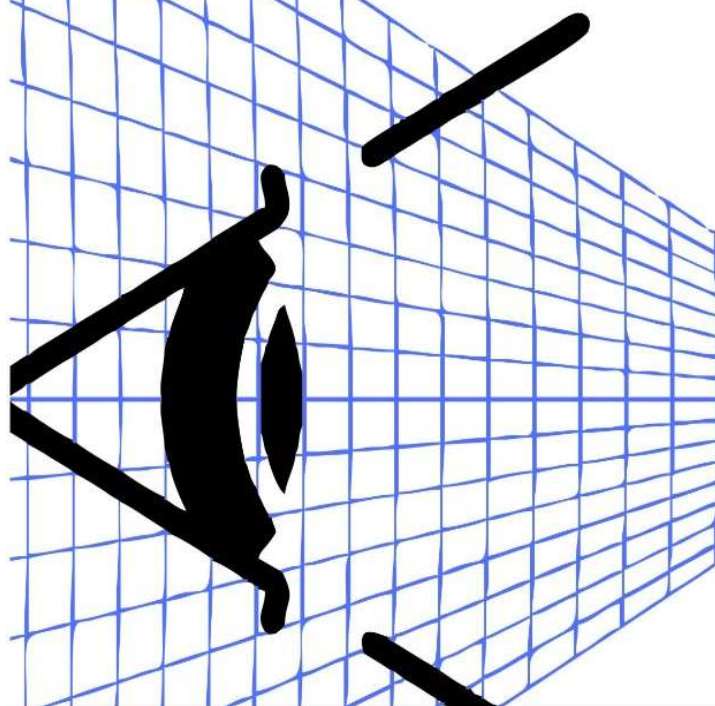




Perspectivas y retos en la formación docente y la educación universitaria



Coordinadores:

Dr. Enrique Ibarra Aguirre

Dra. Yeshica Ludím Sánchez Guzmán

Dr. Héctor Manuel García Ulloa

Dr. Daniel Emmanuel de Loza Dones

ISBN: 978-607-26975-5-3



9 786072 697553

Perspectivas y retos en la formación docente y la educación universitaria

COORDINADORES

Dr. Enrique Ibarra Aguirre

Dra. Yeshica Ludim Sánchez Guzmán

Dr. Héctor Manuel García Ulloa

Dr. Daniel Emmanuel De Loza Dones

Primera edición: **Mayo 23, 2025**

Editado: en **México**

ISBN: **978-607-26975-5-3**

Editor:

Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Comité científico:

Esta obra fue sometida a dictaminación de doble ciego por pares académicos expertos en el tema, reconocidos a nivel nacional.

Dr. Samuel Alejandro Portillo Peñuelas (SNII Nivel 1)
Dra. Alba del Carmen Valenzuela Santoyo (Candidata SNII)
Dr. Misael Enriquez Félix (Candidato SNII)
Dra. Rosa Acela Mayanix Alvarado Guevara
Dr. Enrique Ibarra Aguirre (SNII Nivel 1)
Dra. Yeshica Ludim Sánchez Guzmán
Dr. Héctor Manuel García Ulloa
Dr. Daniel Emmanuel De Loza Dones

Revisión y estilo de formato:

Dr. Enrique Ibarra Aguirre

Diseño de portada:

L.D.G. Tania Gabriela Cardenas Casillas

D.R© Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio mecánico o electrónico sin autorización escrita del autor.

AUTORES

Enrique Ibarra Aguirre
Héctor Manuel García Ulloa
Yeshica Ludim Sánchez Guzmán
Sandra Luz Casillas Cardenas
Daniel Emmanuel de Loza Dones
Guadalupe González Romero
José Manuel Mendoza Román
Esteban García Hernández
Karele Maxinahí Félix Piña
Jesús Fernando Ramírez Bernal
Román Edgard Lozano Méndez
Rocío del Carmen Arreola Flores
Fernando González Luna

Propósito del libro

Esta obra tiene como propósito central, presentar un compilado de investigaciones y reflexiones educativas en torno a las diversas perspectivas y retos que presenta el entramado de la formación y práctica docente en México, desde la educación básica hasta la educación superior.

De manera específica, pretende aportar al debate sobre la renovación pedagógica que se está suscitando dentro de las universidades, con impacto en sus Modelos educativos y proyectos de formación docente con énfasis en metodologías activas. En las páginas de este libro, también se aprecia un interés exploratorio por dar cuenta de las necesidades de formación docente en el telebachillerato; describir la trayectoria que ha seguido la formación del profesorado en Educación Artística y hacer visible el enfoque que tiene el profesorado de Educación Especial para atender la diversidad del alumnado. No se omite un interés por presentar una propuesta innovadora para mejorar el desempeño investigativo de estudiantes universitarios en formación inicial.

Con esta compilación, se espera que las y los lectores tengan un panorama inicial de la complejidad que entrañan los diversos escenarios y niveles educativos en México en materia de formación del profesorado, en un contexto mundial identificado por el cambio y la transformación educativa.

Contenido

Propósito del libro.....	V
Prologo.....	VII
Capítulo I. Renovación pedagógica en la Universidad Autónoma de Sinaloa: Opinión del profesorado sobre las metodologías activas	1
Enrique Ibarra Aguirre	
Yeshica Ludim Sánchez Guzmán	
Héctor Manuel García Ulloa	
Sandra Luz Casillas Cárdenas	
Capítulo II: Opinión del profesorado sobre la formación en metodologías activas en el contexto universitario	13
Daniel Emmanuel de Loza Dones	
Guadalupe González Romero	
Dr. José Manuel Mendoza Román	
Capítulo III. Necesidades formativas de los docentes de bachillerato. Estudio exploratorio.....	25
Esteban García Hernández	
Capítulo IV. La Educación Artística en Sinaloa, México: Comparativo de la Formación Docente 2018-2023	37
Karele Maxinahí Félix Piña	
Jesús Fernando Ramírez Bernal	
Capítulo V. El enfoque de los docentes de educación especial para la atención a la diversidad.....	47
Edgard Lozano Méndez	
Rocío del Carmen Arreola Flores	
Capítulo VI. El Efecto de una Propuesta Instruccional en el Desempeño Académico de los Estudiantes del Seminario de Tesis	57
Fernando González Luna	
Semblanzas.....	73

Prologo

La formación del profesorado y su práctica docente son elementos claves y transversales para la construcción de una educación de calidad, capaz de responder con acierto a los retos que impera la sociedad y el mercado laboral del siglo XXI. En ese marco, el escenario educativo actual a nivel internacional y nacional, viene dibujando señales de transformación donde se impulsan nuevas propuestas formativas para el profesorado y el alumnado en los distintos niveles escolares, centradas en el aprendizaje.

Ello es evidente, por una parte, en la renovación pedagógica que se viene desarrollando con las metodologías activas, que en los últimos años viene siendo la constante de reflexión, debate y resistencias de las instituciones de nivel superior y del profesorado. Y por otra, por la evidencia empírica sobre los avances en materia de preparación docente en el profesorado de algunas disciplinas menos reconocidas, pero sumamente importantes en la formación integral del alumnado, como la Educación Artística. A esto hay sumar, que el mismo profesorado da cuenta de las insuficiencias formativas que tiene para atender la realidad educativa, a la luz de las nuevas concepciones de enseñanza y aprendizaje, además de reconocer y atender la diversidad del aula y los escenarios inherentes al contexto vital y mental del alumnado.

En ese contexto, esta obra está constituida por seis capítulos, que reúne un esfuerzo colectivo de trece autores por retratar la complejidad y desafíos que se presentan en realidades de la educación mexicana sobre la formación del profesorado en los estados de Chihuahua, Durango, Jalisco y Sinaloa, en educación básica, media superior y superior.

Es sobre ello, que los autores de los capítulos I y II -quienes comparten un proyecto de investigación-, nos comparten la experiencia de renovación pedagógica que se está realizando en la Universidad Autónoma de Sinaloa, a través cambios estructurales en su Modelo educativo y cómo este trastoca la formación del profesorado y el alumnado. Sus hallazgos empíricos

resaltan la opinión del profesorado sobre esta transformación y formación docente que experimentan con metodologías activas. Se encontró que esta nueva propuesta formativa es bien recibida por la comunidad docentes y asumida necesaria para mejorar su quehacer profesional, pero también expresan desafíos que enfrentan en el contexto áulico para implementar estas.

En el capítulo III, se exploran las necesidades formativas del profesorado que labora en una geografía educativa sumamente compleja, como lo es el telebachillerato, que generalmente se encuentran en territorios rurales y multiculturales. Se encontró que quienes ahí laboran, requieren por lo menos conocimiento sobre el contexto y sus pobladores para incidir en ellos y con ellos; formación específica del proceso de enseñanza para planear y organizar didácticamente sus clases; saberes de la psicología para incidir en su desarrollo cognitivo y socioemocional; así como contenidos curriculares de asignaturas específicas y diseño de proyectos rurales y atención al medio ambiente.

La Educación Artística ha venido tomando un papel más protagónico en el desarrollo integral del alumnado, por lo que la preparación del profesorado en esta área es fundamental. En el capítulo IV, se exhibe un incremento importante del año 2017 al 2022, en materia de especialización de quienes tienen a su cargo la docencia en esta área al pasar del 27.7% al 58.2%. No obstante, aun queda un número considerable de docentes que no cuentan con el perfil deseable y los conocimientos especializados que demanda esta área de la Educación.

El reconocimiento de las Barreras al Aprendizaje y Participación del alumnado es un conocimiento necesario en cualquier docente. En el capítulo V se identifica en qué se centra o qué necesidades de conocimiento tiene el profesorado de Educación Especial al momento de trabajar con alumnos que tienen alguna discapacidad o síndrome. Sus hallazgos muestran que su interés formativo está puesto en cómo relacionar comportamientos observables a

psicodiagnósticos y éstos a estrategias de acción, pero no mostraron interés en saber cómo interpretar los comportamientos como un reflejo de subjetividad de los alumnos.

Reconociendo la importancia de contar con competencias para investigar, en el capítulo VI se pone a prueba una estrategia innovadora a través de círculos de cultura investigativa para mejorar el desempeño académico e investigativo del alumnado en los seminarios de tesis. Sus hallazgos muestran que se genera un efecto positivo en las calificaciones con esta estrategia y predice los niveles de desempeño.

Agradecemos a los autores por su valiosa participación y a los lectores por su interés en esta obra, confiando en que las reflexiones y hallazgos aquí presentados contribuyan a fortalecer la profesión docente y a generar nuevas estrategias para afrontar los desafíos de la educación contemporánea.

Dr. Enrique Ibarra Aguirre

Centro de Innovación y Desarrollo Educativo/Universidad Autónoma de Sinaloa

Capítulo I. Renovación pedagógica en la Universidad Autónoma de Sinaloa: Opinión del profesorado sobre las metodologías activas

Enrique Ibarra Aguirre
Yeshica Ludim Sánchez Guzmán
Héctor Manuel García Ulloa
Sandra Luz Casillas Cárdenas
Universidad Autónoma de Sinaloa

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo describir la opinión del profesorado de la Universidad Autónoma de Sinaloa con respecto al uso de las metodologías activas para una renovación pedagógica en su práctica docente. La investigación es cuantitativa, descriptiva y de corte transversal. Participaron 576 docentes de nivel superior. Se utilizó una dimensión del Instrumento Opinión y Percepción del Profesorado sobre el Uso de las Metodologías Activas. El profesorado opinó que las metodologías activas son necesarias para la renovación metodológica en la universidad, porque favorecen el aprendizaje del alumnado, aprenden a enfrentar problemas similares a los de su vida profesional, fomenta el trabajo en equipo, autonomía, investigación e interacciones docente-alumno. Consideran que la lección magistral debe incluirse en el quehacer docente, pero combinada con otras estrategias de trabajo. Asimismo, opinan que capacitar e incentivar económicamente al profesorado, facilita la renovación. Por lo anterior, si se quiere un cambio, la actualización y capacitación docente debe incluir metodologías activas.

Palabras clave: metodología activa, personal académico docente, formación docente.

Introducción

Desde finales del año 2022, la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) emprendió una reforma académica y administrativa, que inició con la construcción del Modelo Educativo UAS 2022. Esto incluyó una fase de sensibilización y, posteriormente, dos foros para escuchar las propuestas universitarias frente a los desafíos y necesidades para la puesta en marcha de dicho modelo que, en lo pedagógico, sustituye al paradigma de la enseñanza, por el centrado en el aprendizaje, humanista y constructivista. Enseguida, se emprendió una capacitación docente en estrategias y herramientas para la enseñanza universitaria teniendo como epicentro al alumnado.

Acciones de la UAS como esas, son congruentes con los aires de renovación pedagógica que se empiezan a sentir con mucha fuerza en el escenario mundial en los centros educativos de los diferentes niveles escolares, con la incorporación de las denominadas metodologías activas (Cano et al., 2019; Jiménez et al., 2020; Peralta & Guamán, 2020). Éstas, buscan romper con la

enseñanza tradicional, supeditada a la mera transmisión de la información por el profesorado, y en su lugar, generar condiciones para que el alumnado construya sus conocimientos de forma activa (Soler et al., 2018).

Existe un repertorio diverso de metodologías activas ya reconocidas, como el Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en Proyectos, Aula Invertida, Aprendizaje Servicio, entre otras, cuya finalidad es la construcción de aprendizajes significativos y por descubrimiento (Pertusa, 2020; Tapia, 2023).

Esas metodologías, colocan al profesorado como facilitadores y guías del aprendizaje; le ceden autonomía y conceden protagonismo al estudiante y sus intereses; el trabajo está basado en la actividad, permiten flexibilizar el currículo, movilizar los espacios áulicos, favorecen habilidades blandas como el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, resolución de problemas, la creatividad para su inserción y permanencia en el campo laboral (Asunción, 2019; León & Crisol, 2011; Martínez et al., 2023; Sola et al., 2021).

Si bien son muchos los beneficios que se reportan con el uso de las metodologías activas, también existen limitaciones que conspiran contra la renovación pedagógica, como escasez de recursos y personal humano, aulas pequeñas y con un alto número de estudiantes que no permiten desarrollar estrategias muy demandantes (Crisol, 2013; Martínez-Coco et al., 2007; Moriña, 2011). Aunado a ello, está la falta de capacitación docente para que tengan los conocimientos y habilidades para centrar su trabajo en el aprendizaje y que cuente con la infraestructura y tecnología apropiada (Sola et al., 2021).

Pero cambiar, no siempre es una tarea fácil de conseguir. En materia educativa, cuando se quiere renovar las prácticas pedagógicas en las instituciones escolares, son más las resistencias internas del profesorado, el miedo a lo nuevo y cultura institucional lo que obstaculiza el cambio (Muntaner et al., 2020). También lo son las prácticas rutinarias del profesorado que

tienen muy probadas y les dan certeza, como la lección magistral; no queriendo invalidarla, pero sí cuando se convierte en el único procedimiento de actuación (Jacobo, 2006).

Dicho ello, el objetivo de esta comunicación, es describir la opinión que tiene el profesorado de la UAS con respecto al uso de las metodologías activas para una renovación pedagógica en su práctica docente.

Método

Es un estudio identificado con la tradición cuantitativa de la investigación. Se analizan descriptivamente las opiniones del profesorado universitario, y al realizarse en un solo momento, es de corte transversal.

Participantes

Se constituyó una muestra por conveniencia integrada por un total de 576 docentes de la Universidad Autónoma de Sinaloa. 270 (46,7%) son hombres y 306 (53,1%) son mujeres, mayormente representados por el grupo de edad de 41 a 50 años, con una experiencia docente promedio de entre 11 y 15 años. Del total, el 26,7% tiene licenciatura, el 2,6% especialidad, el 34,7% tiene estudios de maestría y el 35,9% cuenta con doctorado.

