyen a la autorreflexión y a la práctica profesional futura en enfermería, el análisis y la discusión en torno a contenidos vinculados con la educación integral en sexualidad y la atención primaria a la salud, contribuyendo a la construcción de aprendizajes significativos y a la reflexión sobre la práctica profesional futura en enfermería. El proceso formativo, originalmente previsto de septiembre a noviembre de 2023, se extendió hasta enero y principios de febrero de 2024, principalmente para dar continuidad a la actividad de fotovoz. Durante ese mismo periodo se llevaron a cabo las charlas informativas y tres grupos focales, entre septiembre y diciembre de 2023.

Evaluación

La evaluación del proyecto se realizó en tres momentos: diagnóstico, durante las charlas y al final. Se utilizaron diversos medios de verificación, como listas de cotejo, bitácoras de observación, cuestionarios e instrumentos para el análisis de imágenes/narrativas.

Figura 1. Matriz de evaluación y monitoreo

El estudiantado reconoce la autonomía de las infancias y adolescencias desde la perspectiva de DDHH	El grupo conoce las Normas Oficiales Mexicanas NOM 046 y 047	El estudiantado reconoce la influencia del entorno social y cultural en la sexualidad	El estudiantado promueve prácticas de promoción y cuidado de la salud sexual
El 80 % del grupo incorpora en su discurso el reconocimiento de las infancias y juventudes como sujetos de derecho.	El 60 % del estudiantado conoce el marco normativo que rige su práctica profesional.	El grupo identifica en su historia de vida los elementos que construyeron su percepción respecto a la sexualidad.	El 90 % del grupo distingue los elementos basados en la ciencia y los que son resultados de tabúes.
Bitácora de observación, lista de cotejo.	Bitácora de observación, lista de cotejo, cuestionario.	Bitácora de observación, análisis de imágenes-narrativa.	Bitácora de observación, cuestionario.

La metodología se adaptó continuamente para responder a las necesidades y condiciones del entorno educativo. A pesar de las interrupciones debidas a eventos imprevistos como el huracán “Lidia” (Colima, 2023), el proyecto se ajustó para asegurar la participación voluntaria y efectiva de los estudiantes.

Resultados y discusión

El principal objetivo de este proyecto es capacitar al estudiantado de la carrera técnica de Enfermería en conocimientos teóricos y prácticos para la atención con perspectiva de género y derechos de niñas, niños y adolescentes (NNA) respecto a la salud sexual y reproductiva, a través de metodologías participativas. La relevancia de estos hallazgos radica en entender la educación sexual como un proceso

continuo y espontáneo a lo largo de la vida, como lo señalaba Castro (2001, citado en Águila, 2021).

Los resultados del proyecto se dividen en tres áreas: percepciones sobre la educación sexual y su integración en la vida diaria, evaluación de metodologías participativas y atención con perspectiva de género y derechos humanos. Estos hallazgos subrayan la efectividad del proyecto y la necesidad de fortalecer la educación integral en sexualidad como un componente esencial del desarrollo humano y la promoción de los derechos humanos.

Impacto de la educación en sexualidad a lo largo de la vida

Percepciones y actitudes hacia la educación sexual

Las actividades revelaron que la educación sexual tradicionalmente se percibe como algo que comienza en cuarto o quinto año de primaria, enfocándose en la biología y la reproducción. Inicialmente, la educación sexual era vista exclusivamente como un tema escolar. Sin embargo, al introducir la conceptualización de la sexualidad según los holones de Rubio (1994) —reproductividad humana, género, vinculación afectiva y erotismo—, el estudiantado comenzó a reconocer la educación sexual como un proceso continuo que ocurre en múltiples contextos, no solo en la escuela.

Los y las estudiantes reconocieron la influencia de la religión, la familia y la sociedad en su comprensión de la sexualidad, destacando la educación sexual fuera de la escuela y la importancia de cuestionar y validar la información recibida. Esta perspectiva holística reconoce a la educación sexual como un proceso dinámico y multifacético, influenciado por múltiples factores y contextos a lo largo de la vida.

Integración en la vida cotidiana

La educación sexual integral es fundamental para el desarrollo integral de los jóvenes, proporcionándoles herramientas para tomar

decisiones informadas. Según la Cartilla de Derechos Sexuales y Reproductivos del Gobierno de México (2017), los derechos sexuales y reproductivos incluyen igualdad, autonomía, privacidad, información, salud y expresión sexual, entre otros.

El estudiantado identificó una brecha significativa en el conocimiento detallado de sus derechos sexuales y reproductivos, subrayando la necesidad de una educación más integral y accesible. Además, se discutió el acceso a servicios de salud, revelando la falta de confidencialidad y juicio moral del personal de salud como factores limitantes.

Las experiencias de los y de las estudiantes también reflejaron deficiencias en el sistema educativo y la necesidad de crear espacios seguros y comprensivos para hablar de sexualidad. Además, se abordaron las dificultades para denunciar situaciones de violencia y la falta de apoyo institucional, destacando la importancia de conocer y garantizar la implementación efectiva de los derechos sexuales y reproductivos.

Transformaciones en la enseñanza de la sexualidad desde un enfoque de Educación Integral en Sexualidad (EIS)

Innovaciones metodológicas y prácticas participativas

Uno de los aspectos clave de la EIS es el rol del profesorado como mentor, fomentando el intercambio de información, el aprendizaje colaborativo y la resolución de problemas comunes en el ámbito de la sexualidad. Además, se promueve la discusión y el análisis crítico basados en principios científicos, laicos y oportunos.

Las estrategias para mejorar la enseñanza de la sexualidad incluyen fomentar la participación activa, promover la empatía y el respeto, y utilizar recursos variados como videos educativos, juegos de roles y actividades interactivas en línea. Estas prácticas facilitan un ambiente inclusivo y seguro para el aprendizaje.

Perspectivas de género y el enfoque de derechos humanos

La EIS es esencial para promover la igualdad de género y desafiar los estereotipos sociales. Fomenta la reflexión crítica sobre las normas culturales y reconoce a los NNA como sujetos de derechos y agentes de cambio. Al brindarles herramientas para ejercer su autonomía de manera informada y responsable se garantiza una educación integral y respetuosa.

Atención a la salud a partir de la Educación Integral en Sexualidad

La EIS es fundamental para abordar la atención a la salud desde un enfoque de derechos humanos, considerando la perspectiva de género y la visión de los NNA. La formación en enfermería debe incluir la comprensión de los derechos sexuales y reproductivos, lo que permitirá una atención informada y respetuosa. Las estudiantes resaltaron la importancia de estos contenidos para tratar adecuadamente a los NNA y para responder a sus dudas de manera apropiada.

Violencia y educación sexual: realidades y respuestas

Identificación y abordaje de las violencias

Las discusiones sobre violencia revelaron la necesidad de la educación temprana para que los niños y las niñas puedan identificar situaciones de riesgo y nombrar correctamente a las partes de su cuerpo. Las experiencias compartidas subrayan la importancia de la educación en sexualidad para prevenir la violencia y empoderar a las y a los jóvenes.

La violencia digital y mediática también fue un tema destacado, con relatos de acoso en línea y difusión no consentida de imágenes íntimas. Las estudiantes mencionaron la falta de respuesta efectiva por parte de las autoridades y el impacto negativo de estas experiencias.

Servicios de salud inaccesibles

Las estudiantes narraron experiencias de discriminación y trato despectivo en los servicios de salud relacionados con su salud sexual y reproductiva, destacando la necesidad de mejorar el acceso y la calidad de estos servicios. Por ejemplo:

“A mí me dijeron que si no estaba muy chica para preguntar”.
(Mujer, 20 años)

“Es que a veces no te dicen nada, pero es el modo”. (Mujer, 17 años)

“Yo acompañé a mi prima al materno a abortar, todo el día la hicieron esperar, y nada más para darle pastillas, mejor las hubiéramos comprado.” (Mujer, 19 años)

Impacto de la Educación en la Prevención de la Violencia

La educación científica, laica y oportuna se destacó como una herramienta crucial para el autocuidado y la prevención de la violencia. Al proporcionar información precisa y relevante, la EIS empodera a los individuos para identificar y denunciar situaciones de abuso, promoviendo entornos más seguros y respetuosos.

En conclusión, la EIS no solo fomenta una comprensión saludable de la sexualidad, sino que también contribuye significativamente a la prevención de la violencia y a la promoción de los derechos humanos, abogando por un enfoque integral y accesible en la educación sexual.