Instrumentos

Opinión y Percepción del Profesorado sobre el Uso de las Metodologías Activas, utilizado con docentes de la Universidad de Granada, España (León & Crisol, 2011). Es un instrumento integrado por cuatro dimensiones, de las cuales en este estudio solo se utilizó la dimensión Opinión sobre el uso de metodologías activas, constituida por 69 ítems, distribuidos en seis subdimensiones que se evalúan de forma escalar Likert, donde 1= *totalmente en desacuerdo* y 5= *totalmente de acuerdo*. En el presente trabajo, el instrumento presenta un Alfa de Cronbach de .913.

Se modificaron cinco ítems para efectos de adaptarlo al lenguaje más aceptado en el país (ver Figura 1), porque en el piloteo no se comprendieron los enunciados de estos. Solo el ítem 42 sufrió cambios mayores.

Figura 1

Ítems originales contra los ajustados

Version original	Versión ajustada
23. Los centros cuentan con espacios específicos para el desarrollo de seminarios en pequeño grupo 24. El profesorado universitario está concienciado de la necesidad del cambio metodológico en su docencia 31. El profesorado muestra una falta de concienciación respecto al cambio de cultura pedagógica que conlleva la entrada de nuevas enseñanzas en la Universidad 42. La incorporación de metodologías activas en la docencia es más habitual en los cursos de Grado que en los cursos de las antiguas titulaciones 48. El uso de metodologías activas permite adaptarse a las características del grupo clase	23. Las facultades y escuelas cuentan con espacios específicos para el desarrollo de seminarios en pequeño grupo 24. El profesorado universitario está sensibilizado de la necesidad del cambio metodológico en su docencia 31. El profesorado muestra una falta de sensibilización respecto al cambio de cultura pedagógica que conlleva la entrada de nuevas enseñanzas en la Universidad 42. La incorporación de metodologías activas en la docencia es más habitual en las nuevas carreras profesionales que en los cursos de las tradicionales carreras profesionales de la universidad 48. El uso de metodologías activas permite adaptarse a las características del grupo escolar

Nota: elaboración propia.

Procedimiento

El instrumento se administró al profesorado a través del *Google forms* (<https://lc.cx/CUKZeC>), previo consentimiento informado y bajo el aseguramiento de resguardar su identidad. Se accedió a estos por la vía de las vicerrectorías y secretarías académicas de la universidad, quienes se encargaron de socializar con la comunidad docente por conducto de las direcciones de las unidades académicas. Los datos descriptivos se procesaron en el programa SPSS® (*Statistical Package for the Social Sciences*) en su versión 25.

Resultados

Los resultados se presentan en tablas descriptivas, que muestran los porcentajes de frecuencia, media y desviación típica en cada ítem de las subdimensiones: (1) Renovación metodológica, (2) Espacio y recursos, (3) Actividad docente, (4) Conocimiento y formación sobre metodologías activas, (5) Mejoras en la docencia, (6) Lección magistral-Metodologías activas. Para el análisis, se destacan aquellos ítems bajo la condición de $\bar{x} \geq 4$, que además agrupan los mayores porcentajes de respuesta *muy de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*.

Tabla 1

Renovación metodológica

Ítem	%					$\bar{x}$	DS
	1	2	3	4	5		
1. La Universidad ha realizado los cambios en los planes de estudios y en los programas de las asignaturas necesarios para la renovación metodológica	3.8	3.1	6.8	41.3	45	4.2	0.973
2. El uso de metodologías activas implica un nuevo estilo de trabajo del profesorado	1.2	1.2	5.7	49.8	42.0	4.3	0.738
3. El uso de las nuevas metodologías docentes va acompañado de nuevos modelos de evaluación.	1.2	1.2	6.1	49.0	42.0	4.29	0.760
4. Las características de los estudiantes actuales requieren métodos didácticos variados	1.4	0.3	2.8	35.4	60.1	4.52	0.702
6. La renovación metodológica contribuye a la mejora de la calidad del aprendizaje.	1.0	1.2	7.5	37.7	52.6	4.40	0.766
9. La innovación en metodologías docentes contribuye a una mejora en la evaluación para las diferentes y posteriores acreditaciones.	0.7	1.0	6.8	47.4	44.1	4.33	0.710

Nota: Elaboración propia.

En la primera subdimensión (tabla 1), según el ítem 1, el 86.3% del profesorado opinó que la universidad sí ha realizado los cambios en sus planes de estudio; el 91.8% admite que la renovación metodológica demanda una práctica docente diferente (ítem 2) y nuevos modelos de evaluación, según el 91% de estos (ítem 3) toda vez, que el 95.4%, consideró que las características del alumnado actual requieren métodos didácticos variados (ítem 4). Asimismo, el

91.5% opinó que innovar metodológicamente, contribuiría a la mejora en las evaluaciones y acreditaciones futuras (ítem 9).

En la segunda subdimensión (tabla 2), la distribución de respuestas fue muy dispersa; con una media de 3.6 ± 1.043 puntos. Con un 94.8%, el ítem 19 concentró la mayoría de las respuestas, donde el profesorado opinó que se debe contar con servicio de apoyo para los procesos de cambio y mejora metodológica en cada facultad y escuela de la Universidad.

Tabla 2

Espacios y recursos

Ítem	%					$\bar{x}$	DS
	1	2	3	4	5		
19. Cada facultad y escuela debería contar con un servicio de apoyo a los procesos de cambio y mejora metodológica.	0.5	1.7	3.0	43.9	50.9	4.43	0.687

Nota: Elaboración propia.

De forma similar, en la tercera subdimensión, un solo ítem (30) cumplió el criterio para el análisis, donde el 85.5% del profesorado opinó que la renovación pedagógica debe estar acompañada de incentivos económicos a la buena labor docente (tabla 3).

Tabla 3

Actividad docente

Ítem	%					$\bar{x}$	DS
	1	2	3	4	5		
30. Conceder incentivos económicos al profesorado por su buena labor docente mejoraría la renovación metodológica.	1.0	3.5	10.1	37.2	48.3	4.28	4.28

Nota: Elaboración propia.

En la cuarta subdimensión (Tabla 4), en el ítem 35, el 81.6% consideró que independientemente de los años de experiencia, el profesorado debe recibir formación sobre metodologías activas. El 86.1% aludieron que utilizar éstas demandan del apoyo de TIC en la

práctica docente (ítem 36) y según el 90.1%, mejora las interacciones positivas docente-estudiante (ítem 40). De igual forma, el 79.7%, manifestó que la formación entre colegas en línea ayuda a renovar la práctica docente (ítem 41).

Tabla 4

Conocimiento y formación

Ítem	%					$\bar{x}$	DS
	1	2	3	4	5		
35. El profesorado experto debe recibir una formación específica en metodologías docentes al igual que el profesor novel.	1.7	4.5	7.5	52.8	33.5	4.12	0.857
36. El uso de las metodologías activas exige el empleo de las TIC.	0.5	2.1	11.3	51.2	34.9	4.18	0.749
40. Las metodologías activas mejoran y aumentan la interacción profesores-estudiantes.	0.5	0.9	8.5	57.6	32.5	4.21	0.670
41. La formación en línea (<i>on line</i>) entre colegas ayuda al profesorado a renovar y mejorar su metodología docente.	1.6	3.6	15.1	52.3	27.4	4.00	0.844

Nota: Elaboración propia.

En la quinta subdimensión (tabla 5), la percepción de plantear problemas reales y enfrentarlos con relación a su futura práctica profesional a través de metodologías activas (ítem 44) fue del 86.6%, a la vez que estas metodologías potencializan sus saberes en sus dimensiones técnica, metodológica, participativa y personal (ítem 45) con un 92.9%, para lo cual, el 80.1% opinó que se requiere de la coordinación entre docentes de un mismo curso (ítem 46). La formación y experiencia del profesorado en estas metodologías (ítem 47) fue otro elemento valorado con un 88.9% de percepción, aunado a la apreciación del 86.9% en la cual éstas permiten adaptarse a las características del grupo de clases (ítem 48), además de considerar, con el 89.2% de opinión, el hecho que las metodologías activas fomenta la participación del estudiantado (ítem 50), el trabajo en grupo y el aprendizaje entre estudiantes, con el 89.1% (ítem 51) y, la interdisciplinariedad de contenidos, con un 88.2% (ítem 51), la investigación en el aula

en un 90.3% (ítem 54), así como un 90.3% en la adquisición de herramientas para el trabajo autónomo (ítem 53).

Tabla 5

Mejora en la docencia

Ítem	%					$\bar{x}$	DS
	1	2	3	4	5		
44. El uso de metodologías activas permite al estudiante enfrentarse a problemas reales, similares a los que se encontrarán en la práctica profesional.	0.5	2.3	10.6	57.8	28.8	4.12	0.719
45. El uso de metodologías activas potencia en los estudios universitarios no sólo el “saber” (conocimiento), sino también el “saber hacer” y el “saber ser y estar”.	.07	.05	5.9	53.5	39.4	4.30	0.667
46. El desarrollo de metodologías activas necesita de la coordinación del profesorado de un mismo curso.	0.5	3.5	16.0	53.0	27.1	4.03	0.785
47. La presencia en las aulas de profesorado con formación y experiencia en metodologías activas mejora el aprendizaje de los estudiantes.	0.7	1.9	8.5	49.8	39.1	4.25	0.45
48. El uso de metodologías activas permite adaptarse a las características del grupo clase.	0.3	1.6	11.3	56.3	30.6	4.15	0.700
50. El empleo de metodologías activas fomenta la participación de los estudiantes en las aulas.	0.2	1.7	8.9	57.1	32.1	4.19	0.677
51. El uso de metodologías activas fomenta el trabajo en grupo y el aprendizaje entre los estudiantes.	0.3	1.2	9.4	54.9	34.2	4.21	0.686
52. El uso de metodologías activas fomenta la interdisciplinariedad de contenidos.	0.5	1.2	10.1	55.2	33.0	4.19	0.701
53. Las metodologías activas potencian la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo.	0.5	1.0	8.2	56.3	34.0	4.22	0.680
54. El uso de metodologías activas fomenta la investigación en el aula.	0.5	1.9	11.6	55.7	30.2	4.13	0.725

Nota: Elaboración propia.

En la sexta subdimensión (Tabla 6), el 78.8% opinó que el posicionamiento de una práctica docente donde se combina la clase magistral con metodologías activas, el alumnado desarrolla la reflexión y una visión crítica (ítem 65) y según el 84.9%, opinó que dichas metodologías favorecen la resolución de problemas en estudiantes reunidos en pequeños grupos (ítem 69).

Tabla 6*Lección magistral-metodologías activas*

Ítem	%					$\bar{x}$	DS
	1	2	3	4	5		
65. Combinando la clase magistral con metodologías activas, los estudiantes desarrollan la reflexión y la visión crítica.	0. 7	2. 4	10. 1	58. 0	28. 8	4.1 2	0.73 2
69. A través de las metodologías activas, los estudiantes dan solución a problemas trabajando organizados en pequeños grupos.	0. 2	1. 4	13. 5	63. 2	21. 7	4.0 5	0.65 0

Nota: Elaboración propia.

Discusión

Los resultados de este estudio evidencian que el profesorado de la Universidad Autónoma de Sinaloa reconoce la importancia de las metodologías activas en la renovación pedagógica. Se destaca una opinión generalizada de que estas metodologías favorecen el aprendizaje significativo del alumnado, fomentan el desarrollo de habilidades como el trabajo en equipo, la autonomía y la resolución de problemas, competencias que los prepara para la vida personal y profesional, y mejoran la interacción docente-estudiante; reiterando lo encontrado en estudios anteriores (Asunción, 2019; León & Crisol, 2011; Martínez et al., 2023; Sola et al., 2021).

Concuerdan ampliamente en que es insostenible que el profesorado continúe con las mismas metodologías centradas en la enseñanza, cuando hoy en la realidad educativa se admite que el alumnado es un sujeto activo en sus procesos de construcción de aprendizajes, por lo que es necesario incorporar una variedad de estrategias didácticas para favorecer sus aprendizajes (Soler et al., 2018; Valenzuela et al., 2023).

Sin embargo, también se identifican desafíos para su implementación efectiva. La falta de capacitación docente acorde al enfoque centrado en el aprendizaje, la necesidad de incentivos económicos y la escasez de recursos y espacios adecuados, son factores que pueden limitar la adopción de estas metodologías centradas en el aprendizaje (Sola et al., 2021).

Asimismo, se enfatiza que, si bien la lección magistral sigue siendo valorada en la comunidad docente universitaria, esta no debe convertirse en el único método de enseñanza, sino integrarse con otras estrategias y técnicas didácticas activas para potenciar su efectividad (Jacobo, 2006).

A partir de estos hallazgos, se sugiere que la universidad fortalezca sus programas de formación docente, promoviendo el desarrollo de competencias en metodologías activas. Además, es fundamental generar estrategias institucionales que faciliten la transición hacia modelos pedagógicos más innovadores, asegurando tanto el apoyo estructural como el reconocimiento al profesorado que las implementa.

Finalmente, futuras investigaciones podrían profundizar en los efectos específicos de las metodologías activas en el rendimiento y la satisfacción estudiantil, así como explorar estrategias para superar las barreras identificadas en este estudio.

Referencias

- Asunción, S. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Active Methodologies: Tools for teacher empowerment. Revista Internacional Docentes 2.0 Tecnológica-Educativa*, 19(1), <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/27/53>
- Cano, Y., Aguiar, J. C., Mendoza, M. C. (2019). Metodologías activas: una necesidad en la Unidad Educativa Reino de Inglaterra. *Revista Educación*, 43(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.29094>
- Crisol, E. (2013). Opinión y percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la Universidad de Granada. Tesis inédita doctoral, Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/23759>
- Jacobo, H. M. (2006). *Teoría educativa. Lo que todo profesional de la educación tiene que saber*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Jiménez, D., González, J. J., & Tornel, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(1), 76–94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- León, M. J., & Crisol, E. (2011). Diseño de cuestionarios (OPPUMAUGR y OPEUMAUGR): La opinión y la percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 271-298. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129018>
- Martínez, A. A., Vázquez, A. N., & Garza, L. P. (2023). Metodologías para el desarrollo de competencias 2030. *Company Games & Business Simulation Academic Journal*, 3(1), 35-47. <http://www.uajournals.com/ojs/index.php/businesssimulationjournal/article/view/1437/614>
- Martínez-Coco, B., García-Sánchez, J-N., Robledo, P., Díez, C., Álvarez, M. L., Marbán, J. M., Caso, A. M., Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., Pacheco, D. I., & Rodríguez, C. (2007). Valoración docente de las metodologías activas: un aspecto clave en el proceso de Convergencia Europea. *Aula Abierta*, 35(1,2), 49-52. <http://hdl.handle.net/10612/11894>
- Moriña, A. (2011). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 21. 199-216. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/97039/Aprendizaje%20cooperativo%20para%20una%20educaci%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Muntaner, J. J., Pinya, C., & Mut, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(1), 96–114. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- Peralta, D. C., & Guamán, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2–10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>
- Pertusa, J. (2021). Metodologías activas: la necesaria actualización del sistema educativo y la práctica docente. *Revista de Educación e Inspección*, 56.1-21. <https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/467/861>

- Sola, J. M., García, M., & Trujillo, J. M. (2021). Metodologías activas de aprendizaje. Aproximación al concepto. En M. G. Antonio José, T. T. Juan Manuel Trujillo Torres & A. D. Inmaculada (Eds.), *Metodologías activas para la enseñanza universitaria* (s/p). Editorial Graó.
- Soler, M., Cárdenas, F., & Hernández-Pina, F. (2018). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. *Ciência & Educação*, 24(4), 993-1012. <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320180040012>
- Tapia, S. P. (2023). Metodologías activas: promoviendo un aprendizaje significativo y motivacional. *Ciencia Latina*, 7(4). 2013-2145. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7038
- Universidad Autónoma de Sinaloa (2022). *Modelo Educativo UAS 2022*. Andraval Ediciones. https://www.uas.edu.mx/Modelo_Educativo.pdf

Capítulo II: Opinión del profesorado sobre la formación en metodologías activas en el contexto universitario

Daniel Emmanuel de Loza Dones
Guadalupe González Romero
Dr. José Manuel Mendoza Román
Universidad Autónoma de Sinaloa

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo estimar la tendencia de la opinión del profesorado de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) con respecto a la formación docente en metodologías activas en el marco de la renovación pedagógica de su práctica docente. El enfoque metodológico que se sigue es de corte cuantitativo, descriptivo y transversal, con un muestreo de conveniencia integrada que captó a 576 docentes participantes. Entre los resultados obtenidos, se muestra una tendencia de opinión positiva a la formación docente, destacando: que no debe haber distinción de la formación docente en metodologías activas entre el profesorado experto y el novel, además de reconocerse la relevancia de la formación entre pares y colegas a través de las TIC y la presentación de prácticas innovadoras. Así mismo, se considera que una renovación pedagógica es imposible en la institución sin una formación y actualización de la implementación de las metodologías activas.

Palabras clave: Renovación pedagógica, aprendizaje activo, formación docente.

Introducción

El sistema educativo sufre cambios estructurales, debido a las necesidades de los entornos sociales, políticos, culturales, económicos y tecnológicos actuales. Sin embargo, las prácticas dentro del sistema no son tan inmediatas como las demandas que se le hacen.

En este contexto, se hace necesario hablar de una renovación pedagógica de la educación. La metodología de enseñanza del docente debe centrarse en el estudiantado así como gestionar los procesos de aprendizaje; entre las implicaciones más relevantes se encuentran: el diseñar procesos didácticos que permitan vivir experiencias que conecten los conocimientos previos con el contexto; facilitar el rol activo y autonomía; propiciar ambientes de interacción social y colaboración; promover las habilidades de pensamiento crítico; desarrollar habilidades metacognitivas y, considerar que los procesos a desarrollar deben ser adaptables, atendiendo a la diversidad en el marco de las necesidades y ritmos de aprendizaje (Fernández, 2023).

A partir de este marco de referencia, se busca indagar en la opinión del profesorado en la formación de metodologías activas, donde a partir del año 2021 se ha estado gestionado una reforma académica y administrativa a partir del Modelo Educativo UAS 2022. De acuerdo a esta propuesta educativa, sus fundamentos pedagógicos se sustentan en el constructivismo, humanismo y en un enfoque centrado en el aprendizaje, concibiendo al alumno como el epicentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que conlleva a preponderarlo como un sujeto empoderado, consciente de sus talentos y habilidades, con un rol activo en la construcción de sus aprendizajes significativos, capaz de resolver problemáticas individuales y sociales, que se involucra con el colectivo de manera colaborativa y gestiona con autonomía su desarrollo integral.

Respecto a la formación docente, desde este Modelo Educativo, se entiende ésta como un proceso de profesionalización donde el profesorado se apropia de las herramientas, técnicas, métodos, conocimientos y habilidades de reflexión crítica para desarrollar los procesos educativos (UAS, 2022).

Entre las acciones que implementa la UAS con relación a la formación docente, se encuentra el Programa Institucional de Evaluación, Formación y Actualización Docente, mediante el cual se organizan jornadas de capacitación y actualización a nivel institucional cada semestre, donde se imparten cursos, talleres, diplomados, conferencias que surge de la evaluación y la detección de necesidades específicas de formación, capacitación y actualización, donde se inscribe la presente investigación.

Como antecedentes a la investigación, durante las jornadas de capacitación de los ciclos escolares 2022-2023 y 2023-2024, los docentes manifestaron la necesidad de incorporar nuevos enfoques metodológicos para gestionar los procesos educativos con base al enfoque centrado en el aprendizaje, constructivismo y humanismo. Por otro lado, la universidad realizó foros generales universitarios y los foros por unidades académicas, donde los docentes presentaron

propuestas para transitar e implementar metodologías activas (Gamificación, Aprendizaje Basado en Reto, Aula Invertida, entre otros) como parte de las prácticas de los docentes.

Por lo anterior mencionado, se lleva a cabo el presente estudio con el objetivo de conocer la opinión del docente sobre su formación acerca de las metodologías activas en el contexto de la renovación pedagógica universitaria.

Revisión de literatura

En este marco se exploran estudios que abordan la relación entre la formación docente y las metodologías activas. Estas últimas se les define como estrategias y técnicas que tienen como finalidad el aprendizaje a partir de la participación activa, colaboración y práctica de los conocimientos con su implementación se promueve el aprendizaje integral desarrollo de habilidades cognitivas superiores, atención a las necesidades educativas y capacidades del estudiantado (Portero y Medina, 2025).

Existe un debate sobre los efectos de implementar metodologías activas en la gestión de la enseñanza y el aprendizaje, ya que, los hallazgos de algunos estudios muestran que la implementación de las metodologías activas impacta en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Pegalajar, 2015; Salcido, 2020; Vázquez et al., 2021), donde metodologías como el trabajo colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos y en problemas, la gamificación, el aula invertida, muestran una correlación significativa entre estas metodologías y el aprendizaje significativo (Anchundia et al., 2023)

Por otro lado, otros estudios muestran que no obtuvieron diferencias significativas tras su implementación (García y Soto, 2024; Muntaner et al. 2020). Así mismo, se destacan retos que implican llevarlas a cabo, como lo es, la resistencia al cambio, necesidad de recursos y soporte institucional, nuevos enfoques de evaluación, adaptación de las metodologías activas a los

distintos campos disciplinares y diversos contextos donde se implementarán (Mayorga et al., 2024).

Los diversos resultados y retos que presentan el profesorado en la implementación de las metodologías activas plantean obstáculos como la falta de formación, resistencia al cambio, falta de espacios en las aulas, insuficiencia de recursos materiales y excesiva carga docente, sin embargo, se registra una tendencia a considerarlas como parte de la renovación pedagógica, caracterizadas como innovadoras, mejora en la calidad del aprendizaje y un rompimiento con prácticas pedagógicas tradicionales (Escarbajal y Martínez, 2023)

La revisión de los estudios abordados muestra que la formación docente es proceso continuo, dinámico y multifacético, donde los procesos deben ser considerados desde una visión integral que trascienda la mera adquisición de teorías y procedimientos metodológicos, ya que, esto influye no solamente en el aprendizaje, sino también, en el cambio actitudinal e implementación de cualquier metodología educativa.

Metodología

El diseño metodológico de esta investigación es de corte cuantitativo, descriptivo y transversal, donde se indaga la opinión del profesorado universitario sobre la formación docente en metodologías activas.

El número de participantes de este estudio son 576 docentes activos de la UAS, que se encuentran distribuidos en las diferentes unidades académicas y zonas geográficas del estado de Sinaloa donde la institución tiene presencia. Se realizó un muestreo por conveniencia donde se consideró: la accesibilidad de los participantes de las distintas zonas, la disponibilidad de colaboración al ser una participación voluntaria, la diversificación de los contextos al posibilitar la participación en todo el estado, y la inclusión de diversos grupos como las áreas del conocimiento.

Respecto a los criterios establecidos para los participantes se perfiló: que fueran docentes activos de la UAS, que tuvieran acceso al instrumento empleado a través de un dispositivo con acceso a Internet y mostraran disposición a colaborar voluntariamente aceptando el consentimiento informado. No se discriminó a los participantes por sexo, género, condición socioeconómica, ubicación geográfica o cualquier otra variable que atente contra su dignidad e integridad.

Respecto al instrumento empleado, se utilizó el cuestionario Opinión y Percepción del Profesorado sobre el Uso de las Metodologías Activas (León y Crisol, 2011), el cual se compone por seis subdimensiones. Para efectos del presente trabajo, se aborda únicamente la subdimensión Formación y conocimiento sobre metodologías activas, compuesta de 69 ítems que se evalúan de forma escalar Likert, donde 1= totalmente en desacuerdo y 5= totalmente de acuerdo.

Durante el proceso para seleccionar y determinar el instrumento, se encontró que este requería de ajustes debido al idioma, por lo que se realizó un ajuste en los ítems 23, 24, 31 y 48, solo el 42 se reestructuró. Tras llevar a cabo las modificaciones se obtuvo un 0.913 en el Alfa de Cronbach.

Para efectos concretos del análisis de los datos y determinar la tendencia, se opta por una agrupación de los valores en la escala Likert aplicada, donde se suman las frecuencias de 1 (Totalmente en desacuerdo) y 2 (En desacuerdo), dando así una valoración negativa con respecto al ítems; por su parte, 4 (De acuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo) obteniendo una valoración positiva; por último, 3 (ni en desacuerdo, ni de acuerdo) dando una postura neutral.

Para llevar a cabo la implementación del instrumento se elaboró un cuestionario con la herramienta “Google Forms” (enlace de acceso <https://lc.cx/CUKZeC>), el cual contiene un apartado de “consentimiento informado” que debe ser respondido de forma positiva para poder

ingresar al contenido de este y participar. La distribución y socialización se realizó a través de las autoridades universitarias como medio de contacto con el profesorado universitario. Por último, los datos fueron recopilados en un archivo de Google Sheet, y procesados en el programa SPSS® (*Statistical Package for the Social Sciences*) en su versión 25.

Resultados

Después de haber realizado la recopilación y análisis de los datos, se obtuvieron los siguientes resultados acerca de la opinión del profesorado de la UAS, con relación a los ítems de Formación docente y formación y conocimiento sobre metodologías activas. En la codificación de la tabla la tendencia se marca de la siguiente manera: 1= negativa, 2= neutral y 3= positiva.

Con respecto a las respuestas en el ítem 31, que se describen en la Tabla 1, la tendencia indica que la opinión de los docentes es positiva al considerar que falta sensibilización respecto al cambio de cultura pedagógica con un 41.5% de los resultados, y una diferencia de 7.8% respecto a su valor negativo con 33.7%. Poco más del 40% del profesorado universitario está consciente de su insensibilidad hacia un cambio cultura pedagógica.

Tabla 1

El profesorado muestra una falta de sensibilización respecto al cambio de cultura pedagógica que conlleva la entrada de nuevas enseñanzas en la Universidad

Escala	Participantes	Frecuencia
1	195	33,7%
2	143	24,7%
3	240	41,5%

Nota. Elaboración propia.

Las respuestas en el ítem 32, y como puede apreciarse en la Tabla 2, el 49.7% del profesorado opina que la formación en metodologías activas es escasa, mientras que el 25.8% considera lo opuesto y el 24.6% se mantiene neutral. Puede apreciarse que casi la mitad del profesorado encuestado considera escasa la formación en metodologías activas, lo que abre la posibilidad de la creación de cursos o talleres que revierta esa condición.

Tabla 2

La formación en metodologías activas destinada al profesorado es escasa en la Universidad

Escala	Participantes	Frecuencia
1	149	25,8%
2	142	24,6%
3	287	49,7%

Nota. Elaboración propia.

Por otro lado, se puede observar en la Tabla 3, en las respuestas en el ítem 33, se muestra una tendencia de opinión del profesorado que considera en un 76.5% que, sin formación en metodologías activas, no puede darse un cambio metodológico, mientras que un 10% considera que si es posible. El 13.5% se mantuvo en una posición neutral.

Tabla 3

Sin formación en metodologías activas es imposible que se genere el cambio metodológico en la Universidad

Escala	Participantes	Frecuencia
1	58	10,0%
2	78	13,5%
3	442	76,5%

Nota. Elaboración propia.

Por las respuestas en el ítem 34, y como puede apreciarse en la Tabla 4, se observa una tendencia positiva de opinión respecto a que el profesorado cuenta con la formación requerida en TIC para implementar metodologías activas, con un 47.8%, mientras que el 27.7% considera no contar con dicha formación. El 24.6% se mantuvo en una postura neutral.

Tabla 4

El profesorado cuenta con la formación necesaria en TIC para el uso de metodologías activas en el aula

Escala	Participantes	Frecuencia
1	160	27,7%
2	142	24,6%
3	276	47,8%

Nota. Elaboración propia.

Por las respuestas en el ítem 35, tal como lo muestra la Tabla 5, se observa que la tendencia se inclina hacia una opinión positiva al considerar que, tanto expertos como noveles deben recibir, de manera igualitaria, una formación en metodologías activas con un 86.3%, un 6.2% considera que no es así. El 7.4% del profesorado se mantuvo en una postura neutral.

Tabla 5

El profesorado experto debe recibir una formación específica en metodologías docentes al igual que el profesor novel (principiante)

Escala	Participantes	Frecuencia
1	36	6,2%
2	43	7,4%
3	499	86,3%

Nota. Elaboración propia.

Por otro lado, se puede observar en la Tabla 6, en las respuestas en el ítem 37, que la tendencia de opinión indica de manera positiva, que el profesorado opina que cuenta con la información y conocimiento práctico sobre las metodologías activas en un 49%, por otro lado, el

23% de considera no contar con dicho conocimiento, mientras que el 28% se mantuvo en una postura neutral.

Tabla 6

El profesorado tiene información y conocimiento práctico sobre metodologías activas

Escala	Participantes	Frecuencia
1	133	23,0%
2	162	28,0%
3	283	49,0%

Nota. Elaboración propia.

Como se muestra en la Tabla 7, en las respuestas del ítem 39, muestra que la tendencia de opinión se inclina positivamente a que las exposiciones públicas innovadoras de metodologías activas realizadas por expertos, es enriquecedora para el profesorado novel con un 78.2%, mientras que el 2.6% opinó lo contrario y el 19.2% manifiesta una postura neutral.

Tabla 7

Las exposiciones públicas de innovaciones sobre metodologías activas realizadas por el profesorado experto resultan enriquecedoras para el profesorado novel

Escala	Participantes	Frecuencia
1	15	2,6%
2	111	19,2%
3	452	78,2%

Nota. Elaboración propia.

Por las respuestas en el ítem 41, y como puede apreciarse en la Tabla 8, indica un resultado positivo conforme a la formación entre colegas a través de recursos online con un resultado del 79.6%, y su contraparte con un 5.2%, el 15.2% del profesorado participante tomó una postura neutral.

Tabla 8

Ítem 41. La formación en línea (online) entre colegas ayuda al profesorado a renovar y mejorar su metodología docente

Escala	Participantes	Frecuencia
1	30	5,2%
2	88	15,2%
3	460	79,6%

Nota. Elaboración propia.

Conclusiones

La investigación realizada revela una percepción generalmente positiva del profesorado hacia las metodologías activas, lo que se alinea con la tendencia identificada por Escarbajal y Martínez (2023), quienes las caracterizan como innovadoras y promotoras de la renovación pedagógica. Sin embargo, la investigación también subraya que aun que haya una opinión favorable no se traduce automáticamente en una implementación efectiva. Las conclusiones destacan la necesidad de una formación docente continua y adaptada, tanto para profesores noveles como expertos; un punto crucial que converge con la visión de Portero y Medina (2025), quienes enfatizan que la formación debe ser un proceso dinámico y multifacético, trascendiendo la mera adquisición de teorías.

La percepción de que la formación en metodologías activas es escasa en la UAS, a pesar del conocimiento práctico de los docentes, indica una brecha entre teoría y práctica, un desafío que Mayorga et al. (2024) atribuyen a la necesidad de adaptar las metodologías a contextos específicos, también destaca que el cambio metodológico es inviable sin formación en metodologías activas refuerza la importancia de superar la resistencia al cambio.

La opinión positiva del profesorado a considerar las metodologías activas como factibles para la innovación y el desarrollo de aprendizajes es concordante con los estudios de Pegalajar (2015); Salcido (2020) y Vázquez et al. (2021). Sin embargo, los hallazgos muestran una

tendencia a reconocer ciertas necesidades como la de formación en el uso de TIC que permita integrar las metodologías activas, la sensibilización para un cambio cultural subraya la complejidad de implementar nuevas metodologías y un énfasis en la formación entre pares y trabajo colaborativo.

La revisión de los estudios abordados muestra que la formación docente es proceso continuo, dinámico y multifacético, donde los procesos deben ser considerados desde una visión integral que trascienda la mera adquisición de teorías y procedimientos metodológicos, ya que, esto influye no solamente en el aprendizaje, sino también, en el cambio actitudinal e implementación de cualquier metodología educativa.