Conclusiones

La implementación de la EIS, fundamentada en un currículo con perspectiva de género y derechos humanos, y respaldada por la APS, ha demostrado un impacto positivo en la percepción y conocimiento de los derechos sexuales y reproductivos entre las y los estudiantes, además, de una herramienta efectiva para sensibilizar sobre la

importancia de la educación sexual en la práctica profesional. Sin embargo, existe una disonancia entre lo aprendido en la escuela o acciones puntuales en beneficio de los NNA y las prácticas familiares y comunitarias, lo cual limita el ejercicio pleno de estos derechos.

El enfoque educativo actual, mayormente centrado en la reproducción, necesita ampliarse para incluir aspectos emocionales, psicológicos y sociales de la sexualidad, permitiendo así una comprensión más holística y saludable. El entorno familiar y social desempeña un papel crucial en la formación de la percepción de la sexualidad, y la falta de diálogo en el hogar refuerza el tabú y la vergüenza, creando una brecha entre la educación formal y la vida cotidiana del estudiantado.

Normalizar las conversaciones sobre sexualidad desde la infancia es crucial para superar las barreras existentes y promover una educación libre de prejuicios y estigmas. La formación del profesorado es fundamental para abordar estos temas de manera abierta y natural, lo que contribuye a reducir el tabú y la vergüenza, y a crear un entorno de aprendizaje inclusivo y comprensivo.

Un aspecto clave radica en la sostenibilidad de los proyectos de Educación Integral en Sexualidad (EIS). Para que estos proyectos tengan un impacto duradero, es esencial garantizar espacios dentro de las actividades escolares y otras acciones educativas que promuevan la EIS de manera constante y sistemática. Sin embargo, una de las mayores limitaciones radica en que, a pesar de que la EIS forme parte de una política pública, la falta de recursos, formación continua y apoyo institucional puede impedir su plena implementación. La sostenibilidad también se ve comprometida cuando no se asegura la participación activa de todos los actores educativos, incluidos estudiantes, docentes y padres de familia. Además, es necesario establecer servicios de salud amigables y accesibles que integren efectivamente la APS con la EIS para asegurar que el estudiantado tenga acceso a servicios de salud sexual y reproductiva de calidad. La EIS, apoyada por un currículo inclusivo y la APS, está comenzando a transformar la educación sexual de niñas, de niños y de adolescentes, promoviendo

una cultura de cuidado y respeto. Es fundamental seguir abordando los desafíos y fortalecer la colaboración de todos los actores involucrados para garantizar el desarrollo integral y el bienestar de las y de los estudiantes.

Referencias

- Águila, J. (2021). Comunicación y educación sexual con adolescentes: Experiencias y reflexiones metodológicas en el marco de una investigación doctoral. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 26(52), 279–310.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019). Reforma del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Doval, M., Martínez, M., y Raposo, M. (2013). La voz de sus ojos: la participación de los escolares mediante Fotovoz. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3279>
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en la educación*. Madrid: Morata.
- Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes [ENAPEA] (2021). Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes. <https://www.gob.mx/inmujeres/acciones-y-programas/estrategia-nacional-para-la-prevencion-del-embarazo-en-adolescentes-33454>
- Gimeno, J. (2010). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gobierno de México (2017). Cartilla de derechos sexuales y reproductivos de adolescentes y jóvenes. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/235068/Cartilla_de_derechos_sexuales_Blog.pdf
- Instituto Colimense de las Mujeres (2022). Programas y actividades de las Promotoras Comunitarias.
- Martínez-Guzmán, A., Prado-Meza, C., Tapia-González, A., y Tapia-Muro, C. (2018). Una relectura de Fotovoz como herramienta metodológica para la investigación social participativa desde una perspectiva feminista. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 41, 157–185. <https://doi.org/10.5944/empiria.41.2018.22608>
- Martínez, J., Tobón, S., y López, E. (2019). Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 10(18), 43–63. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.200
- Rubio, E. (1994). Introducción al estudio de la sexualidad humana. In *Antología de la sexualidad humana*. <https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/07-Modelo-Holonico-de-la-Sexualidad-Humana.pdf>
- Starfield, B. (2001). Atención primaria: equilibrio entre necesidades de salud, servicios y tecnología. Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. Routledge. doi:10.4324/9781003070672

- Wang, C., y Burris, M. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>
- Yáñez, C., Figueroa, I., Soto, J., y Sciolla, B. (2019). La voz en la mirada: Fotovoz como una metodología para explorar los procesos de inclusión-exclusión desde la perspectiva del estudiantado. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 55(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.4>

CAPÍTULO IX

Propuesta de una pedagogía del cuidado hacia los animales a partir de la implementación de la filosofía para niñas y niños

Vanessa Vallejo Centeno
Georgina Aimé Tapia González

*Hasta que no hayas amado a un animal,
una parte de tu alma estará dormida.*

Anatole France

Introducción

Si se desea promover un cambio en la sociedad para vivir una cultura de respeto y de paz entre seres humanos y el resto de los animales: ¿por qué no empezar por escuchar las voces de las niñas y los niños? El presente capítulo se fundamenta en la Filosofía para Niñas y Niños (FpNN) y en la propuesta de una pedagogía de cuidado hacia los animales, a través de un proyecto de innovación educativa. Dicho proyecto fue implementado en quinto grado de una escuela primaria pública del municipio de Villa de Álvarez, Colima. Se trabajó con un grupo de estudiantes conformado por 14 niñas y 7 niños. El objetivo fue desarrollar habilidades del pensamiento multidimensional mediante

la construcción conjunta de un material didáctico de la FpNN para fomentar la conciencia ética hacia los seres vivos sintientes.

En este capítulo, se invita a reflexionar sobre las siguientes interrogantes: ¿De qué manera contribuyen las comunidades de diálogo e indagación filosófica a fomentar el trato ético hacia los animales, así como al fortalecimiento de habilidades de pensamiento? ¿En qué sentidos la FpNN amplía la experiencia educativa y la comprensión de problemas urgentes, como es el caso del maltrato que sufren los animales? ¿Qué significó la creación conjunta de un material didáctico de la FpNN sobre el respeto y cuidado a los animales para las niñas y los niños de quinto grado que participaron en el proyecto?

Alternativas de cuidado hacia los animales desde la FpNN

La educación representa un elemento esencial para el desarrollo integral de las personas, ya que les proporciona las herramientas necesarias para alcanzar su máximo potencial y para contribuir de manera significativa, en su entorno, a través de los conocimientos y habilidades adquiridas. Entonces, ¿por qué no educar en valores que incluyan la vida de otras especies cultivando así un entorno armonioso entre seres humanos y otros animales? Al respecto, es importante destacar la necesidad de una educación basada en el respeto, cuidado y empatía hacia los animales. De acuerdo con Quintana (2020):

Educar a los niños y a los jóvenes en el cuidado de los animales va más allá de crear hábitos de responsabilidad. A través de los animales y de su cuidado, niños y adolescentes, y en general todos los seres humanos, pueden aprender valores como la compasión, el respeto, la afectividad, el amor, la incondicionalidad [...] (p. 2).

La adopción de valores en el quehacer escolar, así como el que éstos puedan ser dialogados y practicados, contribuye a educar desde una mirada filosófica, que permite la introspección de las acciones que realizamos para ampliar nuestro ámbito de reflexión moral. La necesidad de abordar dicha problemática desde la educación, puede

incentivar un cambio de mentalidad respecto a las prácticas de maltrato animal, y contribuir a una concientización y cultura de respeto que incluya el cuidado de los otros seres vivos sintientes que habitan el entorno.

Promover la protección y el cuidado de los animales, desde la FpNN, favorece la estimulación del pensamiento multidimensional, mediante la participación activa, la exploración de conceptos, el planteamiento continuo de preguntas, la curiosidad, el examen de ejemplos y contraejemplos, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de reflexionar sobre contextos y consecuencias, vislumbrar alternativas, entre otras capacidades cognitivas y éticas.

Lipman (1998) señala que el pensamiento multidimensional “es un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio” (p. 61). En ese sentido, se reconoce que dicho pensamiento impulsa la construcción de ideas y la exploración de interrogantes para obtener una comprensión profunda y crítica de la realidad, en este caso aplicado a la reflexión sobre los animales no humanos.