Lo encontrado, sugiere que la formación continua del profesorado universitario con metodologías activas debe ser una tarea primordial de la institución en el marco de la renovación pedagógica a la que se adhiere su Modelo educativo, sin descuidar las voces de la comunidad docente en torno a sus necesidades formativas.

Referencias

- Anchundia, N., Anchundia, M., Chila, B., & Angulo, M. (2023). Metodologías Activas para un Aprendizaje Significativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 6930-6942. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7453
- Escarbajal, A., & Martínez, G. (2023). Uso de las metodologías activas en los centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria. *IJNE: International Journal of New Education*, 11, 5-25. <https://doi.org/10.24310/IJNE.11.2023.16452>
- Fernández, M. (2023). El impacto de las metodologías activas en el desarrollo de la inteligencia emocional y la motivación en estudiantes de Formación Profesional: Una revisión sistemática. Tesis de maestría, *Universidad Europea*) Repositorio de Tesis de la Universidad Europea <https://titula.universidadeuropea.com/handle/20.500.12880/8251>

- García, A., & Vera, C. (2024). Análisis de la formación docente en metodologías activas y su uso habitual. *Revista de Educación, Innovación y Formación*, 10, 7-21.
https://www.educarm.es/reif/doc/10/reif10_1.pdf
- García, F., & Soto, O. (2024). Las metodologías activas y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 4172-4191.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10829
- Muntaner, J., Pinya, G., & Mut, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos: Un estudio de casos. *Revista Profesorado*, 24(1).
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- Pegalajar, P. (2015). Teaching methodology used in the master's degree programme for secondary education teacher training: Student assessment. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 12, 61-71. <https://doi.org/10.7238/rusc.v12i3.2246>
- Portero, F. & Medina, R. (2025). Estudio teórico sobre Metodologías Activas en la educación básica. *ESPACIOS*, 46(01), 68-82. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n01p06>
- Rodríguez, M., García, W., & Fuentes, C. (2020). Valores éticos y emociones desde el desarrollo de metodologías activas en la formación docente. *Revista Scientific*, 5(15), 229-246.
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.11.229-246>
- UAS. (2022). Modelo educativo UAS 2022. AndraVal Ediciones.
https://www.uas.edu.mx/Modelo_Educativo.pdf
- Vázquez, R., Pérez, S., Franco, L., & Castillo, A. (2021). Estrategia de formación docente para el uso de metodologías activas en el marco de la iniciativa CDIO en ingeniería. *Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería*. <https://doi.org/10.26507/ponencia.1616>

Capítulo III. Necesidades formativas de los docentes de bachillerato. Estudio exploratorio

Esteban García Hernández

Unidad Virtual. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua

Resumen

Este artículo trata sobre las necesidades de formación de los docentes de telebachilleratos ubicados en diversos contextos del estado de Chihuahua. La información presentada se obtuvo mediante un estudio exploratorio realizado en 2023. El trabajo partió de la teoría fundamentada e identificó las necesidades formativas de 525 docentes, a quienes se consultó por medio de un cuestionario validado por expertos. Los datos se analizaron inductivamente, se conceptualizaron y se organizaron en cuatro categorías de necesidades formativas: a) conocimiento de contextos y poblaciones donde se ejerce la docencia, b) procesos de enseñanza, c) etapa de la adolescencia, d) contenidos curriculares. Entre las conclusiones, destaca el carácter complejo de las demandas formativas, que comprenden desde lo pedagógico y curricular, hasta lo económico, lo social, la salubridad, lo histórico, lo cultural. Reflejan el interés por desarrollar una práctica pertinente y generar aprendizajes socialmente relevantes. Los hallazgos de esta exploración abren líneas de investigación tendientes a impulsar en los telebachilleratos una docencia acorde con la complejidad de los requerimientos de las comunidades en que se ubican y documentar los procesos pedagógicos emergentes en contextos de vulnerabilidad.

Palabras clave: Formación docente, Educación Media Superior, Telebachillerato.

Introducción

Este trabajo se deriva del estudio de factibilidad de la Maestría en Educación Rural, diseñada por académicos de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH, 2021) y miembros de la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER). En dicho estudio se reconoció la necesidad de identificar las demandas formativas de docentes de Educación Básica y de Media Superior (específicamente telebachillerato), quienes desarrollan su trabajo en distintos contextos chihuahuenses.

El presente artículo expone el proceso exploratorio en torno a las necesidades de formación de los maestros de telebachilleratos de la entidad. La intención de explorar en esa temática es impulsar el desarrollo profesional de dichos docentes, partiendo de su experiencia en esa modalidad.

Las pautas metodológicas de la indagación se inscriben en la teoría fundamentada, desde cuya visión se recopilan los datos y, al mismo tiempo, se van analizando y configurando en conceptos, los cuales serán organizados en categorías. De tal categorización surge la teoría.

Aspectos Generales de la Educación Media Superior en México

La matrícula de la Educación Media Superior (EMS, en lo sucesivo) se ha ampliado a partir del 2012, año en el que se estableció su obligatoriedad en el Artículo Tercero Constitucional. Al revisar la serie histórica, se observa que en el ciclo escolar 2012-2013 se inscribieron 4,443,792 alumnos y se calcula una cobertura del 66.5% (SEP, 2020); en el ciclo escolar 2022-2023, se reportó una inscripción de 5,379,859 estudiantes y una cobertura del 79.4% (Mejoredu, 2024).

El Telebachillerato Comunitario es el modelo educativo con mayor crecimiento en el ámbito nacional y ha impactado el índice de cobertura. Para Guzmán (2021), tal incremento se debe a que representa una opción económica, pues utiliza la infraestructura educativa existente en las comunidades y una plantilla de tres docentes que atiende un mínimo de doce alumnos.

Aun así, Guzmán (2021) refiere investigaciones que exponen problemas en la operación de los telebachilleratos comunitarios: carencia de infraestructura, necesidad de recursos didácticos, jornadas escolares con tiempos mínimos, inadecuadas condiciones laborales de los docentes y una baja calidad de los aprendizajes.

Toda esa trama de limitaciones y problemas, se sitúa en la compleja diversidad de contextos en donde radican jóvenes egresados de la educación básica, principalmente comunidades rurales que, en muchas ocasiones, presentan altos y muy altos índices de marginación. De tal manera, los docentes deben enfrentar y sortear situaciones no sólo de carácter pedagógico, sino los desafíos de la exclusión social y cultural de su alumnado.

El Telebachillerato en el Estado de Chihuahua

La creación del subsistema de telebachillerato como un Organismo Público Descentralizado se decretó en junio del 2012 en la entidad (Periódico Oficial del Estado, 2012). En Chihuahua, el telebachillerato presenta una oferta educativa escolarizada presencial y con capacitación para el trabajo, con tres modalidades: telebachillerato estatal (TE) localizado en zonas rurales y periféricas; telebachillerato comunitario (TBC) ubicado en poblaciones con menos de 2,500 habitantes y sin centros de EMS en un radio de cinco kilómetros, con la atención de tres docentes; y telebachillerato intercultural (TBI), destinado a estudiantes indígenas, con énfasis en la preservación de costumbres y tradiciones (Secretaría de Educación y Deporte, 2021).

En relación con los docentes, la Ley del Subsistema de Preparatoria Abierta y Telebachillerato del Estado de Chihuahua establece que “el personal académico será el contratado para brindar los servicios de asesoría y capacitación requeridos para el objeto de la Preparatoria Abierta y Telebachillerato” (Ley, 2012) pero no considera procesos de actualización o formación para el desempeño de su función.

Metodología

Este trabajo exploratorio es de corte transversal y descriptivo; su base fue una encuesta que elaboré y sometí a validación mediante un juicio de expertos en el que colaboraron dos académicos de la RIER y uno de la UPNECH. A partir de sus recomendaciones, hice los ajustes al cuestionario.

De la teoría fundamentada asumí su propuesta de partir no de una presunción lógica, sino de una intencionalidad, un interés, la continuidad de una percepción abierta y flexible sobre un problema o un tema elucidado previamente. También la de crear conceptos y categorías a partir de los datos recopilados y no tanto de bibliografía o presupuestos teóricos: “la idea es descubrir

conceptos nuevos y si uno llega a la investigación con un marco predefinido, se puede limitar este descubrimiento. No estamos poniendo hipótesis a prueba” (Corbin, 2016, p.17).

La teoría fundamentada se correspondió con el estudio exploratorio, que genera una comprensión preliminar de la situación investigada. Coincidí con Stebbins (2001), quien lo considera un diseño que busca investigar en temáticas poco conocidas o emergentes que lleven a la formulación de explicaciones, identificación de nuevas perspectivas sobre un tema o la generación de preguntas de investigación. Para Stebbins, la comprensión de un fenómeno inicia con una mirada amplia y no especializada.

La muestra de docentes encuestados se definió por conveniencia o disponibilidad, ante la necesidad de acceder con facilidad a informantes de municipios de todas las regiones de la entidad. A partir de una convocatoria abierta realizada con apoyo de personal de rectoría de la UPNECH y de la Secretaría de Educación y Deporte, se encuestó a 525 docentes de telebachillerato que laboran en distintas zonas de Chihuahua.

El cuestionario se aplicó mediante la herramienta *Google forms*. Es un instrumento de tipo mixto, conformado por dieciséis preguntas cerradas y quince abiertas. Las preguntas se distribuyeron en tres bloques: datos generales de los docentes; experiencia laboral y características del contexto donde se ubica el telebachillerato; y expectativas de formación continua, con énfasis en las demandas que establecen para apoyar su desempeño profesional.

La captura de datos se realizó en Excel. El análisis de las respuestas cerradas se basó en procedimientos de estadística descriptiva. Las respuestas abiertas se codificaron y analizaron a partir de un procedimiento inductivo (Corbin, 2016).

Las respuestas de los docentes (palabra, frase o enunciado) se ponderaron como una unidad de análisis que se asoció a un código, procedimiento que permitió realizar agrupaciones

y establecer cuatro categorías que incorporan o contienen las necesidades formativas que demandan los docentes de telebachillerato.

Principales Resultados

Se recogieron las necesidades que presentaron 525 docentes de Educación Media Superior (249 hombres y 276 mujeres) en un amplio rango etario (22 a 66 años) y 36.7 años de edad promedio. Se encuestó principalmente a profesores hablantes de español; únicamente cuatro eran bilingües, hablaban español y una lengua indígena. El máximo nivel de escolaridad declarado fue licenciatura (480 casos) y posgrado (45 casos). Sobre su experiencia educativa, se encontraron casos de reciente ingreso, hasta docentes que declararon tener veintiséis años en el servicio educativo.

Los enseñantes laboran en tres tipos de telebachilleratos: 320 comunitarios; 203 estatales o generales; y dos interculturales, ubicados en 46 de los 67 municipios del estado de Chihuahua. Los telebachilleratos se sitúan en comunidades con 2,500 y menos habitantes (406 casos); con más de 2,500 habitantes y menos de 15,000 (86 casos) e incluso en comunidades de 15,000 y más habitantes (33 casos). En cuanto a su alumnado, mencionaron que a sus escuelas asisten principalmente jóvenes mestizos, aunque en 57 casos indicaron tener alumnos indígenas cuya lengua materna es el rarámuri. También identificaron casos de planteles que incorporan a hijas e hijos de familias jornaleras agrícolas migrantes.

En esta sección, se presentan las necesidades formativas que los docentes expresaron (cada uno estableció un máximo de tres), clasificadas en cuatro grandes categorías:

- a) características de contextos y poblaciones
- b) procesos de enseñanza
- c) conocimiento y desarrollo del adolescente
- d) contenidos curriculares (ver tabla 1).

En párrafos posteriores, se describen los aspectos comprendidos en cada una de las cuatro categorías.

Tabla 1

Necesidades de Formación Definidas por Docentes de Telebachillerato

Categorías	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
Contextos y poblaciones	464	32.3
Procesos de enseñanza	458	31.9
Etapas de la adolescencia	278	19.4
Contenidos curriculares	235	16.4
Total	1435	100.0

Nota: Elaboración propia.

Contextos y Poblaciones

En este primer grupo de categorías se aglutinaron 464 temas (32.3%) que los enseñantes de telebachillerato establecieron que requieren conocer y/o analizar para fortalecer su práctica docente. Se trata de temas relacionados con las características del contexto y de los pobladores donde se ubica el telebachillerato donde ejercen la docencia.

Los asuntos que los encuestados consideraron importantes de dominar presentan diferentes niveles de complejidad, como se muestra a continuación:

- Características geográficas del entorno, vías de comunicación y accesos a las comunidades.
- Elementos culturales de los pobladores de las comunidades; mencionaron como necesario el reconocimiento de aspectos históricos, tradiciones, usos y costumbres.
- Desarrollo de habilidades para comunicarse, relacionarse, convivir y llevar a cabo trabajo colaborativo con los habitantes de las comunidades, principalmente con indígenas y personas que no han asistido a la escuela. Aquí también se agruparon temas alusivos a

la necesidad de aprender a identificar autoridades tradicionales y a realizar gestiones administrativas en diferentes instancias (locales, municipales y estatales) para propiciar el desarrollo de proyectos.

- Estrategias que les permitan actuar de manera directa en beneficio de las comunidades: trabajo comunitario, proyectos productivos para el medio rural, procesos para generar empleos, oficios (albañiles, mecánicos, electricistas, soldadores) y acciones para el desarrollo de las artes. En este grupo también se incorporaron temas relativos a procedimientos para el cuidado del medio ambiente.
- Elementos teóricos para comprender los procesos sociales que se presentan en las comunidades. Específicamente, se refirieron a temas como interculturalidad, multiculturalidad, nuevas ruralidades, procesos migratorios, cosmovisiones.

Docentes con una perspectiva más holística, definieron la necesidad de formarse para realizar diagnósticos comunitarios, que necesariamente abarcarían los aspectos señalados.

Procesos de Enseñanza

En el segundo grupo de categorías, los encuestados mencionaron 458 temas (31.9%) necesarios para mejorar su desempeño docente; se trata de cuestiones relacionadas directamente con su práctica pedagógica. Algunos docentes aludieron a cursos de pedagogía o teorías del aprendizaje; sin embargo, la mayoría precisó aspectos que se agruparon en los siguientes cinco rubros:

- Planeación didáctica o elementos básicos para preparar adecuadamente sus clases.
- En referencia a los contenidos curriculares, señalaron que era necesario aprender a seleccionar aquellos contenidos que resultaran relevantes para sus alumnos, además de procedimientos para adaptar contenidos al contexto rural e indígena. Incluso mencionaron la necesidad de incorporar contenidos de tipo remedial de matemáticas básicas, expresión

oral, lectura, escritura y para apoyar la economía de la comunidad con talleres de oficios y agroindustria.

- Acerca de los medios para la enseñanza, los docentes estimaron que es importante aprender a diseñar recursos didácticos con elementos de la comunidad, manejar procesos de educación en línea; se refirieron específicamente al diseño de medios para favorecer el aprendizaje del inglés.
- Otro grupo lo constituyen necesidades de conocer y aplicar estrategias de enseñanza en contextos rurales, técnicas (lúdicas, dinámicas, visitas guiadas a empresas, integración grupal, ambientes de aprendizaje, trabajo colaborativo, autodidactismo, motivación) y procedimientos de trabajo con grupos poblacionales que presentan características específicas: indígenas, extraedad, rezago académico, discapacidades.
- La evaluación es otro tema que los docentes consideraron indispensable someter a análisis; hicieron referencia a instrumentos y procedimientos de evaluación.

Una característica común que se plantea en este grupo de necesidades formativas se refiere a la contextualización de la enseñanza; es decir, a las características y requerimientos de las comunidades donde se ubican los telebachilleratos.

Etapas de la Adolescencia

El tercer grupo de categorías se enfoca en los estudiantes de Educación Media Superior. Los docentes consultados establecieron 278 temas (19.4%) que estimaron deberían conocer sobre sus alumnos, para brindarles una atención adecuada, no únicamente en su formación académica, sino también en su formación socioemocional.

En general, plantearon que requieren cursos de psicología, para entender las características de los adolescentes; especificaron los aspectos enlistados a continuación:

- Procedimientos para propiciar relaciones sociales y comunicación en un ambiente de disciplina, respeto entre el alumnado y entre los docentes y los alumnos. Además de estrategias para evitar actos de violencia, acoso y *bullying*.
- Aspectos relacionados con la educación socioemocional, tales como autoestima, manejo de emociones, situaciones de estrés, tendencias suicidas, conflictividad.
- Educación para la salud en general y de manera específica educación sexual y embarazo temprano, además de formas de prevención y atención de adicciones al alcohol y las drogas.
- Atención a estudiantes con necesidades educativas especiales y situaciones de pobreza extrema.
- Procesos de desarrollo moral y formación en estimativa.
- Orientación vocacional.

Según los docentes consultados, la definición o elección de todos estos aspectos surge de la relación que establecen con los estudiantes, de la necesidad que tienen de comprenderlos. Afirmaron que, en muchos casos, el contexto y las condiciones en que se ubican requieren apoyos especiales.

Contenidos Curriculares

Finalmente, en este grupo de categorías se ubicaron 235 necesidades (16.4%) que los docentes presentaron en relación con contenidos curriculares. Dichas necesidades de formación se presentan en cuatro subgrupos:

- Asignaturas y/o temáticas específicas: inglés, tecnologías de la información, *Excel*, *Word*, matemáticas, estadística, física, química, ecología, historia, geografía, sociología, antropología, ética, economía, administración, ingeniería, minería y análisis de suelos.

- Diseño y realización de proyectos rurales relacionados con actividades productivas y de manera específica procesos agrícolas, elaboración de fertilizantes, cuidado del ganado, apicultura, turismo y procesos de comercialización.
- Atención y cuidado del medio ambiente, acciones para evitar la deforestación.
- Conocimientos prácticos: primeros auxilios, alimentación y nutrición, actividades físicas y recreativas.

En este grupo de demandas formativas, destaca la importancia que los docentes confieren al desarrollo curricular en vinculación con las necesidades concretas de los lugares donde se sitúan y las poblaciones con las que conviven.

Conclusiones

Partiendo esa mirada amplia y heurística, esta exploración posibilita un primer acercamiento a las necesidades formativas de profesores de telebachillerato. Los resultados, aun con su carácter preliminar, propician una lectura enriquecedora y polisémica, pues remiten a múltiples campos, no sólo de significado, sino de disciplinas, enfoques pedagógicos y claves epistemológicas.

Además, evidencian dos elementos axiales: Primero, son producto directamente surgido de los datos de los maestros. Las palabras de los encuestados, luego de codificarse en conceptos, se presentan como categorías en las cuales están organizadas las necesidades formativas de los docentes. Esto significa que son hallazgos netos y sustentados de investigación. Segundo, dichos hallazgos surgen de la experiencia sociodidáctica de los profesores de telebachillerato, quienes ejercen su praxis en contextos marginados y con poblaciones que históricamente han estado excluidas del sistema educativo.

Por tanto, sus necesidades formativas abarcan y se extienden de lo pedagógico y curricular, hasta lo económico, lo social, la salubridad, lo histórico, lo cultural. El conjunto de

necesidades recopiladas conforma, entraña, una propuesta de formación docente de carácter complejo. Prefigura un modelo pedagógico orientado por la complejidad, no por la simplificación; no por la simulación; no por la disyunción ni la reducción.

Así, los resultados constituyen una fuente para elaborar modelos curriculares que provean a los maestros de telebachillerato de instrumentos para responder a las expectativas y demandas de los grupos sociales con los cuales trabajan.

El énfasis de los docentes consultados en conocer y analizar las características de las poblaciones donde laboran y sus estudiantes, refleja su interés por desarrollar una práctica más pertinente y generar aprendizajes socialmente relevantes. Muestra el compromiso con mejorar las condiciones de vida de los alumnos y sus familias, a la vez que culminan con la educación media superior.

Por otra parte, su demanda de competencias pedagógicas básicas (planeación, medios para la enseñanza, estrategias didácticas, evaluación) implica un proceso de autoevaluación de su práctica; también su capacidad para pensar autocríticamente, pues reconocen que no cuentan necesariamente con un perfil profesional docente o que su formación no les brindó elementos suficientes para atender las características de los alumnos y contextos donde laboran. Entonces, urge revisar, valorar y, en caso necesario, reestructurar los procesos de formación que se ofrecen a estos docentes de telebachillerato, y plantearlos desde sus demandas específicas.

Los hallazgos de esta exploración abren líneas de investigación cuyos ejes sean el impulso a una docencia acorde con los requerimientos de las comunidades en que se ubica, la identificación de los saberes experienciales y sociales que los docentes desarrollan en su trabajo cotidiano y el registro de procesos pedagógicos emergentes en contextos de vulnerabilidad.

Referencias

- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). Anexo estadístico. Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación. Estudiantes en la educación básica y media superior. <https://entredocentes.mejoredu.gob.mx/images/simejoredu-anexo/2024/estudiantes.pdf>
- Corbin, J. (2016). La teoría fundamentada como medio para generar conocimiento profesional. En S. Bénard C. (Coord.). *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa* (pp. 13-55). Universidad Autónoma de Aguascalientes. https://editorial.uaa.mx/catalogo/ccsh_teoriafundamentada_9786077745556.html
- Guzmán, G. C. (2021). Los estudiantes de Telebachillerato Comunitario: condiciones y sentidos de una modalidad educativa emergente, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26 (90) 717-742. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14068995004>
- Periódico Oficial del Estado. (6 de junio 2012). Ley del Subsistema de Preparatoria Abierta y Telebachillerato del Estado de Chihuahua. (45). <https://chihuahua.gob.mx/contenidos/miercoles-06-de-junio-de-2012>
- Secretaría de Educación Pública (2020). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras 2019-2020*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras_2019_2020.pdf
- Secretaría de Educación y Deporte. (2021). *Telebachillerato*. <https://spaytchihuahua.gob.mx/telebachillerato.php>
- Stebbins, R. A. (2001). *Exploratory research in the social sciences*. SAGE publications.

Capítulo IV. La Educación Artística en Sinaloa, México: Comparativo de la Formación Docente 2018-2023

Karele Maxinahí Félix Piña
Jesús Fernando Ramírez Bernal
Universidad Autónoma de Sinaloa

Resumen

Este trabajo tiene como propósito presentar una descripción comparativa de los docentes especializados en artes del nivel primaria, los cuales laboran en SEPyC en el estado de Sinaloa. Los resultados provienen de un estudio longitudinal de naturaleza cuantitativa, con alcance descriptivo en el que participaron 94 docentes de artes en el año 2017 y 117 en el año 2022. El instrumento de recolección de datos utilizado, es un cuestionario tipo test de 23 ítems que explora cuatro campos generales sobre la información de los docentes de acuerdo a su formación y trabajo: Identificación personal; a) Formación profesional; b) Situación laboral y c) Información sobre el centro de trabajo. Así mismo, se realizó una revisión exhaustiva de los expedientes personales de los mismos para corroborar la información obtenida en los dos estudios. Los resultados permitieron identificar que impera la presencia de las mujeres, con un 79.8% en el año 2017 y 72.6% en el año 2022. En cuanto a la formación profesional, se clasificaron a los docentes en tres perfiles: 1) nivelados; 2) técnicos y 3) profesionales. Es relevante mencionar que se visualiza un incremento importante de formación profesional del año 2017 al 2022 del 27.7% al 58.2%, con una diferencia del 30.5%, sin embargo, todavía existe un 37.4% que no cuenta con el perfil deseable establecido en los Perfiles, Parámetros e Indicadores de la SEP.

Palabras clave: Educación artística, Formación docente, Desarrollo integral.

Introducción

En la actualidad, existe el propósito de desarrollar el área de las humanidades en términos internacionales y nacionales. Es por ello que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la educación artística y cultural debe de encontrarse en las agendas mundiales para su trabajo. Así mismo, México en el año 2023 el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) realiza la incorporación a las áreas de humanidades como tópico importante, entre ellas, las artes, reconociéndole como un área primordial en términos de ciencia y tecnología, legitimándoles como componentes básicos para el debido desarrollo de habilidades cognoscitivas y sociales, misma que se mantiene en el cambio del nombre en el año 2025, ahora Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) . Esto, en respuesta de que la relevancia de la cultura y las artes tiende a tener prioridad, como comentan Jiménez et al. (2009):

Se entiende cada vez más que el arte no es un elemento complementario o ajeno a la ciencia y a la tecnología, sino que contribuye a la creación de conocimiento, y que, cuando se aborda desde una perspectiva pedagógica y ética pertinente, incide en la transformación del entorno personal, escolar y comunitario, y puede contribuir a fomentar la participación social, la creación de cohesión social y la construcción de ciudadanía (p.100).

Por ello es necesario que a través de la investigación científica se brinden argumentos sólidos para el avance de aspectos como las artes, especialmente la enseñanza de las mismas, cumpliendo con objetivos establecidos en la ruta de mejora de la educación artística (UNESCO, 2006) y la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la educación cultural y artística (UNESCO, 2024), para asegurar el derecho a la cultura y las artes en todos los seres humanos, reconociendo que “las artes contribuyen a la educación desde cinco puntos de vista: el desarrollo estético, el desarrollo socioemocional, el desarrollo sociocultural, el desarrollo cognoscitivo y el progreso escolar” (Barbosa, 2002, p.22).

Sin embargo, “la comprensión de la importancia del arte en la escuela no es todavía suficiente” (Jiménez et al., 2009, p.11), aun cuando encuentran esfuerzos para brindarle la importancia de la formación artística y su necesidad en el desarrollo de los valores estéticos, se requiere de argumentación y justificación que le permita a la educación artística acceder a las mismas posibilidades que les son brindadas a las asignaturas de mayor presencia en el currículo.

En México, la enseñanza de las artes forma parte del currículo de educación básica, dentro del campo formativo de lenguajes del *Plan de estudios 2022* (SEP, 2022), abordándose cuatro expresiones: música, danza, artes visuales y teatro, donde el objetivo es la formación artística y cultural, y el debido desarrollo artístico de los estudiantes. No obstante, para el logro de los propósitos existen distintos factores:

- a) presencia en el currículo
- b) políticas públicas que permitan una debida implementación
- c) infraestructura y materiales y
- c) formación docente.

En términos de formación, la hipótesis de este trabajo es que, debido a requerimientos de las políticas establecidas a partir de la reforma educativa del año 2012, los docentes han buscado profesionalizarse para obtener el mínimo de licenciatura en la formación artística, que se refleja en el aumento de docentes con licenciatura, sin embargo, existe todavía una gran parte que no concretarse en la totalidad. Por tanto, el presente trabajo presenta resultados de análisis que se realizan respecto a la formación docente, que de acuerdo a Marcelo (1999) se entiende el concepto de “formación como un proceso de desarrollo y estructuración de la persona que se lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje de los sujetos” (p.20). Es por ello se concibe este análisis desde la formación docente, que representa uno de los elementos fundamentales a través de los cuales la didáctica interviene y contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza (Marcelo, 1999), reconociéndole como pilar importante cuando se habla de una transformación educativa hacia una educación de excelencia.

Método

Es una investigación con enfoque longitudinal y de naturaleza cuantitativa, donde participó el universo de 94 docentes, la totalidad de docentes base de educación artística del año 2017, que corresponde al primer estudio. El segundo se realizó en el año 2022 a 117 docentes base de educación artística, correspondiendo al 91.7% de la totalidad en ese momento de aplicación. Cabe mencionar que la diferencia de docentes es debido al incremento de docentes en el área. En términos de criterios de inclusión, todos los docentes están adscritos a las escuelas de educación básica en Sinaloa.

En el periodo de levantamiento de datos, se administró un cuestionario que contiene 23 *ítems*, veinte de ellos corresponden a la modalidad tipo test donde el participante puede elegir en las opciones de respuestas de opción múltiple de acuerdo al tipo de la pregunta y, los 3 restantes, incluye preguntas adicionales. El instrumento explora cuatro campos generales sobre la información de los docentes de acuerdo a su formación y trabajo: Identificación personal.

- a) Formación profesional
- b) Situación laboral y
- c) Información sobre el centro de trabajo.

Cabe mencionar que se respetaron los aspectos éticos de la investigación, solicitando los permisos suficientes para la aplicación de encuestas y revisión de expedientes para cotejar con la información brindada por los sujetos, manejando con confidencialidad los datos obtenidos. Posterior a la obtención de los datos, se organizaron en primer momento en el software de Excel, posteriormente, se realizó un análisis más exhaustivo en el software estadístico SPSS versión 23, utilizando una prueba t para muestras independientes, por el aumento en la cantidad de docentes, lo que permitió verificar las diferencias significativas entre las respuestas en cada *ítem* de los docentes en ambas aplicaciones.

Resultados

Los resultados más relevantes respecto a la formación de los docentes de educación artística en Sinaloa incorporados en SEPyC, en el año 2015 laboraban 94 docentes, que conforman el universo de estudio de ese periodo. En el año 2022 participaron 117 docentes especialistas en las artes. En este aspecto se puede visualizar que existe un incremento de 23 docentes de educación artística, los cuales ingresan a través de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM), órgano encargado de los procesos de admisión, dependiente de la Secretaría de Educación Pública.

De la totalidad de los profesores de educación artística, se presentan los siguientes resultados:

Tabla 1

Sexo de los docentes de educación artística incorporados en SEPyC en Sinaloa

Año	Mujeres	Hombres
2017	79.8%	20.2%
2022	72.6%	27.4%

Nota: Datos de creación propia.

Este resultado que aparece en la tabla 1, hace visible que es un campo laboral con alto índice de docentes mujeres, mayor al 70% en ambos estudios, situación que puede deberse al rol social que implica la docencia, como un área atendida altamente por mujeres, cuestión que se presenta en demasía en el ámbito educativo, como afirma (Batallán et al., 1998).

Respecto al estado civil de los docentes, no se considera un cambio relevante, apenas con 1.3% en cuanto al primer análisis.

Tabla 2

Estado civil de los docentes de educación artística incorporados en SEPyC en Sinaloa

Año	Casados	Solteros	Otra
2017	71.3%	18.2%	9.7%
2022	72.6%	17.8%	9.6%

Nota: Datos de creación propia.

De acuerdo a los datos expresados en la tabla 2, los docentes que coinciden con mayor índice de estar solteros, se tratan de más de la mitad de los docentes que son de reciente admisión, además de que los docentes con estado civil soltero, coincide con tener menor tiempo de experiencia laboral.

En términos de la formación docente, que es el tema central de este estudio, existe una variante considerable. Cabe mencionar que la SEPyC realizó un proceso de regularización docente, en donde se pretendía profesionalizar a las personas sin formación profesional igual o mayor a técnico, y obtuvieran una formación de *nivelado* avalada por la misma SEPyC, sin embargo, se inhabilitó en el 2011.

Tabla 3

Formación de los docentes de educación artística

Año	Nivelados	Técnico	Licenciatura	Maestría
2017	19.6%	53.2%	27.7%	0%
2022	18.1%	19.2%	58.2%	4.5%

Nota: Datos de creación propia.

Los datos que se visualizan en la tabla 3, los maestros nivelados con la formación de bachillerato o menor a ello, en el año 2017 era de 19.6%, y en el año 2022 tiene un 18.1%. En este rubro no se observa un cambio drástico, el cual puede deberse al factor de contratación, esto refiere a que los docentes que cuentan con una formación menor al técnico ingresaron previo a la reforma educativa firmada en el año 2012. En el año 1993, los docentes eran contratados como docentes de tecnologías, en el 2000, en el estado de Sinaloa, donde se decide transformar la categoría de “maestro de tecnologías a maestro de artes” en el sistema estatal, donde cualquier persona indistintamente con o sin perfil académico.