Es importante destacar que la FpNN constituye un planteamiento filosófico-pedagógico iniciado por Matthew Lipman y Ann Sharp a finales de la década de 1960. Esta propuesta ha sido adoptada por diversos países del mundo a través del desarrollo de elaboraciones originales que responden a diferentes contextos culturales (Centro Latinoamericano de Filosofía Para Niños, s.f.). Su incorporación en el ámbito educativo constituye un paso fundamental para innovar en la enseñanza dentro del aula, puesto que incentiva el desarrollo del pensamiento en sus tres dimensiones: crítico, creativo y cuidadoso, para que niñas, niños y adolescentes puedan mantener un papel activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje, logrando obtener una visión amplia del mundo al poner en práctica habilidades cognitivas y relacionarlas con su entorno.

Una de las contribuciones más significativas que ha realizado la FpNN, en el campo educativo, es su material didáctico, que abarca desde novelas filosóficas dirigidas a niñas y a niños de 3 a 15 años,

hasta cuentos, tarjetas y material visual para detonar la reflexión. Cabe destacar que algunos de estos materiales plantean cuestionamientos éticos sobre nuestras relaciones con los demás animales (Tapia, 2018). Por ejemplo, en la novela *Lisa*, Lipman “expone los conceptos y prerrequisitos básicos del razonamiento necesarios para un pensamiento independiente en los problemas éticos” (Artidiello, 2018, p. 1). En *Kio y Gus* aborda cuestiones éticas sobre humanos y otros animales.

Como parte de los planteamientos contemporáneos que han surgido en la FpNN se encuentra la filosofía visual, la cual ha sido esencial en el proyecto de intervención innovación que aquí se reseña. La filosofía visual constituye una herramienta educativa que utiliza las imágenes como punto de partida para fomentar el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso desde una edad temprana. Mediante la exploración de imágenes visuales, las niñas y los niños pueden desarrollar su capacidad para formular argumentos, analizar diferentes puntos de vista, considerar diferentes valores y tomar decisiones conscientes.

Un ejemplo de ello es la propuesta de filosofía visual *Wonder Ponder*, desarrollada por Ellen Duthie y Daniela Martagón (2017), y compuesta por una serie de cuatro cajas-libros. Entre otros temas, se invita a reflexionar sobre el trato que reciben los animales; en el caso de la caja-libro *Mundo Cruel*, se “indaga sobre la crueldad y sus distintos matices en la vida cotidiana con humor, intriga, rigor y cuidado” (*Wonder Ponder Online*, 2024, párrafo 1). Se trata de un material didáctico que contiene fichas con escenas visuales acompañadas de preguntas para niñas y niños. Por otra parte, está también la propuesta Ética animal, una fundación española que tiene a su disposición material didáctico visual para crear conciencia sobre este tema en los espacios escolares, y para que el profesorado de cualquier nivel educativo lo implemente en el aula (Ética animal, 2023).

Por lo que toca al proyecto que aquí se expone, la finalidad principal al emplear la filosofía visual fue abordar el cuidado en relación con los animales. La ética animal se refiere al campo de estudio

que examina la forma en la que deberíamos considerar a los animales no humanos y actuar hacia ellos” (Sociedad Española de Filosofía Analítica SEFA, 2019, p. 1). A través de la ética animal se genera conciencia respecto a la relación que el ser humano establece con los otros animales, permitiendo analizar nuestras acciones y decisiones, a fin de mantener una convivencia responsable con el entorno y con los seres que allí habitan.

Pedagogía del cuidado: bases éticas para las relaciones entre seres humanos y otros animales en la educación

El concepto de cuidado es definido dentro de la ética: “como responsabilidad por las personas y por el mundo. Se trata de una sensibilidad ante la realidad que nos obliga a actuar ante aquellos que requieren del cuidado” (Ramos, 2011, p. 110). La importancia de una pedagogía del cuidado que incluya a los animales es una temática que está presente en los contextos culturales del siglo XXI. Ésta se define como la capacidad de impulsar prácticas que fomenten el respeto y la armonía en la convivencia con todos los seres vivos.

En este sentido, si se quiere fomentar una pedagogía de cuidado hacia los animales, en el ámbito educativo, el aula representa una comunidad de convivencia, diálogo y aprendizaje para que las niñas y los niños desarrollen valores que les permitan considerar no solamente la vida de los seres humanos, sino también la de los demás animales.

La propuesta de una pedagogía de cuidado surge con base en el contexto de violencia y maltrato en que viven una buena parte de los animales. Se busca abrir espacios para la sensibilización, construir acciones de cuidado de forma colaborativa y desarrollar un pensamiento multidimensional que permita aportar soluciones y alternativas sobre esta compleja problemática. La enseñanza no sólo debe estar centrada en el desarrollo intelectual de niñas y de niños,

sino también incidir en sus criterios éticos para promover relaciones justas entre seres humanos y otros animales.

La FpNN como una propuesta de investigación-acción participativa

La metodología que se utilizó en la implementación del proyecto fue la investigación acción con un enfoque cualitativo, como parte de la cual se llevaron a cabo las comunidades de diálogo e indagación filosófica. La investigación-acción es entendida como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Elliott 1993, como se citó en Latorre, 2005, p. 24). Se trata de un proceso reflexivo que busca generar cambios a partir de la comprensión de una realidad con el fin de mejorar la práctica educativa de forma colaborativa.

Una de las características principales de la investigación-acción es su enfoque en la “creación de comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación y la realización de análisis críticos de las situaciones” (Kemmis y McTaggart, 1988, como se citó en Latorre, 2005, p. 25). La investigación-acción implica la colaboración conjunta de los agentes involucrados en cada una de las fases del proceso, con el objetivo de convertirse en investigadores de su propia práctica, de esa manera se cumple con la característica última que señala la realización de análisis críticos, es decir, el fomento de reflexiones que permitan a las personas participantes cuestionar su propia práctica.

El enfoque de la investigación acción es el cualitativo, el cual “resulta conveniente para comprender fenómenos desde la perspectiva de quienes los viven y cuando buscamos patrones y diferencias en estas experiencias y su significado” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 9). En este caso, entender cómo la población objetivo vive, experimenta y piensa los valores que contribuyen al cuidado en los animales, entender el significado que para ellas y ellos tienen los animales, así como el trato digno y con respeto que se les debe dar a la

vida no solamente humana, sino también a la del resto de los seres vivos sintientes.

Lo anterior tiene relación con la investigación-acción participativa; a lo largo de las intervenciones se recuperó información para su análisis posterior. La investigación-acción participativa (IAP) ha sido conceptualizada como “un proceso por el cual miembros de un grupo, o una comunidad oprimida, coleccionan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales” (Selener, 1997, p. 17, como se citó en Balcázar, 2003, p. 60). Esto puede llevarse a cabo a través de comunidades de diálogo.

La comunidad de diálogo e indagación filosófica representa una forma de practicar la filosofía dentro del aula, puesto que se crean espacios en donde quienes participan aportan sus experiencias, puntos de vista y razones argumentadas de forma respetuosa en un diálogo colaborativo, sin distinción de sexo, etnia, cultura, religión, entre otros:

En una comunidad de indagación, los estudiantes se comprometen de formas recíprocas de comunicación en las que sus ideas y pensamientos pasan a compartirse y a ser accesibles a otros. Ellos comprenden que, así como sus propias ideas son importantes (aunque no necesariamente verdaderas), también lo son las ideas y pensamientos de los otros (Splitter y Sharp, 1996, p. 56).

Por medio de lo anterior se busca la construcción del conocimiento de manera colaborativa; el papel del personal docente es incentivar la reflexión en quienes participan fortaleciendo el pensamiento crítico. El diálogo es el principal elemento transformador para educar la razón, y en una comunidad dialógica es posible abordar los temas más diversos en un marco ético.

La importancia del pensamiento ético, respecto a los animales, es una temática que abre la posibilidad de ser profundizada a través del diálogo y desde la perspectiva de las niñas, quienes tienen

voces para ser escuchadas a través de comunidades de diálogo e indagación filosófica y construir aprendizajes significativos.

Un concepto base para las comunidades de diálogo e indagación filosófica es el enfoque de la mayéutica (preguntas detonadoras), entendida como “el método aplicado por Sócrates a través del cual el maestro hace que el alumno, por medio de preguntas, descubra conocimientos” (De la Fuente, 2017, p. 54). La pregunta es el principal recurso que se utiliza en una comunidad de diálogo e indagación filosófica para estimular la búsqueda de respuestas y motivar a la reflexión y participación, asimismo, la elaboración del material didáctico en conjunto de filosofía contempla una serie de preguntas detonadoras que permiten profundizar e indagar más allá de lo esperado. Las niñas y los niños también tienen la posibilidad de elaborar sus propias preguntas, un rasgo destacable del enfoque de la FpNN.