Sin embargo, a partir de la reforma firmada en el año 2012, inminentemente el docente se le requiere el título de licenciatura o de formación técnica, y a partir del año 2020, la convocatoria permite solamente la incorporación de profesionales titulados de licenciatura mínimamente (Félix Piña, 2024). Lo preocupante de la formación igual o menor del bachillerato, que son llamados docentes nivelados, es que no se ha modificado en gran forma, puede deberse a que la mayoría tienen antigüedad mayor a 20 años y se encuentran cercanos a su tiempo de jubilación.

En cuanto a la formación técnica, existe una disminución del 34%. Cabe mencionar que, de acuerdo a un estudio realizado por Félix Piña (2024), esta disminución en gran manera se debe a que una parte de los docentes de educación artística en esta situación, ingresaron a instituciones profesionalizantes para lograr estudiar una licenciatura afín a su práctica docente.

De acuerdo a los Perfiles, Parámetros e Indicadores establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), los docentes que desean obtener una plaza docente, deben de contar con la formación de licenciatura, esto se considera un factor para la formación de los docentes, puesto que se encuentra una diferencia de aumento considerable del 30.5%. El hecho que contar con la formación de mínimo nivel de licenciatura para la promoción y adquisición de horas adicionales, ha motivado a los docentes buscar formalizar su profesionalización. En este sentido, se puede deducir que, el hecho de que la SEP solicite una formación profesional de licenciatura para el ingreso o promoción, ha permitido que el área educativa, precisamente la de educación artística mejore, puesto que también existe una aparición de formación de maestría del 4.5% en el segundo estudio.

Aun con los avances, existe un aumento en la profesionalización de los docentes de artes, sin embargo, queda mucho por hacer, puesto que todavía un 37.4% no cuenta con el perfil requerido por la SEP.

Los resultados presentados coinciden con el estudio de Capistrán (2018) quién investigó a docentes de música en el nivel básico de Aguascalientes, donde tan solo el 33.3% de docentes se encuentran titulados por lo menos en una disciplina artística y el 35.9% son docentes con formación en otra disciplina distinta en artes. De la misma forma, Ordaz y Torres (2016) en el trabajo realizado con docentes de música y artes visuales en el nivel primaria, destacan los docentes de educación musical con un 54.5% sobre los de artes plásticas, 12.5%, quienes

presentan estudios de licenciatura relacionada a su disciplina; siendo lo más común para estos últimos, que procedan de otras Licenciaturas 75%.

Por tanto, la ausencia de profesionalización de docentes de educación artística en el nivel primaria, es una problemática en México, puesto que no se cumple con uno de los objetivos establecidos por la UNESCO (2006, 2024), donde se plantea el compromiso de brindar relevancia a la formación de los docentes de artes. Es por ello, que es inminentemente necesario que las autoridades educativas enfoquen la mirada en los docentes de educación artística, y que se busquen estrategias para fortalecer la profesionalización del área.

Conclusiones

De acuerdo a los hallazgos de este trabajo, en Sinaloa, se reconocen características de los docentes de educación artística, el cual nos permite comprender el contexto de la educación en el arte en el área. Es importante reconocer que, de acuerdo a la formación de los docentes de artes, en comparación con el estudio realizado en el año 2017 y 2022, existe una mejora de la obtención de título profesional de licenciatura en los docentes, sin embargo, en la formación igual o menor a bachillerato (nivelados), no hay una diferencia significativa, y se correlaciona con la antigüedad, por tanto, no se cumple con lo establecido por la SEP en Perfiles, Parámetros e Indicadores para la práctica docente que se establece para el debido desarrollo profesional docente. Este estudio coincide con las investigaciones realizadas (Capistrán, 2018; Ordaz y Torres, 2016), que plantean también la necesidad de formación pertinente de docentes en el área.

Lo anterior, denotan un descuido a la Educación Artística por parte del Sistema Educativo Nacional, y que no se está aprovechando la integralidad que la formación de la misma ofrece a los estudiantes, puesto que, como mencionan Ibarra-Aguirre y Félix Piña (2021), a mejor formación docente, existe una mejor práctica que impacta en el debido desarrollo de aprendizajes en los estudiantes.

Así mismo, para el logro de los propósitos establecidos en el Plan de estudios 2022, la educación debe contemplar, además de contenidos básicos, actividades que permitan satisfacer las necesidades expresivas y estéticas, mismas que implican las emociones y la creatividad de la persona, pues: “la memorización y generalización sustituye al razonamiento y a la comprensión, bajo esquemas de educación racionalizada que opera nada más en el nivel intelectual, que desconoce las emociones y que niega el cuerpo porque lo separa de la mente” (Jiménez et al., 2009, p.111). Además, que, hablar de docentes competentes en su área, implica tener profesionales preparados con conocimiento práctico y teórico.

Por ello, esta investigación confirma lo establecido por Félix Piña (2024), que es urgente que se les brinden a los docentes espacios de formación y actualización y desarrollo profesional por parte de SEPyC. Esto implica ofrecer ofertas educativas para su desarrollo profesional, y así develar mayor apoyo al área, para que la formación profesional sea adecuada a los requerimientos, y no solo por ámbitos administrativos, sino, para sentirme seguros en su quehacer docente. Así mismo, esto implica que las autoridades apliquen políticas educativas donde se le brinde la relevancia académica que debe de tener la educación artística, y permitirles a los docentes, y por ende a los estudiantes un debido desarrollo artístico, para tener una perspectiva estética y crítica de la realidad.

Referencias

- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. (OCTAEDRO/EUB y Universidad Pública de Navarra, Barcelona.
- Barbosa, A. (2002). La reconstrucción social a través del arte. *Revista Trimestral de Educación Comparada*. *La Educación Artística: Un Desafío o La Uniformización*, 32(4), 99-105.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129734_spa
- Batallán G., Morgade, G., Padawer A., Zattara S., Arri A. y Santilli P. (1998). *Género y Poder en la Cotidianeidad Escolar*. III Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile

- A. G, Temuco. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7174891>
- Capistrán, G. (2018). Reflexiones sobre la educación artística a nivel básico en Aguascalientes: implicaciones para la educación superior. *Revista electrónica educare*, 22(2) 1-18. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/8555/12740>
- Ibarra-Aguirre, E. y Félix Piña, K. M. (2021). Perfil del profesorado de educación artística de nivel primaria del centro de Sinaloa y su Sinaloa y su relación con su práctica docente. *Arte y Movimiento*, 21(1) 9-20. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/4925>
- Félix Piña, K. M. (2024). *Los valores estéticos en la educación artística: currículum y práctica docente*. Del Lirio/Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. OEI.
- Ordaz Monge, L. M.; Herrera Torres, L. (2016). Formación de los docentes de Educación Artística en Educación Primaria del municipio de Chihuahua (México). DEDiCa, *Revista de educación de humanidades*, 9 (1) 25-43. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i9.6879>
- SEP. (2020). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar* (1st ed.). Secretaría de Educación Pública. http://creson.edu.mx/docs/Perfiles_profesionales_Criterios_e_Indicadores_para_Docentes_Ciclo_Escolar_2021-2022.pdf
- SEP. (2022). Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf
- UNESCO. (2006). Hoja de ruta de la educación artística. En Conferencia Mundial sobre Educación Artística: Construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa, 6-9 de marzo de 2006.

Capítulo V. El enfoque de los docentes de educación especial para la atención a la diversidad

Edgard Lozano Méndez
Rocío del Carmen Arreola Flores
Secretaría de Educación Jalisco

Resumen

El presente artículo versa sobre los docentes de Educación Especial en su quehacer cotidiano que trabajan con alumnado identificados con Barreras al Aprendizaje y Participación. El objetivo de esta investigación es identificar los enfoques en los cuales los docentes se centran al momento de trabajar con alumnos que tienen alguna discapacidad o síndrome, en el marco de la educación inclusiva. El marco teórico desde el que se analiza es el psicoanálisis lacaniano y en general una perspectiva marxista, con autores como, Sigmund Freud, Jacques Lacan, Slavoj Žižek, Leandro Lajonquière, Maud Manonni, desde el marxismo Lev Semiónovich Vygotsky y los trabajos de Humberto Maturana. Es un estudio cualitativo desde la fenomenología hermenéutica, que recupera sesiones de un curso para docentes de Educación Especial por medio de grabaciones de voz, quince de ellos fueron los que participaron en esta investigación. Los resultados, arrojan que el enfoque principal de los docentes de educación especial está centrado en subsanar las acciones comprometidas con los alumnos que atienden, lo que dificulta que los niños puedan ser considerados como un otro-legítimo-otro, pues se les desubjetiva, y esto tiene su base en las lógicas inherentes en las prácticas docentes.

Palabras Claves: Docentes de educación especial, Educación Inclusiva, Psicoanálisis

Introducción

El presente trabajo versa sobre las lógicas inherentes a las prácticas de los docentes de Educación Especial (EE) y los atolladeros que esto origina *per se*, pues se enfocan en la rehabilitación de los procesos cognitivos y las acciones del alumnado con Barreras de Aprendizaje y Participación (BAP) esto implica, de entrada, que existe un referente ideal desde el cual se contrasta al infante real; lo que no permite un acercamiento sin centrar al déficit en el proceso educativo.

De manera recurrente los Docentes de Educación Especial (DEE) hacen cuestionamientos referentes a las formas en las que se podía trabajar con los niños que atienden, solicitando así una “forma de trabajo” homogénea para la atención a la diversidad. ¿Cómo podrían presentarse “formas”, “estrategias” para atender a niños con alguna discapacidad o síndrome de la misma manera?

Los DEE de manera consistente e insistente presentaron una misma disposición para con el trabajo, sus exigencias fueron de nuevas estrategias de abordaje a personas con BAP o neurodiversidad, sin embargo, conceptos que exigen considerar las diversidades, la no-homogenización del alumnado en rubros que los etiqueten, considerar el contexto, su historia de vida, entre otros elementos, no son considerados.

Por lo anterior, planteamos el siguiente objetivo de investigación, identificar el enfoque teórico que los docentes de educación especial toman en cuenta al momento de intervenir con los alumnos que tienen alguna discapacidad o síndrome. Partimos de la pregunta: ¿Cuál es el enfoque que los docentes de educación especial toman en cuenta al intervenir con niños que tienen alguna discapacidad o síndrome?

Marco Teórico

Este trabajo tiene como eje las propuestas psicoanalíticas lacanianas y en general una perspectiva marxista, los autores a los que vamos a recurrir son Sigmund Freud, Jacques Lacan, Slavoj Žižek, Leandro Lajonquière, Maud Manonni, desde el marxismo Lev Semiónovich Vygotsky y aunque no es marxista los trabajos de Humberto Maturana, que son congruentes con el psicoanálisis.

Las niñas, niños y adolescentes son categorizados, por su grupo etario y por dos grandes categorías que atraviesa su identidad, las y los normales, o sea, el niño ideal: etéreo y ahistórico, niños que se infiere no tienen tal cantidad de problemas para acceder al currículo de la educación regular y del otro lado el alumnado que comprende la población a atender por EE, los alumnos identificados con algún déficit que les imposibilita cursar como lo harían los otros niños.

Por lo anterior, las pedagogías tienen como referente, cada una, un ideal (Lajonquière & Antelo, 2000), situación que da origen y orienta a su práctica pedagógica. El ideal, del niño normal, es al parecer uno solo, sin embargo, nada más alejado a lo que sucede. Con esta idea,

del alumno ideal, normal y con ello la idea de objetividad, la ciencia se ha propuesto como el absoluto y desde ahí se han diseñado herramientas que nos permitan tener una valoración objetiva sin paréntesis (Maturana, 1993a, 1993b).

Habremos de distinguir la objetividad sin paréntesis, donde se considera que el conocimiento es independiente del observador, y las distinciones que puede distinguir y del otro lado tenemos la objetividad entre paréntesis la cual considera que las proposiciones dependen del observador (Maturana, 1993a, 1993b). Una de las principales herramientas que le permite al DEE determinar que existe un desfase con lo esperado es aplicar psicometrías, escalas, cuestionarios a los alumnos identificados con un déficit o que presenten comportamientos fuera de lo esperado.

Entonces, los DEE parten de un caso específico, luego se enfocan en el déficit y ya que han determinado el nombre de tal deficiencia, buscan atender al caso “específico”, al niño con nombre y apellido con un diagnóstico, con estrategias que generalizan y deshacen las oportunidades de que ese niño o niña pueda alcanzar ser reconocido desde sus propias características, claro la estrategia es contrastar la mayor cantidad de condiciones y conductas con el referente del DSM-5 (Association, 2018), y de un manotazo desaparecemos lo específico y lo hacemos entrar en lo general. De lo vivo a lo estático, de lo humano a lo mecánico, de lo diverso a lo normativo.

Deshacen las posibilidades de que el alumnado pueda crear una filiación simbólica, pues primero tendría que subsanar tales defectos y así ser digno de ser afiliado/pertenecer. Además, tales prácticas, *per se*, dificultan los efectos o subjetivantes (Lajonquière & Antelo, 20009). “Repito: sin aceptación y respeto por sí mismo uno no puede aceptar y respetar al otro, y sin aceptar al otro como legítimo otro en la convivencia, no hay fenómeno social.” (Maturana, 2020, p. 19). El ejercicio de la EE no se plantea desde la objetividad con paréntesis, con esto decimos

que estas prácticas lo que buscan y propician es la negación del otro, la multiplicidad del uno, del déficit, lo que origina, claro está, que el mismo niño o niña no se acepte. Esto último suponiendo que la subjetivación se dé, que por supuesto, tampoco es sencillo que suceda.

La diferenciación entre el zōē y el bíos (Agamben & Cuspinera, 1998), para los DEE, no existe, lo corporal es el bíos, no hay diferenciación y desde ahí la aplicación de técnicas para la adaptación llevan a los cuerpos de los infantes con discapacidad a las BAP, y claro, si, ya se visibiliza el aspecto social del déficit, sin embargo, la lógica no cambia. Los y las DEE pueden nombran las BAP pero siguen propiciando que los déficits se perpetúen.

“El poner en entredicho la cualidad de hombre provoca una reacción cuasi biológica de pertenencia a la especie humana” (Antelme citado en Agamben & Cuspinera, 1998, p. 20). Suponemos que tal tendencia viene desde Platón y Descartes, por lo que, escapar a esto tendrá que significar pensar a la mente y el cuerpo como una unidad, al sujeto y la comunidad como imbricados, dar lugar a lo colectivo.

Por lo anterior, a diferencia de la educación especial, la educación inclusiva pretende romper BAP, es decir, no se actúa de manera individual, sino colectiva, de tal manera que se generen los medios en el contexto para que los alumnos puedan convivir y aprender juntos. Es decir, qué elementos del medio, en la escuela, tanto físicos, de espacios para la actividad educativa, como de formas de atender al aprendizaje es necesario modificar-cambiar para que los niños con discapacidad o síndrome aprendan.

Entender la educación inclusiva como una forma de “romper”, “superar”, las barreras al aprendizaje y la participación, llevará a una educación con equidad y a una mejor calidad de vida de los alumnos, en donde todos participen y aprendan de todos (Echeita, 2007). Bajo esta perspectiva, se reconoce la necesidad de la atención a la diversidad, es decir, “la necesidad de

personalizar en todo lo posible los procesos educativos que se producen en los centros docentes” (Casanova, 2011, p. 51) debido a la diversidad que está presente en las aulas.

Metodología aplicada

Los resultados que se presentan aquí son producto de una investigación cualitativa e interpretativa. Se centra en un diseño narrativo, desde la perspectiva fenomenológica-hermenéutica de Van Manen (2003), pues se trata de recuperar desde la narrativa de 15 DEE, los significados construidos por medio de su relato al participar en las reflexiones y puestas en común en donde exponen las formas de intervenir con niños que tienen alguna discapacidad o síndrome, dentro del curso diseñado para ellos con la intención de desarrollar habilidades para la atención a la diversidad.

La selección de los participantes del estudio partió de los siguientes criterios de inclusión: ser parte de los cursos de actualización, haber participado al menos en el 80% de las sesiones, estar trabajando actualmente en EE y con niños con alguna discapacidad o síndrome. Dentro de los criterios de exclusión, se encuentran DEE que no aceptaron ser parte de la investigación.

Para cuidar la ética de la investigación, se realizaron consentimientos informados a los quince participantes que aceptaron ser los sujetos de la investigación, en donde se les señaló el objetivo de la investigación y sobre todo, que los datos recabados solo serán utilizados con fines de investigación, cuidando en todo momento la confidencialidad de los sujetos.

Las sesiones de los cursos se grabó la voz de los DEE al momento de participar en puestas en común y reflexiones sobre su intervención con niños con discapacidad o síndromes. Dichas grabaciones transcribieron en el programa Express Scribe, cuidando que fuese una descripción densa. Posteriormente se analizaron con el apoyo del programa Atlas.ti, para realizar una codificación abierta e inductiva. Se construyeron categorías a través de afirmaciones selectivas y aproximaciones línea a línea desde la propuesta de Van Manen (2003). Las

categorías que se presentan aquí son elementos para el diagnóstico psicoeducativo y atención centrada en el déficit. Se analizaron 8 sesiones de 2.5 horas, con apoyo de mapas de relaciones sobre los significados encontrados.

Los criterios de rigor metodológico que se utilizaron en la investigación son los criterios de credibilidad con las estrategias: “observación persistente, triangulación, juicio crítico de los colegas, recogida de material referencial, comprobaciones con los participantes” (Latorre et al., 2003, p. 216).

Resultados

Se encontraron dos criterios en los que se centran los DEE, que hablan de un enfoque teórico desde el que parten para intervenir con niños que tienen un síndrome o discapacidad. El primero se centra en el déficit, el cual está relacionado con la lógica de la EE y contrario a la postura de la educación inclusiva. El segundo, los elementos que toman en cuenta para hacer un psicodiagnóstico que se enfoca en pruebas estandarizadas, test proyectivos y una serie de síntomas y/o indicadores derivados del DSM-5. Entonces, el enfoque del que parten se centra en subsanar las acciones comprometidas en los alumnos que tienen una discapacidad o síndrome.

Las peticiones de capacitación de los DEE se dirigieron principalmente a recibir/conocer nuevas estrategias para la atención del alumnado con alguna discapacidad. En otras palabras, el interés estuvo puesto en cómo relacionar comportamientos observables a psicodiagnósticos y éstos a estrategias de acción. Siendo ausentes las peticiones a interpretar los comportamientos como un reflejo de subjetividad de los alumnos. No hubo interés por dar voz al alumnado considerando los actos. Como lo muestra la siguiente viñeta: “sí, sí, es muy bonito eso de la sobrecompensación, pero ¿con cuáles estrategias podemos trabajar con niños que están diagnosticados con TEA o con TDH?” (Sesión 4, octubre 2023).

Ya Freud (En Aichhorn & Portillo, 2006) y después Maud Manonni (2005) habían expuesto que la educación es imposible, pues pareciera que siempre hay un aspecto que no se trabajó o hay respuestas imprevistas, los resultados pocas veces son los proyectados. Como lo muestra el criterio centrado en el déficit de los DEE, pues esa avidez es un reconocimiento de la imposibilidad de pensar en nuevas y más estrategias, centradas en la subjetividad y no como un listado predeterminado de acciones de acuerdo con el síndrome o la discapacidad.

Lo anterior parece recordarnos el cuento de la carta robada (Poe, 2021) a los policías se les encomendó recuperar una carta propiedad de la Reyna, buscaron en cada ocasión con la misma estrategia, los y las DEE tienen la misma lógica que la del cuerpo policiaco, el punto de inicio es encontrar el faltante y eliminar el déficit, desde lo burdo a los más pequeño. Modifican conductas, modifican pensamientos irracionales o una combinación de ambos. Ahora, los DEE y otros especialistas, tienen su mirada en las astillas de las sillas, en las neuronas y los neurotransmisores. La estrategia no cambia, solo la dimensión en la que se busca y lo que se busca.

Los DEE pretenden la rehabilitación de los engranes que comprenden la maquinaria neurológica y, restituir, lo que no ha existido, suplementar al estudiante para que sea completamente normal. Para lo cual es necesario insertar o suplir el, supuesto, faltante, engranes o astillas. “Es que el niño con TEA aletea todo el tiempo o no habla, no toleran el hecho de ser tocados, la mayoría es así, tendríamos que trabajar con enseñarle a no gritar solamente” (Sesión 5, octubre 2023). Lo anterior, elude a ser vista (en términos de la carta robada) o el observador no da lugar al lenguaje como lo haría un poeta, como aquel que robo la carta la primera ocasión. Siguiendo la figura retórica de la cual hemos echado mano lo más probable es que la carta este a simple vista -subjetividad de los alumnos-, pero de manera irreconocible. Tal vez, el papel arrugado no alcanzamos a verlo como un sujeto, un humano sino como un déficit, un cuerpo con faltantes, un casi-humano (Goffman, 2006).

La carta debe de tener ciertas características y si estás no están a la vista, en conclusión, no es una carta, así resolvieron los policías. Un niño debe contar con ciertas características y si estás no están presentes habrá que insertarlas y si las anteriores tácticas no han funcionado es porque no se ha encontrado lo que se buscaba, los niños que enfrentan BAP no tienen todos los signos de ser niños o no son inquietos, babean, no se mueven con gracia, no son tiernos. Si no tienen estas características habrá que insertarlas para que sean lo que se espera. Modificar las conductas disruptivas para que parezcan, (¿y sean?), normales, prescribir medicamento para suplir lo que supuestamente no está presente. Hacer que un infante, haga como si fuera un niño no lo hace un niño.

El criterio que se refiere a los elementos para el psicodiagnóstico está estrechamente relacionado con el criterio anterior, centrados en el déficit. Los DEE expresaron de manera reiterada la necesidad de contar con un repertorio amplio de test, “es que debemos aprender otras pruebas que nos permitan saber qué tienen los niños, porque hay algunos que no tienen un diagnóstico” (Sesión 2, octubre 2023), lo que muestra, es la necesidad de obtener resultados por medio de pruebas estandarizadas que den certeza del déficit o los déficits que las y los niños tienen. Esto desdibuja la subjetividad y desestima a los y las niñas que tienen una discapacidad o síndrome como un legítimo otro (Maturana, 1993b).

El psicodiagnóstico está centrado en la aplicación de pruebas que permiten identificar qué presentan los y las niñas que atienden los DEE. Centrados en la aplicación de pruebas, más que en lo que dicen, lo que hacen y lo que piden sus alumnos, todo lo anterior, no es tomado en cuenta, pues se continúa centrando en el déficit, los DEE solicitan para su intervención “recetas” de acuerdo con el déficit identificado, lo que no permite que los y las niñas aprendan. La atención a la diversidad se ve enfocada en la atención a los déficits y contrario a lo que Echeita (2007) expresa sobre el trabajo con las particularidades de las y los niños, los DEE centran en lo que no hay, en lo que hace falta y en cómo subsanar las acciones comprometidas.

Conclusiones

La movilización de los procesos cognitivos para dar respuesta a una tarea no depende de restituir los neurotransmisores que se esgrime hacen falta, o erradicar las acciones comprometidas, ni tampoco tratar de insertar los procesos cognitivos que se arguye que hacen falta al alumno o alumna, puesto que esto no hace sino acentuar, acrecentar y dificultar la humanización del alumno o alumna que ha sido discapacitado por el medio social (Barton, 1998) creando Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

Primero, es importante considerar que el sustrato biológico, el *zōē*, no es lo único con lo que se trabaja en la escuela, es más, la escuela debería de dejar en las orillas de su práctica al *zōē* y enfocarse al *bíos*, a lo que se hace con ese cuerpo mellado e incompleto. Cambiar de eje facilitará que los procesos de sobrecompensación (Vygotsky, 1997) en el alumno se den. Pero para esto los docentes de educación especial deberán de orientar su práctica desde el reconocimiento de ese cuerpo/sujeto incompleto, desde la aceptación del otro como un legítimo otro (Maturana, 1993b; Maturana, 2020).

Segundo, el trabajo que considera las diversidades no debe estar orientado a normalizar o estandarizar, sino a legitimar a la diversidad (Deleuze & Guattari, 2014). Los DEE no pueden seguir buscando reproducir el mismo modelo en las y los alumnos, cada niña o niño son un modelo. No existen las estrategias para los o las niñas con TDAH, hay estrategias que sirven para un niño o niña en específico, con una situación muy particular, con tal aprendizaje.

Referencias

- Agamben, G., y Cuspinera, A. G. (1998). *Homo sacer: el poder soberano y la nuda vida*. Giulio Einaudi.
- Aichhorn, A., y Portillo, R. (2006). *Juventud desamparada*. Editorial. Gedisa.
- Association, A. P. (2018). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Editorial Médica Panamericana S.A.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Ediciones Morata.

- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Wolters Kluwer.
- Deleuze, G., y Guattari, P. F. (2014). *Rizoma*. Distribuciones Fontamara.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorortu.
- Lajonquière, L., y Antelo, E. (2000). *Infancia e ilusión (Psico) pedagógica: escritos de psicoanálisis y educación*. Ediciones Nueva Visión.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Mannoni, M. (2005). *La educación imposible*. Siglo XXI.
- Maturana, H. (1993a). La objetividad. Un argumento para obligar. J C Saéz.
- Maturana, H. (1993b). Realidad: una proposición explicativa. In La objetividad. Un argumento para obligar. J C Saéz.
- Maturana, H. (2020). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Paidós.
- Poe, E. A. (2021). *La carta robada*. SAGA Egmont.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. IDEA BOOKS.
- Vygotsky, L. S. (1997). Acerca de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño mentalmente retrasado. En Vygotsky, L. S. (1997). *Obras Escogidas V. Fundamentos de la defectología* (pp. 131-152). Visor.

Capítulo VI. El Efecto de una Propuesta Instruccional en el Desempeño Académico de los Estudiantes del Seminario de Tesis

Fernando González Luna
Centro de Estudios UNIVER Durango

Resumen

La presente investigación de tipo cuasi experimental tuvo como objetivo evaluar el efecto de una propuesta instruccional, titulada 'Círculos de cultura investigativa', en el nivel de desempeño competencial investigativo y las calificaciones de dos grupos de 14 estudiantes de Administración de Empresas, pertenecientes a una universidad privada en la ciudad de Durango. Para medir el nivel de desempeño competencial investigativo, se utilizó la Rúbrica para medir competencias investigativas (Ceballos y Tobón, 2019); en tanto, para medir la calificación, se utilizaron los resultados numéricos arrojados en la evaluación de dicha rúbrica. También, se midieron la metacognición, las actitudes y las percepciones sobre la enseñanza de la investigación, como variables extrañas, medidas a través del 'Inventario de estrategias metacognitivas' (Vallejos et al., 2012), la Escala para medir actitudes hacia la investigación científica (Cota et al., 2019) y la Escala de Percepción hacia la investigación (Ochoa et al., 2016), de forma correspondiente. Los resultados arrojaron que el diseño instruccional implementado sí posee un efecto grande sobre las calificaciones, pero no en el nivel de desempeño, ya que esta variable queda incardinada como mediadora entre las calificaciones y las percepciones hacia la investigación, cuyo cambio sucede al inicio de la aplicación del diseño instruccional, prediciendo el nivel de desempeño durante la elaboración del estado del arte y el diseño metodológico y, esta última, a su vez, predice la calificación obtenida en el anteproyecto de tesis de forma general.

Palabras clave: calificaciones, competencias, diseño instruccional, investigación.

Introducción

La generación de documentos de investigación en el nivel de licenciatura representa una preocupación directamente relacionada con la eficiencia terminal en este nivel. A este documento, que contiene el informe de investigación donde se explicita la solución de un problema disciplinar generando una aportación científica, se le conoce comúnmente como tesis (Sánchez, 2019). Este escenario implica el desarrollo de competencias investigativas que aseguren la obtención de dicha tesis como un trabajo final de grado, el cenit donde coadyuva la sinergia competencial disciplinar y transversal.

Ahora bien, ¿cuáles son las competencias vinculadas a la elaboración de tesis?: Las mismas que son de corte investigativa, como son el desarrollo de proyectos de investigación,

metodología de un proyecto de investigación y formato de estilo y redacción de la Asociación Americana de Psicología, conocida por sus siglas en inglés APA (Ceballos y Tobón, 2019).

Pero, ¿cómo es posible generar un proceso de enseñanza-aprendizaje que permita el desarrollo de dichas competencias en un seminario de tesis? Hasta el momento, se han generado diferentes propuestas para establecer una plataforma de enseñanza inspirada en el método del aprendizaje colaborativo (Díaz et al., 2021), aplicando el método dirigido (Sánchez et al., 2022), el aula invertida (Mendoza, et al., 2022) o el método clínico (Ramos, 2022).

Sin embargo, a pesar de la existencia de diversos dispositivos pedagógicos, la formación de competencias no siempre está asegurada. Corona (2019) exhibe que las categorías crítico reflexiva, conocimiento y habilidad procedimental, redacción, comunicación oral y ética muestran un mediano desarrollo durante la elaboración de tesis; en tanto, González (2022) afirmó que su propuesta de intervención didáctica tampoco mejoró las competencias investigativas.

También se encontró que la elaboración de las tesis guarda relación moderada con la formación de estas competencias y una relación no significativa con el grado de conocimientos (Vargas, 2019). De acuerdo con Calisto (2020), la parte instruccional debería tomar en cuenta el diálogo, la participación, argumentación o crítica mediante el trabajo en equipo, así como mejorar las actitudes hacia dicho proceso.

Sin embargo, la medición de estas competencias debe ser a través de sus niveles de desempeño competencial investigativo, como apuntan Ceballos y Tobón (2019). Otro de los elementos a considerar, ligado al desempeño, es el rendimiento académico, el cual se puede entender “mediante un calificativo o promedio ponderado basado en el sistema vigesimal” (Cáceres, 2021, p.16), el cual es importante en la medición de competencias porque se pretende que exista una relación entre la calificación y la calidad de elaboración de los productos de investigación.

Ambos, desempeño competencial investigativo y calificación, denotan ser cruciales en la implementación de una propuesta pedagógica en los seminarios de tesis: Aquí es donde el diseño instruccional es esencial para una estrategia de enseñanza exitosa. Se define el diseño instruccional como un proceso sistemático que asegura el aprendizaje contemplando su contexto y sus agentes, el cual es caracterizado por la guía del docente para favorecer las habilidades y comprensión genuina (Khachatryan, 2020).

Precisamente, un diseño instruccional coherente con los antecedentes de investigación implica la integración articulada de contenidos disciplinares (Vargas, 2019), sistemas evaluación (Cáceres, 2021; Ceballos y Tobón, 2019; Vargas, 2019), objetos de aprendizaje mediados por la tecnología, rol de profesor y estudiantes (Calisto, 2020), métodos de enseñanza (González, 2022; Ramos, 2022; Sánchez et al., 2022) y estrategias de enseñanza (Díaz et al., 2022; Mendoza et al., 2022), tal como lo caracteriza Khachatryan (2020).

La presente investigación tuvo como objetivo principal evaluar el efecto producido por una propuesta instruccional, titulada “Círculos de cultura investigativa”, en el nivel de desempeño competencial investigativo y las calificaciones de estudiantes de último semestre de la licenciatura en Administración de Empresas, adscritos a una universidad privada de la ciudad de Durango, con los siguientes objetivos específicos:

- a) Identificar el efecto producido por la implementación de la propuesta instruccional en los puntajes obtenidos en la calificación de los estudiantes pertenecientes al grupo experimental.
- b) Identificar el efecto producido por la implementación de la propuesta instruccional en el nivel de desempeño competencial investigativo de los estudiantes pertenecientes al grupo experimental.