Las estrategias de intervención, propuestas en el proyecto, fueron implementadas durante la estancia profesional, los días lunes y jueves de 9:00 a.m. a 10:30 a.m., comenzando el 11 de septiembre de 2023 y concluyendo el 11 de noviembre de 2023. En total, se llevaron a cabo 13 sesiones, con duración de una hora y media, cada una, distribuidas a lo largo de dos meses.

Se aplicaron un total de cinco comunidades de diálogo. El objetivo de cada una fue recuperar las voces de los y de las participantes sobre los valores abordados hacia el cuidado de los animales. Es importante destacar que, previo al inicio de las comunidades de diálogo, se establecieron los siguientes acuerdos: respeto por las personas, escucha activa, confidencialidad y tomar la palabra levantando la mano. Para el análisis de los resultados, obtenidos en las comunidades, se utilizaron seudónimos con la intención de resguardar su privacidad.

En la primera comunidad se abordó el tópico de semejanzas y diferencias entre humanos y otros animales. En la segunda se exploró: ¿Qué significa respetar y cuidar a los animales? Basada en un cuento corto, la tercera se dedicó a la reflexión de las fichas

visuales de la FpNN recuperadas de *Wonder Ponder* y Ética en el aula, en la cuarta el tema central fue ¿Para ti, que significan los animales? Finalmente, en la quinta comunidad de diálogo se profundizó en la ética animal. Las preguntas formuladas por las niñas y los niños cada vez estuvieron más presentes como la parte central de los diálogos.

Las comunidades de diálogo fueron grabadas en formato de audio con la intención de analizar las participaciones del estudiantado; también se utilizó una bitácora de observación en todo el proceso para identificar posturas relacionadas con la ética animal y, de esta forma, analizar habilidades de pensamiento adquiridas, así como emociones y valores encontrados.

Se asumió la voluntariedad, confidencialidad y protección de los datos surgidos en cada etapa; por ello, otra de las medidas desarrolladas fue la redacción de un documento formal llamado “consentimiento informado” que se presentó al director del plantel, así como a madres y a padres de familia o tutores.

De la misma forma, la participación de las niñas y los niños, en el proyecto, fue libre y voluntaria, sin afectar de cualquier manera en sus notas finales la decisión que tomó, por lo que se realizó un asentimiento informado. El principio ético que acompañó todo el proyecto de innovación es el respeto a la dignidad humana, las opiniones y reflexiones que surgieron fueron tratadas con respeto. Aunado a lo anterior, es importante mencionar que el profesor frente a grupo estuvo presente en las sesiones que se realizaron con niñas y con niños, brindando apoyo y observación en todo momento, asimismo, realizó una evaluación de los resultados obtenidos a través de una entrevista.

Resultados y discusiones

Las experiencias y participaciones de cada sesión realizada, se presentan en esta sección en diálogo con algunos referentes teóricos. Durante la primera sesión se llevó a cabo una actividad diagnóstica sobre la vida de los animales, donde se presentaron tres opciones:

perro, cerdo y delfín y se les pidió que eligieran solamente uno y justificaran su elección. La intención de la actividad fue conocer si había preferencias por alguno de los animales propuestos, sin embargo, los y las participantes mostraron empatía e interés por todos. Lo anterior tuvo continuidad en la segunda actividad realizada, en donde se recuperaron las voces expresadas en la primera comunidad de diálogo (11 de septiembre de 2023):

Maestra: “¿En qué nos parecemos los seres humanos y los demás animales?”

“En la alimentación” (Rubén, 10 años).

“En que somos seres vivos” (Ana, 10 años).

“En que tenemos órganos, y también orejas y pelos” (Paola, 9 años).

Las participaciones reflejan la habilidad de detectar similitudes entre los seres humanos y el resto de los animales, así como buenas razones argumentadas respecto a las características mencionadas con el objetivo de explicar sus respuestas en la comunidad de diálogo:

La argumentación es la clave para la comunicación, ya que fortalece la manera de formular y justificar puntos de vista en la construcción de argumentos en el proceso social. La escuela es un escenario donde los niños interactúan; allí empiezan a construir nuevas redes sociales donde se pone de manifiesto la ausencia de la competencia argumentativa al momento de enfrentarse a situaciones disruptivas (Rodríguez, et al., 2017)

El interés inicial de las y los participantes se mostró en su entusiasmo por aprender más sobre el cuidado de los animales, al estar en un contexto en donde el contacto con éstos es constante. Sus emociones se manifestaban en sus expresiones faciales y corporales de alegría, así como en sus intervenciones desde que llegaban al aula. Para ellas y ellos se trataba de “una materia sobre animalitos” que los otros grupos no tenían, como lo describió el profesor a cargo del grupo donde se implementó el proyecto, en la entrevista que se le aplicó. Desde el primer momento, hubo aceptación y entusiasmo por lo que se

percibía como un espacio en el que podían desarrollar su creatividad respecto a un tema que les motivaba.

Durante las comunidades de diálogo se compartieron anécdotas referidas principalmente a la convivencia con perros y gatos, y se expresó el cariño que se les tiene como integrantes de la familia y compañeros de vida. Hubo momentos en los que externaron experiencias de duelo recordados con profunda tristeza. Lo anterior coincide con el concepto de comunidad de indagación como un diálogo cooperativo, ético y crítico en el que: “con el tiempo y la práctica se incorporan [...] consideraciones epistemológicas, lógicas, estéticas, éticas, sociales y políticas” (Robles y Soriano, 2023, p. 10). En consonancia con la teoría de la FpNN, las y los protagonistas de este proyecto exploraron sus emociones para llegar a una comprensión de la dimensión moral de su relación con los animales.

En la segunda sesión se trabajaron valores de cuidado y de respeto hacia los animales a través de un cuento. Las niñas y los niños se mostraron atentos y participativos durante la lectura, lograron comprender el mensaje central a través de los personajes de la historia y lo aplicaron en un contexto de la vida real mediante la elaboración de su escrito propio, en donde cada uno, de acuerdo con su percepción, pensó en un animal no valorado por la sociedad, que causa miedo o incluso que es insignificante ante los ojos de los demás para incluirlo en su historia, pero en un contexto diferente, en donde es tratado con respeto y armonía por los seres humanos. Con esto se buscó incentivar la capacidad de vislumbrar alternativas.

A continuación, se recupera lo que escribió una de las niñas:

[...] había una vez una ratita se metió a una casa y se metió a un cuarto de una niña y la niña llamada María vio a la ratita que se metió debajo de su cama y dijo[:] “se metió una rata debajo de mi cama a ver” y María se asomó y vio a la ratita que estaba asustada y le dijo[:] “ven ratita no pasa nada” y la ratita salió asustada y la niña la agarró y la abrazó y le dijo a su mamá que la tuvieran de mascota y fueron felices para siempre (Alexa, 9 años)

El fragmento expuesto presenta la narración creada por una niña, donde se cuenta la historia de cómo una ratita, y su humana María, conviven en un espacio armónico. Aquí se identifica la expresión de la empatía y del cuidado, que resultan fundamentales para promover en la educación, desde temprana edad, el respeto hacia los otros animales. Otras habilidades observadas son la creatividad y la imaginación de la niña para crear una historia que muestra un mensaje de optimismo, compasión y generosidad. En el espacio de la comunidad de diálogo, las niñas y los niños compartieron sus argumentos, cada uno considerando valiosas las ideas de los demás y tomándolas en cuenta para construir sus propias historias. A través de la comunidad dialógica expresaron utopías en las que les gustaría participar, y en donde están incluidos los animales.

En la tercera sesión se exploraron los conceptos de ética y ética animal; la dinámica implementada fue la realización previa de una lluvia de ideas respecto a los conceptos mencionados, seguido de una presentación que incluía definiciones cortas; para finalizar se presentaron fichas de filosofía visual obtenidas de “Mundo Cruel”, *Wonder Ponder* (2017), que fueron reflexionadas en una comunidad de diálogo e indagación filosófica. Fue significativo el asombro y la atención de niñas y de niños al visualizar cada detalle de las imágenes detonadoras. Por ejemplo, una de las fichas presentaba la escena cruel en donde una niña utiliza la punta de su lápiz para matar una hilera de hormigas; las y los participantes identificaron lo que estaba sucediendo en la escena y se cuestionaban por qué estaba llevando a cabo esa acción, mostrando sensibilidad al contexto.

En la cuarta sesión, elaboraron un manual de cuidado para animales de compañía; la actividad consistió en la elección de un animal, escribir cómo es su alimentación, qué necesita para ser feliz y qué acciones podrían provocarles daños. En los trabajos realizados se observó la creatividad para organizar la información y transmitir un mensaje de empatía; los dibujos que acompañaron su manual transmiten acciones en las que les gustaría que vivieran los animales domésticos elegidos. De acuerdo con lo anterior, destacamos las

siguientes participaciones sobre el daño que podemos hacer a estos animales:

“Pegarles” (Victoria, 10 años).

“Abandonarlos” (Mateo, 10 años).

“Dejarlo sin hogar” (Lucas, 10 años).

“Darle comida echada a perder” (Susana, 10 años).

“No darles amor” (Regina, 10 años).

Figura 1. Título: Casa para perros



Fuente: Este dibujo corresponde al planteamiento “¿Qué necesita para ser feliz?” realizado por uno de los niños en su manual de cuidado para un perro (25 de septiembre de 2023).

Lo anterior se reflejó en las niñas y los niños, quienes se mostraron creativos, ampliaron su comprensión de lo que implica el cuidado responsable hacia los animales no humanos y, además, aportaron ideas en un aprendizaje colaborativo donde todos tenían voz.

Durante la quinta sesión se llevó a cabo una comunidad de diálogo (2 de octubre de 2023) con el propósito de explorar sentimientos, argumentos y posturas sobre los animales después de cuatro sesiones dedicadas a construir ideas. Las reflexiones obtenidas nos ayudan a entender lo que significan los demás animales para quienes participaron en el proyecto, llevando a pensar en el concepto de ética del cuidado que, como señala Alvarado (2004): “se basa en la

comprensión del mundo como una red de relaciones en la que nos sentimos inmersos, y de donde surge un reconocimiento de la responsabilidad hacia los otros” (p. 1).

A continuación, se destacan algunas de las reflexiones expresadas:

“Son seres que tienen vida y no solo por ser diferentes los debemos de tratar mal; yo creo que son como un animal, bueno, son animales, pero para mí son seres con vida que son tus acompañantes de vida y de alma y de corazón y que también merecen el respeto que se merecen” (Josefina, 9 años).

“Seres vivos que también sienten lo que nosotros sentimos; por ejemplo nos pegan y a ellos les pegan también, es lo mismo” (Sofía, 10 años).

“Son seres vivos, los amamos y a veces hay unos humanos que no los aman y si no los aman para qué los adoptan o los compran si no los van a cuidar” (Pablo, 10 años).

Si se desea promover un cambio en la sociedad para vivir una cultura de respeto y de paz entre los seres humanos y los demás animales, ¿por qué no empezar por escuchar las voces de las niñas y los niños? Las buenas razones que expresaron en esta interrogante demuestran una visión de un mundo justo, con derechos y empatía por quienes lo habitan. Así lo señalaron en la segunda temática detonante sobre los derechos de los animales:

“Tienen derecho a tener respeto, tienen derecho también a que les den cariño, puede ser también derecho que ellos como si encuentran comida como en la basura se la puedan comer porque a veces hay comida que le echan veneno para que se la coman y se envenenan” (Lucas, 9 años).

“Los animales pueden tener derecho para vivir felices y tranquilamente y tener los cuidados necesarios para que puedan vivir establemente” (Perla, 10 años).

“Tienen derecho a comer, a jugar como las personas tienen derecho a caminar y también derecho los animales a jugar entre ellos, tienen derecho a ir a sacarlos a pasear, a salir tienen derecho a hacer cosas igual que los humanos tienen derechos” (José, 9 años).

Durante su participación fue posible observar la habilidad de poner ejemplos para explicar el derecho hacia los animales y la detección de similitudes con los derechos que tienen también los seres humanos. Asimismo, se exploraron alternativas para una convivencia responsable:

“Darles cariño, comida, jugar con ellos y sacarlos a pasear y ponerle todas las vacunas necesarias y también darles un lugar libre para que puedan correr y jugar” (niña, comunidad de diálogo, 2 de octubre de 2023).

“Darles un hogar y hacerles un refugio para los de la calle y los que tienen hogar darles de comer y darles un buen espacio” (niña, comunidad de diálogo, 2 de octubre de 2023).

“No pisarlos, no maltratarlos, no burlándose de ellos y darles mucho cariño” (niño, comunidad de diálogo, 2 de octubre de 2023).

“Cuidarlos y darles el cariño que se merecen y tenerles respeto también; hay que cuidarlos porque son muy frágiles algunos y hay muchos en peligro de extinción” (niña, comunidad de diálogo, 2 de octubre de 2023).

Estas participaciones reflejan valores de respeto hacia los animales, una sensibilidad ética hacia la manera en que debemos tratar a otras especies; asimismo, acciones que desde sus posibilidades pueden realizar para contribuir a la construcción de una pedagogía del cuidado.

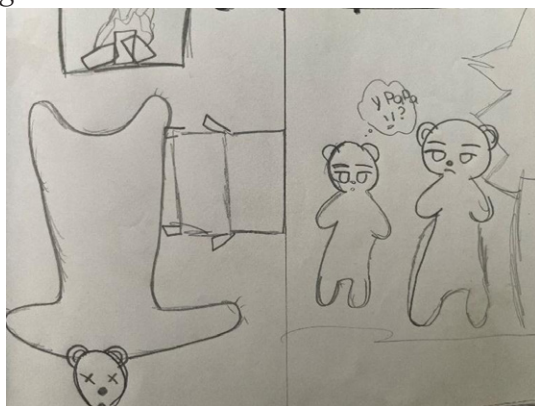
La octava sesión se inspiró en el material visual de la página oficial de Ética animal en las aulas (2021); el material utilizado consistió en fichas visuales que ilustraban la vida de los animales, lo

cual facilitó un análisis y reflexión profundos para que niñas y niños pudieran comprender mejor la importancia del respeto hacia los seres vivos y promover una relación armoniosa entre diferentes especies. Además, se llevó a cabo una actividad en la que realizaron cuestionamientos a partir de lo que cada uno observaba en la imagen.

Las preguntas detonadoras no fueron preparadas por las facilitadoras, sino formuladas por las niñas y los niños. Se les alentó a generar cuestionamientos propios, fomentando así su participación activa en el proceso de aprendizaje. Como argumentan Splitter y Sharp (1996):

[...] las preguntas y la filosofía son aliados naturales [...] uno de los rasgos de una pregunta filosófica es que sus “respuestas” sean esencialmente polémicas [...]. Las preguntas filosóficas estimulan el tipo de pensamiento que incrementa nuestra comprensión y nos lleva a hacer más preguntas (p. 137).

Figura 2. Título: El maltrato hacia los animales



Fuente: Dibujo realizado por un niño en la sesión ocho para ilustrar los contenidos abordados en la sesión (12 de octubre de 2023).

A continuación, se presentan algunas de las interrogantes construidas en esta sesión:

1. ¿Cómo es ser bueno con los animales?
2. ¿Qué es lo más bonito de tener una mascota?

3. ¿Por qué si existen botes de basura la tiran al mar?
4. ¿Cuál es el sentido de maltratar animales?

Las preguntas planteadas muestran una reflexión propia sobre el material utilizado. Algo que resultó alentador fue escuchar las preguntas planteadas por las niñas y los niños, como si esperaran respuestas por parte del mundo y del resto de las personas que allí habitamos. Estas interrogantes destacan por su autenticidad y la manera en que reflejan sus experiencias demuestran su capacidad para considerar alternativas y evaluar el comportamiento de los seres humanos hacia los otros animales. Lo anterior se pudo consolidar en la creación conjunta de un material didáctico, que permitió plasmar los aprendizajes para comunicarlos de manera significativa con quienes visualicen el trabajo que realizaban.

Figura 3. Título: Si los animales pudieran hablar



Fuente: Dibujo realizado por una niña en la sesión de elaboración de preguntas para ilustrarlas y transmitir un mensaje de esperanza (26 de octubre de 2023).

Durante la décima sesión, se organizó una charla de concientización y cuidado en la que participó un representante de la Casa Hogar para Animales de Colima. Esta persona estuvo acompañada de una perrita llamada Rain, que fue rescatada de las calles en un día lluvioso, de ahí el origen de su nombre. Con esta actividad fue posible observar cómo es que niñas y niños se emocionaron ante la llegada de la perrita, se acercaron para acariciarla, demostrando afecto y cariño. En ningún momento se observó indiferencia o alguna actitud negativa hacia ella. Cabe destacar que Rain había perdido el ojo

izquierdo a causa del descuido y abandono, así lo dio a conocer el encargado en la charla. Al concluir la sesión, se realizó una donación de croquetas para el albergue, mostrando así el deseo de ayudar a los animales bajo resguardo. Esta pequeña pero significativa contribución refleja el compromiso de las niñas y los niños con el cuidado de los animales.

Figura 4. Título: El poder del rescate: un nuevo comienzo



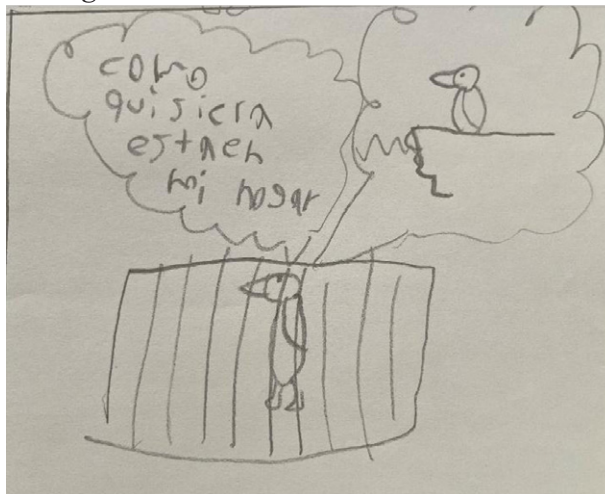
Fuente: Dibujo realizado por una niña en la sesión 12 sobre los aprendizajes obtenidos a lo largo de las intervenciones, destacando la visita de Rain (30 de octubre de 2023).

La forma en la que se recibió a la perrita llamada *Rain* está relacionada con la comunidad de diálogo, como un espacio en el que se fomenta la reflexión y el intercambio de ideas. La presencia de *Rain* abrió la posibilidad de pensar en nuevas preguntas sobre las emociones experimentadas, pues las niñas y los niños se sintieron inspirados para indagar en más temas de cuidado hacia los animales y actuar con responsabilidad. Si la perrita se hubiera presentado en otro momento escolar, es probable que no habría sido igual de significativo, dado que la comunidad de diálogo e indagación filosófica invita a la reflexión, la creación de un ambiente de apertura a nuevas ideas y la aportación de propuestas que contribuyan a la comprensión de un tema en específico.

Las sesiones 11 y 12 estuvieron destinadas a finalizar la elaboración de material visual realizado por las niñas y los niños respecto

a lo que habían aprendido a lo largo de las sesiones y los valores que desarrollaron. En cada dibujo realizado se les pedía que hicieran una breve descripción del mismo por escrito, además, al hacer entrega de su trabajo se requirió de forma verbal a cada niño y a cada niña una pequeña explicación, las cuales fueron recuperadas a través de la guía de observación, con la finalidad de interpretar cada dibujo y construir un material de filosofía visual.

Figura 5. Título: Cautiverio de animales



Fuente: Dibujo realizado por una niña en las sesiones finales sobre algunas acciones que afectan a los animales (30 de octubre de 2023).

La filosofía visual transmite una forma diferente para comunicar las ideas y los conceptos respecto a un tema en particular, a diferencia de otros recursos que se basan en texto, memorización y repetición. La utilización de imágenes o representaciones visuales permite que las niñas y los niños exploren, observen, indaguen, analicen y dialoguen en un espacio con diversidad de pensamientos donde intercambian conocimientos. En el caso de *Wonder Ponder* (2017), las imágenes tienen en su origen varios años de trabajo con niñas.

Es fundamental que estas voces sean escuchadas, porque son capaces de reflexionar, aportar y contribuir al cuidado de los animales. Su creatividad estuvo presente en cada intervención y en

la elaboración de sus dibujos, carteles y preguntas filosóficas. El trabajo que realizaron fue significativo y gratificante, puesto que lograron expresar las habilidades propuestas en el objetivo central.

Conclusiones

El proyecto de intervención-innovación cubrió contenidos que se abordan escasamente en la Nueva Escuela Mexicana. En los proyectos de aula de quinto grado, en el campo formativo de *Ética, naturaleza y sociedades* es donde se presenta el tema de la biodiversidad en México. Su objetivo es “conocer prácticas bioculturales que dañan y benefician la naturaleza y crear una propuesta para proteger la biodiversidad y fomentar la reflexión respecto a la importancia de cuidarla” (Secretaría de Educación Pública, Proyectos de Aula, 2023, p. 178).

Sin embargo, dichos contenidos se enfocan en la conciencia ecológica de los ecosistemas, pero no incluyen nuestras responsabilidades hacia los demás animales, ni contemplan las afectaciones de la crisis ambiental en los animales silvestres. En ese sentido, una pedagogía del cuidado hacia los animales, implementada por medio de la FpNN, contribuye a fortalecer el desarrollo del pensamiento multidimensional, con especial atención a la dimensión ética. La participación de las niñas y de los niños, en su proceso de aprendizaje, y la expresión de sus propias voces en los diálogos filosóficos, representa uno de los mayores logros de la propuesta de innovación educativa que se llevó a cabo.

Es importante destacar la pertinencia de esta innovación educativa en cuestión de leyes vinculadas a la educación puesto que, en el lapso de tiempo en que se realizó este proyecto, se hicieron reformas a la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes para incluir una educación en el cuidado y el respeto por el bienestar animal y del medio ambiente, la cual entró en vigor el día 28 de mayo de 2024. (Honorable Cámara de Diputados, 2024, p. 1).

Aunado a lo anterior, identificamos limitantes en el proyecto. La más relevante corresponde al tiempo de implementación; si bien el periodo de aplicación fue de dos meses para obtener resultados

más visibles, el trabajo con la FpNN, dentro del aula, debe ser por lo menos de tres meses de manera constante. Esto nos lleva a pensar que, si en dos meses se pudieron obtener resultados favorables, además de haber creado un material de filosofía visual para la reflexión sobre el cuidado de los animales de compañía, con mayor razón se pueden lograr más habilidades de pensamiento multidimensional si la educación dialógica fuera constante en los espacios escolares.

Durante las comunidades de diálogo hubo una construcción de ideas en conjunto y no se presentaron tensiones argumentativas. Consideramos que esto se debe al poco tiempo de implementación del proyecto de innovación y a la forma de educación en la que están insertos e insertas, ya que no incentiva la capacidad de expresar opiniones diferentes a las que se están dialogando en el grupo. No obstante, se presentó una situación en la que un niño expresó sus razones para pensar en “perros chuecos” y no solo en aquellos en los que “todo mundo quiere”; ante ello, los demás compañeros y compañeras de clase solo atendían a lo que decía, pero no agregaban algo más. Si la implementación tuviera continuidad, poco a poco se vencerían las razones que impiden la expresión del pensamiento divergente.

La pedagogía del cuidado amerita valor para ser implementada de manera transversal en el ámbito educativo, de manera que las niñas y los niños empiecen a realizar algunas acciones en beneficio de los animales desde su vida cotidiana. Es tarea de las instituciones educativas promover, dentro del currículum, espacios para conocer, reflexionar, aprender y valorar a los diferentes seres vivos. Los resultados positivos, obtenidos tras la realización de este estudio, revelan que es posible fomentar una cultura de cuidado y respeto hacia los animales, así como la capacidad de niñas y de niños para argumentar sus ideas muestra el desarrollo de un pensamiento reflexivo y cuidadoso.

Referencias

- Alvarado, A. (2004). La ética del cuidado. *Aquichan*, 4(1), 30–39. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972004000100005
- AnimaNaturalis Internacional (2021). Resultados sobre el maltrato animal en México. <https://www.animanaturalis.org/blog/14574/resultados-sobre-el-maltrato-animal-en-mexico>
- Artidiello, M. (2018). Filosofía para Niños y Niñas (FpNN): una oportunidad diferente para pensar en la escuela. *Ciencia Y Sociedad*, 43(3), 25–38. <https://doi.org/10.22206/cys.2018.v43i3.pp25-38>
- Balcázar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, IV(7-8), 59–77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1272956>
- Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños (s.f). Breve reseña histórica de filosofía para niños. <https://www.celafin.org/quienes.html>
- Córdoba, A. Velásquez, M., y Arenas, L. (2016). El rol de la argumentación en el pensamiento crítico y en la escritura epistémica en biología e historia: aproximación a partir de las representaciones sociales de los docentes. *ALPHA. Revista de artes, letras y filosofía*, 43, 39–55. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012016000200004>
- De la Fuente, E. (2017). Enseñanza de la matemática por la mayéutica. *Praxis investigativa ReDIE*, 9(17), 53–60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6560023>
- Duthie, E., y Martagón, D. (2017). *Mundo cruel. Wonder Ponder Filosofía visual para niños*. Sextopiso.
- Ética Animal (2023). Teorías éticas y animales no humanos. <https://www.animal-ethics.org/teorias-eticas-animales-no-humanos/>
- Fréré, F., y Saltos, M. (2013). Materiales Didácticos Innovadores Estrategia Lúdica en el Aprendizaje. *Revista Ciencia Unemi*, 6(10), 25–34. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol6iss10.2013pp25-34p>
- González, A., Rodríguez, A., y Hernández, D. (2011). El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana. En *Revista Cubana de Educación Media Superior*. 25(4). 531–53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10479436>
- Hernández, S., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES.
- Honorable Cámara de Diputados (2019). Boletín N° 2042. 2042 - México ocupa el tercer lugar en maltrato animal; plantean realizar campañas de concientización. <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/es/Comunicacion/Boletines/2019/Agosto/18/2042-Mexico-ocupa-el-tercer-lugar-en-maltrato-animal-plantan-realizar-campanas-de-concientizacion>

- Honorable Cámara de Diputados (2024). Publica DOF reforma para inculcar en niñas, niños y adolescentes respeto al medio ambiente y a los animales. <https://comunicacionsocial.diputados.gob.mx/index.php/notilegis/publica-dof-reforma-para-inculcar-en-ni-as-ni-os-y-adolescentes-respeto-al-medio-ambiente-y-a-los-animales>.
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica*. Editorial Graó.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Quintana, M. (2020). Educación en valores, tanto en la familia como en instituciones, clave en prevención del maltrato. <https://www.eltiempo.com/vida/medio-ambiente/mascotas-lo-que-debemos-aprender-para-cuidar-de-los-animales-544381>
- Ramos, S. (2011). La ética del cuidado: valoración crítica y reformulación. *Revista laguna*, 29, 109-122. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/12671>
- Robles, A., y Soriano, D. (2023). La comunidad de diálogo como estrategia educativa entre universitarios y escolares. <https://transformacion-educativa.com/2do-congreso/ponencias/Eje-7/L1-34.html>
- Rodríguez, A., Cadena, R., Andino, M., y Portilla, Ó. (2017). Habilidades de argumentación. Una propuesta para el planteamiento de posibles soluciones a los conflictos interpersonales. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(2), 32-54. <https://doi.org/10.18359/reds.2966>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2023). Proyectos de aula. Quinto grado Secretaría de Educación Pública. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P5PAA.htm#page/1>
- Sociedad Española de Filosofía Analítica (2019). Enciclopedia, entrada sobre Ética animal. <http://www.sefaweb.es/enciclopedia/>
- Splitter, L., y Sharp, A. (1996). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Ediciones Manantial.
- Tapia, G. (2018). Educación filosófica para la igualdad de género y la sostenibilidad medioambiental: el pensamiento de Ann Sharp. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (73), 27-39. <https://doi.org/10.6018/daimon/242081>
- Wonder Ponder Online (2024). Mundo cruel. <https://www.wonderponderonline.com/tienda/mundo-cruel>

Reseñas curriculares

Antonio Gómez Nashiki

Doctor en ciencias, con especialidad en investigaciones educativas. Profesor-investigador de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima. Ha publicado artículos de difusión en periódicos y revistas de circulación nacional, siete libros, así como capítulos y artículos de investigación en revistas nacionales y extranjeras. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Red convivencia, disciplina y violencia en las escuelas y del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II. Líder del CA-123. Estudios multidisciplinarios sobre educación, género y violencias. Líneas de investigación: violencia escolar, análisis de instituciones educativas y gestión escolar. Correo electrónico: gnashiki@ucol.mx
ORCID: 0000-0001-9411-2422

Sara Aliria Jiménez García

Profesora-investigadora de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, SNII, Nivel 1. Línea de investigación: Formación, profesionalización y evaluación en la escuela. Línea que desarrolla en la Maestría en Educación Educativa (MIE): Innovación en currículum, formación docente y gestión. Correo electrónico: ocsar@ucol.mx
ORCID: 0000-0002-4877-0958

Rodolfo Rangel Alcántar

Doctor en Educación en Innovación Tecnológica Educativa. Se desempeña como profesor e investigador de tiempo completo en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima desde 1999. Además, lidera el cuerpo académico UCOL-CA-53 y es miembro

del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Su trabajo se centra en proyectos relacionados con justicia social, tecnologías de la información y comunicación (TIC) y el bienestar de los adultos mayores. Tiene un perfil PRODEP vigente y ha contribuido significativamente en temas de educación superior y básica.

Correo electrónico: rodolfo1@ucol.mx

ORCID: 0000-0002-4130-054X

María Guadalupe Campos Reyes

Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Colima. Obtuvo la beca de excelencia académica durante su carrera. Actualmente es estudiante de la Maestría en Innovación Educativa de la misma universidad, donde ha realizado un proyecto de innovación e intervención educativa sobre la aplicación de comunidades de diálogo e indagación filosófica para la resolución de conflictos en educación primaria. Cuenta con un diplomado de Filosofía para Niños, Niñas y Jóvenes avalado por el Centro de Filosofía para Niños, Niños y Jóvenes Big Thinkers. Línea que desarrolla en la MIE: Innovación en currículum, formación docente y gestión.

Correo electrónico: mariaguadalupe_campos@ucol.mx

ORCID: 0009-0008-7657-3442

Xochitl Donají Garfías Flores

Licenciada en educación preescolar egresada del Instituto Superior de Educación Normal de Colima (ISENCO). Profesora de preescolar con contrato en el municipio de Tecomán y Villa de Álvarez, y como docente basificada en Manzanillo de 2015 al 2021, y en Tecomán desde el 2021 hasta la actualidad. Egresada de la Maestría en Innovación Educativa de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima. Línea que desarrolla en la MIE: Innovación en currículum, formación docente y gestión.

Correo electrónico: xgarfias@ucol.mx

ORCID: 0009-0009-2381-6727

Samantha Guerrero Vázquez

Es licenciada en pedagogía por la Universidad de Colima. Estudiante de último semestre de la Maestría en Innovación Educativa por la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima. En apoyo a su actualización profesional, ha participado en los siguientes eventos: Curso certificado en línea “Habilidades y competencias clave para el mundo profesional” impartido por ANUIES, 2020. Ponente en el Coloquio de Investigación de Estudiantes de Posgrado de la Universidad de Yucatán en colaboración con la Universidad de Colima, 2023. Lectora y evaluadora en el “Foro: Exposición de carteles científicos”, por la Facultad de Pedagogía, 2023. Ponente en el “Panel: La importancia de estudiar un posgrado”, en el marco del 39 Aniversario de la Facultad de Pedagogía, 2024. Coordinadora académica de nivel primaria y secundaria del Instituto del Pilar, A.C. (fase 3, 4, 5 y 6). Correo electrónico: samantha_guerrero@ucol.mx
ORCID: 0009-0003-0142-8260

María Rita Gutiérrez Suárez

Pedagoga y diplomada en Estudios de Género por la Universidad de Colima. Feminista comprometida, ha dedicado los últimos siete años al desarrollo de proyectos relacionados con los derechos humanos de las mujeres, niñas, niños y adolescentes, a través de procesos socioeducativos. Su trabajo está fuertemente vinculado con la justicia social, centrado en promover la igualdad de género y la protección de los derechos de personas en condiciones de vulnerabilidad. Entre sus intereses se encuentran la educación integral en sexualidad, el cuidado y la promoción de la salud como un ejercicio para el autocuidado, así como el acceso a la información.
Correo electrónico: mgutierrez3@ucol.mx
ORCID: 0009-0006-0261-6345

Damara Josselin Jiménez Armenta

Maestra en Innovación Educativa y profesora en la Facultad de Comercio Exterior de la Universidad de Colima. Posee una licenciatura

en Informática Administrativa y ha desempeñado roles clave como responsable de acreditaciones culturales y deportivas, así como del centro de cómputo TV. Es destacada por su trabajo en proyectos de formación docente, especialmente en la capacitación para el uso de herramientas digitales como Zoom, Google Meet y Classroom. Actualmente, colabora en iniciativas para mejorar la educación virtual y la inclusión digital.

Correo electrónico: djimenez@ucol.mx

ORCID: 0009-0007-1484-2806

Karla Kae Kral

Feminista académica y doctora en antropología sociocultural (University of Kansas). Desde 2005 es profesora-investigadora en la Universidad de Colima, Facultad de Pedagogía. Es integrante del cuerpo académico “Estudios multidisciplinarios sobre educación, género y violencias”. Tiene Nivel en el Sistema Nacional de Investigadores. Realiza y asesora trabajos sobre género, educación, feminismos en México, migración interculturalidad e inclusión. Ha publicado en revistas internacionales y nacionales arbitradas/indizadas; además, es coordinadora de dos libros y co-autora de dos. Línea de desarrollo de la MIE: Innovación en currículum, formación docente y gestión.

Correo electrónico: kkral@ucol.mx

ORCID: 0000-0002-7711-1388

Nora Patricia Lemus Chávez

Psicóloga con formación en estudios de género, derechos humanos e innovación educativa. Egresada de la Universidad de Colima y Especialista en Género en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente, maestrante en Innovación Educativa en la Universidad de Colima con línea de investigación en formación docente. Ha trabajado en la iniciativa privada y en escuelas públicas como capacitadora y formadora en diversidad sexo-género. Miembro fundador de la colectiva Elebe y consejera en la Comisión de Dere-

chos Humanos del Estado de Colima, promueve la justicia social y el bienestar a través de la psicología y la educación.

Correo electrónico: nlemus@ucol.mx

ORCID: 0009-0009-7839-2175

Edgar Fidel Lozano Salmorán

Maestro en Innovación Educativa, Coordinador Académico de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad de Colima. Ha colaborado con ponencias, capítulos de libro y artículos de investigación relacionados con la didáctica, currículo, instituciones y práctica docente, asimismo en líneas como innovación en currículum, formación docente y gestión educativa.

Correo electrónico: esalmoran@ucol.mx

ORCID: 0000-0003-3943-1409

Jaime Moreles Vázquez

Profesor-investigador de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, SNII, Nivel 1. Línea de investigación: Uso de la investigación y políticas educativas. Línea que desarrolla en la MIE: Innovación en currículum, formación docente y gestión.

Correo electrónico: jaimemvazquez@ucol.mx

ORCID: 0000-0002-1830-6177

Florentina Preciado Cortés

Profesora-investigadora de tiempo completo Titular “B”. Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara. Forma parte del Cuerpo Académico “Estudios multidisciplinarios sobre educación, género y violencias”, con perfil PRODEP. Realiza y asesora trabajos sobre educación, género, violencias, académicos/académicas. Incorporación al Sistema Nacional de Investigadores desde 2003 en el Nivel 1. Integrante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) desde el 2005 y de la Red de Estudios de Género del Pacífico mexicano (2010). Recibió la presea “Juana Urzúa” por

parte del Congreso del Estado (2011) por trayectoria en el campo de la investigación de género. Ha publicado libros, capítulos de libro, artículos y ponencias en eventos nacionales e internacionales. Actualmente es consejera honoraria del Instituto Colimense de las Mujeres, periodo 2022-2024.

Correo electrónico: fpreciado@ucol.mx

ORCID: 0000-0002-9268-786

Georgina Aimé Tapia González

Doctora en Filosofía por la Universidad de Valladolid y la Universidad de Salamanca, España. Es profesora de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima y fue directora de la Facultad de Filosofía (2018-2022). Sus líneas de investigación, son: Teoría feminista, pensamiento filosófico de Abya Yala, ética ecológica y animal y filosofía de la educación. Cuenta con diversas publicaciones en revistas especializadas y editoriales académicas de reconocido prestigio. Perteneció al cuerpo académico UCOL-CA-123 y tiene el nivel II en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores del CONAHCYT. Línea que desarrolla en la Maestría en Innovación Educativa: Innovación en currículum, formación docente y gestión.

Correo electrónico: georgina_tapia@ucol.mx

ORCID: 0000-0003-0545-8531

Daniela Alejandra Toscano Lomeli

Ha trabajado en la iniciativa privada como Encargada Académica de las Áreas de la Salud en la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA, Campus Colima). Actualmente es Coordinadora Académica de nivel Preescolar y Primaria del Instituto Cultura de Colima, A. C. Líneas de investigación: estrategias didácticas, competencia didáctica digital, enseñanza de la Historia en EMS, mediación tecnológica, práctica docente.

Correo electrónico: dtoscano@ucol.mx

ORCID: 0000-0002-2673-7401

Vanessa Vallejo Centeno

Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Colima (generación 2017-2021). Obtuvo diversos reconocimientos a la excelencia académica “Prof. Rubén Vizcarra Campos” en diferentes semestres de la carrera. Su tesis aborda el material didáctico utilizado en la enseñanza de Filosofía para niños y niñas. Es Premio Peña Colorada 2024 de la Maestría en Innovación Educativa, egresada de la misma (MIE, generación 2022-2024), realizó un proyecto de innovación sobre filosofía para la infancia y la pedagogía del cuidado animal en educación primaria. Cursó un diplomado en Filosofía para Niñas, Niños y Jóvenes avalado por el Centro de Filosofía para Niñas, Niños y Jóvenes Big Thinkers (octubre de 2023-junio de 2024). Línea que desarrolla en la MIE: Innovación en currículum, formación docente y gestión.

Correo electrónico: vanessa_vallejo@ucol.mx

ORCID: 0009-0002-2147-8030

Comité dictaminador

Dra. Leticia Fuentes Vera
Escuela Nacional de Antropología e Historia

Dra. Karin Yovana Quijada Lovatón
Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa

Dra. Irma Carolina Sánchez Contreras
Universidad Autónoma de Aguascalientes

Dr. Pedro Ramón Santiago
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Dra. Eloísa Alcocer Vázquez
Universidad Autónoma de Yucatán

Dra. Gladis Ivette Chan Chi
Universidad Autónoma de Yucatán

Dra. Marisa del Socorro Zaldívar Acosta
Universidad Autónoma de Yucatán

Dra. Angélica Rubí Gómez Aro
Universidad de Colima

Dra. Myriam Rebeca Pérez Daniel
Universidad de Colima

Dra. Cora Jiménez Narcia
Universidad Nacional Autónoma de México

Innovaciones educativas para la docencia, coordinado por Antonio Gómez-Nashiki, Sara Aliria Jiménez García y Rodolfo Rangel Alcántar, fue editado en la Dirección General de Publicaciones de la Universidad de Colima, avenida Universidad 333, Colima, Colima, México, www.ucol.mx. La edición digital se terminó en junio de 2026. En la composición tipográfica se utilizó la familia Caslon. Programa Editorial No Periódico: Eréndira Cortés Ventura. Diseño de portada: Víctor Hugo Gaytán Chávez. Cuidado de la edición y diseño para publicación digital: José Augusto Estrella. Plataformas digitales: Benjamín Cortés Vega y Damara Josselin Jiménez Armenta.

Innovaciones educativas para la docencia es producto del trabajo colectivo entre profesorado y estudiantado, interesados en promover y difundir aportes al campo educativo. Este libro surge como parte de las actividades de colaboración académica de los integrantes de los tres cuerpos académicos de la Facultad de Pedagogía: CA-53 Educación, equidad y habilidades digitales, CA-104 Culturas, políticas y procesos educativos y CA-123 Estudios multidisciplinarios sobre educación, género y violencias; se inscribe además en las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) reconocidas por el Sistema Nacional de Posgrados, al articular investigación, docencia e intervención educativa con pertinencia social.

En los capítulos que integran esta obra participan docentes, egresados y egresadas de diferentes generaciones de la Maestría en Innovación Educativa (2018 a 2024); los textos, producto de un trabajo colaborativo de reflexión y escritura, muestran experiencias de investigación-acción en diferentes niveles educativos y en temas como: capacitación y formación docente, aprendizaje activo, desarrollo de habilidades socioemocionales, construcción de comunidades de diálogo, transversalización de valores y competencias digitales. El libro es una invitación a repensar la innovación educativa como un proceso colectivo, ético y transformador.



UNIVERSIDAD DE COLIMA