- c) Comparar las diferencias presentadas en los niveles de desempeño competencial investigativo y calificaciones en los grupos experimental y de control, posterior a la implementación de la propuesta instruccional.

Es así que, se generaron las siguientes hipótesis:

- Hi1: La implementación del diseño instruccional “Círculos de cultura investigativa” genera un efecto de alta magnitud en el nivel de desempeño competencial investigativo de un grupo de estudiantes de Administración de Empresas, pertenecientes a una universidad privada de la ciudad de Durango, Durango.
- Hi2: La implementación del diseño instruccional “Círculos de cultura investigativa” genera un efecto de alta magnitud en las calificaciones obtenidas en un grupo de estudiantes de Administración de Empresas, pertenecientes a una universidad privada de la ciudad de Durango, Durango.

En la tabla 1, se describen los Lineamientos Generales del Diseño Instruccional que se siguieron en este trabajo de intervención a través de los denominados “Círculos de Cultura Investigativa”. mismo que fue aplicado a un determinado alumnado que se describe en los siguientes apartados.

Tabla 1

Lineamientos generales del diseño instruccional “Círculos de cultura investigativa”.

Lineamiento	Especificación	
Objetivo de aprendizaje	Los alumnos elaborarán un proyecto – anteproyecto de tesis acorde con los criterios de desarrollo metodológico en ambientes teórico-prácticos.	
Modalidad de enseñanza	Presencial.	
Estrategias de enseñanza	Aprendizaje colaborativo. Aprendizaje situado. Aprendizaje basado en el pensamiento.	
Métodos de enseñanza	Aprendizaje basado en escenarios.	
Duración	Quince semanas de clase.	
Unidades temáticas	Unidad I. Introducción a la investigación. Unidad II. Planteamiento del problema. Unidad III. Marco teórico. Unidad IV. Diseño metodológico.	
Contenido temático por unidad	Criterio de desempeño	Objetos de aprendizaje
Unidad I - Formato APA. - Génesis de investigación - Aproximación al estado del arte.	• Las referencias de consulta y el uso de citas están en formato APA. • Toda la investigación posee el formato APA. • Determinación de una necesidad por resolver, acorde con la revisión de la literatura científica.	En todas las fases se utilizan las mismas modalidades de objetos de aprendizaje, siendo depositadas en plataforma Moodle: • Vídeo tutoriales elaborados por el asesor. • Preguntas que facilitan la redacción. • Ejemplos de redacción de ex alumnos. • Infografías. • Imágenes interactivas. • Posters. • Muros informativos. • Actividades de gamificación. • Foros de interacción y socialización. • Flujogramas y tablas de solución problemas.
Unidad II. Problematicación - Objetivos y preguntas. - Justificación.	• Determinación de las metas de estudio acorde con la necesidad y los antecedentes. • La justificación explica la importancia de resolver la necesidad planteada.	
Unidad III. Marco teórico.	El marco teórico está organizado de acuerdo con la necesidad y las metas del estudio.	
Unidad IV. Diseño metodológico cuanti y cualitativo.	La propuesta de intervención busca resolver la necesidad descrita y lograr las metas propuestas.	
Unidad V. Análisis e interpretación de resultados.	El instrumento de evaluación permite valorar de manera integral las evidencias del proceso de intervención. Los resultados describen el proceso de intervención, evidencias logradas y su evaluación en instrumentos.	
Condiciones de desarrollo	• Las primeras dos fases la enseñanza es directiva utilizando la estrategia del aprendizaje basado en el pensamiento. • Trabajo en equipos, cuyo mínimo fueron dos y cuyo máximo fuesen tres personas, debido al tamaño reducido del grupo abordado. El trabajo individual es voluntario. • Cursar la unidad V queda a voluntad del equipo y del asesor analizando los objetos de investigación y el tiempo disponible para su ejecución.	
Evaluación	• Establecimiento de mesas de trabajo y coevaluación, así como la creación de un diario para verter dichos aprendizajes. • Se evaluaba el desarrollo profesional de cada estudiante ofreciendo evidencias de trabajo para mejorar alguna área de oportunidad en su desempeño académico.	

Metodología

El presente estudio está identificado metodológicamente con el enfoque cuantitativo de la investigación, con alcance exploratorio y un diseño de corte cuasi-experimental con medición posttest en las variables dependientes: calificaciones y nivel de desempeño competencial investigativo.

La muestra no probabilística estuvo constituida por 14 estudiantes del último semestre donde, de manera igualitaria, siete se encontraban en el grupo experimental y los otros siete en el grupo de control. Además de la cantidad, presentaban otras similitudes: en ambos grupos se contaba con la presencia de dos varones y cinco mujeres en idéntico status laboral y edades. Sin embargo, el grupo experimental estudiaba en turno matutino, mientras que el de control, en turno vespertino: ambos se eligieron al azar, en el afán de mantener la máxima objetividad posible, protegiendo la validez interna del cuasi experimento.

Como se señaló con anterioridad, las variables dependientes fueron nivel de desempeño competencial investigativo y calificaciones. En tanto, la variable independiente fue el diseño instruccional titulado “Círculos de cultura investigativa”.

Siguiendo las pautas metodológicas sugeridas por los autores Caicedo et al. (2021), Calisto (2020), González (2022), Luna (2021), Martínez (2019) y Rodríguez (2019), es que se decidió medir algunas variables, cuyo rol no se tenía claro al inicio del estudio, siendo denominadas como variables extrañas, mismas fueron metacognición, actitudes y percepción hacia la investigación, las cuales se controlaron mediante la medición pre y posttest para su análisis en la posible incidencia de los resultados.

Para medir el nivel de desempeño competencial investigativo se utilizó la Rúbrica para medir competencias investigativas (Ceballos y Tobón, 2019), misma que presenta buenas

propiedades psicométricas, con validez de contenido y constructo, así como un nivel de confiabilidad de 0.90 en el alfa de Cronbach.

Respecto a la variable dependiente, calificación, esta fue el resultado de la medición de puntaje numérico obtenido en base a los niveles de desempeño mostrados en la rúbrica antes mencionada. A continuación, se listan los instrumentos utilizados para medir las variables extrañas:

- En el caso de metacognición, fue medida utilizando el 'Inventario de Estrategias Metacognitivas' (Vallejos, et al., 2012), el cual cuenta con una validez de constructo y un alfa de Cronbach de 0.90.
- En tanto, las actitudes hacia la investigación fueron estudiadas mediante la 'Escala de actitudes hacia la investigación científica' (Cota, et al., 2019), misma que también cuenta con una validez de constructo y un alfa de Cronbach de 0.83.
- Por último, las percepciones hacia la investigación fueron medidas por la 'Escala de Percepción', elaborada por Ochoa, et al. (2016).

Resultados

Los resultados obtenidos mediante la estadística descriptiva, prueba de normalidad y comparación de medias se muestran en la tabla 2. Se optó por utilizar la prueba de normalidad de Shapiro Wilk, cuyos resultados demostraron una distribución no normal, procediendo a utilizar, más adelante, pruebas no paramétricas.

Utilizando la prueba no paramétrica U Mann Whitney, como se estipula en la tabla 3, se constató la localización de diferencias significativas en las calificaciones obtenidas Aproximación al estado del arte, Diseño metodológico y Promedio general de los anteproyectos de tesis de los grupos experimental y de control.

Tabla 2

Estadística descriptiva, prueba de normalidad y comparación de medias entre grupos experimental y control en las variables dependientes.

	Grupo experimental			Grupo de control			Valor p Medias
	Media	Desv. estándar	Shapiro - Wilk	Media	Desv. estándar	Shapiro - Wilk	
La introducción señala una necesidad por resolver, acorde con la revisión de la literatura científica.	4.00	0.000	-	3.86	0.378	0.000	0.337
En la introducción se determinan las metas de estudio de acuerdo con la necesidad y antecedentes presentados.	3.14	0.900	0.062	1.86	1.345	0.029	0.050
La justificación explica la importancia de resolver la necesidad planteada en la introducción.	3.43	0.535	0.001	3.14	1.464	0.002	0.636
El marco teórico está organizado de acuerdo con la necesidad y las metas del estudio, de lo más general a lo más particular.	3.71	0.488	0.000	2.14	2.035	0.008	0.070
La propuesta de intervención busca resolver la necesidad descrita en la introducción y lograr las metas propuestas.	3.43	0.535	0.001	3.14	1.069	0.026	0.539
Las referencias de consulta de consulta y el uso de citas se enuncian de acuerdo al formato APA.	3.14	0.900	0.062	2.57	0.976	0.609	0.277
Toda la investigación posee el formato APA.	3.00	0.816	0.144	2.57	0.976	0.609	0.390
Aproximación al estado del arte.	10.00	0.000	-	7.57	3.645	0.012	0.103
Problematicación.	8.57	1.397	0.041	6.43	3.155	0.120	0.126
Objetivos y preguntas.	10.00	0.000	-	7.86	3.761	0.002	0.158
Justificación.	10.00	0.000	-	8.29	3.729	0.000	0.247
Marco teórico.	9.57	0.535	0.001	5.50	5.172	0.005	0.061
Diseño metodológico.	10.00	0.000	-	8.43	1.618	0.011	0.025
Promedio general.	9.686	0.324	0.067	7.36	2.715	0.096	0.044

Tabla 3

Prueba de U Mann Whitney para la variable dependiente 'Calificación'

Variable	Grupo	Rango promedio	Suma de rangos	U Mann Whitney	Sig. asintótica
Aproximación al estado del arte.	Grupo experimental	9.50	65.00	10.50	0.025
	Grupo de control	5.50	40.00		
Diseño metodológico.	Grupo experimental	10.50	73.50	3.50	0.003
	Grupo de control	4.50	31.50		
Promedio general.	Grupo experimental	9.86	69.00	8.00	0.033
	Grupo de control	5.14	36.00		

Fuente: Elaboración propia 2023

Ahora bien, fue necesario aplicar las diferentes pruebas de muestras independientes, normales o no normales, a las variables extrañas para conocer si existían diferencias significativas en las fases pre y pos-test: los resultados arrojaron nulidad significativa en los reactivos de las variables Metacognición y Actitudes hacia la investigación.

Dos reactivos, sobre las Percepciones hacia la investigación mostraron proporciones significativas: El nivel de enseñanza de los cursos de investigación en la Escuela/Facultad es adecuado; arrojó puntuaciones en la prueba de Wilcoxon ($z=-2.000$; $p= 0.046$), debido a su distribución no normal. También fueron significativas, para el reactivo Las clases teóricas de los cursos de investigación en la Escuela/Facultad son monótonas, según la prueba T de Student, ($t=-3.87$; $p=0.008$), debido a su distribución normal.

Se midieron los tamaños del efecto para corroborar que estos datos son derivados del diseño instruccional aplicado, como se muestra en la tabla 4. Es así que se puede comprobar que el tamaño del efecto del diseño instruccional sobre las calificaciones fue alto y muy alto, por lo cual la segunda hipótesis queda comprobada. En tanto, un hallazgo importante es que el nivel En la introducción se determinan las metas de estudio de acuerdo con la necesidad y antecedentes presentados también presenta un efecto muy alto ($d=1.124$, $g=1.052$). Lo que demuestra que la variable Nivel de desempeño competencial queda incardinada a la variable Calificación.

Tabla 4

Tamaño del efecto d de Cohen para la variable dependiente 'Calificación'.

	Grupo	Media	Desviación estándar	U Mann – Whitney	Valor p	d Cohen
Aproximación al estado del arte .	Experimental	10.00	0.000	10.500	0.025	0.942
	Control	7.57	3.645			
Diseño metodológico.	Experimental	10.00	0.000	3.500	0.003	1.373
	Control	8.43	1.618			
Promedio general.	Experimental	9.68	0.323	8.000	0.033	1.205
	Control	7.35	2.714			

Fuente: Elaboración propia 2023

A continuación, se exhiben las tablas 5 y 6 donde se expone el modelo de regresión lineal para comprender cómo los desempeños podrían predecir el comportamiento de las calificaciones. Se calculó un modelo de regresión lineal simple con método Intro para predecir el efecto de la propuesta metodológica sobre el promedio general. La ecuación de la regresión fue estadísticamente significativa ($F=23.571$, $p=0.005$). El valor de la R^2 fue de 0.79, lo cual indica que 79% del cambio de la puntuación de la interferencia puede ser explicada mediante dicho nivel de desempeño.

Tabla 5

Regresión lineal simple del promedio general.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	F	B	t	Sig.
Constante						19.876	0.000
La propuesta de intervención busca resolver la necesidad descrita en la introducción y lograr las metas propuestas.	0.908	0.825	0.790	23.571	0.908	4.855	0.005

Fuente: Elaboración propia 2023

Nuevamente, como se podrá observar en la tabla No. 6 calculando un modelo de regresión lineal simple, con el método ya aludido, se pudo predecir el efecto de la determinación de metas acorde con necesidades y antecedentes sobre la propuesta metodológica. La ecuación de la regresión fue estadísticamente significativa ($F=19.286$, $p=0.007$). El valor de la R^2 fue de 0.75, lo cual indica que 75% del cambio del promedio general obtenido en los anteproyectos de investigación puede ser explicada mediante dicho nivel de desempeño.

Tabla 6.

Regresión lineal simple del desempeño 'La propuesta de intervención busca resolver la necesidad descrita en la introducción y lograr las metas propuestas'.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	F	B	t	Sig.
Constante						4.502	0.006
En la introducción se determinan las metas de estudio de acuerdo con la necesidad y antecedentes presentados.	0.891	0.794	0.753	19.286	0.891	4.392	0.007

Fuente: Elaboración propia 2023

Por lo anterior, el resultado en la correlación entre este desempeño durante la fase de elaboración de la introducción y los reactivos 'El nivel de enseñanza de los cursos de investigación en la Escuela/Facultad es adecuado' y 'Las clases teóricas de los cursos de investigación en la Escuela/Facultad son monótonos' demuestra correlaciones significativas. Es decir, los resultados apuntan a que, a mayor percepción de adecuación en la enseñanza de la investigación, mayor será el nivel de desempeño competencial durante la fase construcción de la introducción ($r=0.840$, $p=0.018$) y, por otro lado, a menor percepción de monotonía en la enseñanza de la investigación, mayor será el nivel de desempeño competencial durante la fase construcción de la introducción ($r=-0.870$, $p=0.011$)

Es así que se puede mencionar que la variable Nivel de desempeño competencial investigativo fungió como variable mediadora, estableciendo una relación con la percepción de la enseñanza de la investigación y, a su vez, predice la calificación a obtener.

Discusión

Para empezar, conviene señalar que los "Círculos de cultura investigativa" se apoyan en la estrategia de aprendizaje colaborativo, coincidiendo en sus resultados con los obtenidos por Díaz, et al. (2021) cuando señalan que el rendimiento académico fue mayor aplicando dicha estrategia en estudiantes de medicina peruanos.

En materia de cuasi-experimentos, Mendoza, et al. (2022) señalaron que su grupo experimental, mediante la aplicación del aula invertida, obtuvo un efecto de alto nivel. En tal diseño, se obtuvo un 1.32 de efecto, cifra similar a la obtenida en el presente estudio.

De la misma forma, Sánchez et al. (2022) concluyeron que el método dirigido a estudiantes peruanos de ingeniería “influye significativamente en las habilidades investigativas” (p.267), aunque también afirmaron que las percepciones son cruciales para dar apertura a la introducción de ciertas modalidades pedagógicas. Esta misma situación aconteció en el presente estudio, donde se detectó que las percepciones son cruciales para cambiar la opinión de la enseñanza de la investigación en sus fases tempranas.

Muy ligado a lo anterior se encuentra el estudio de Ramos (2022) donde expone que los conocimientos previos sobre metodología de la investigación impactan en la motivación y expectativas sobre la enseñanza de la misma, acorde con los resultados arrojados por estudiantes de medicina zacatecanos. De esta manera, afirmó que los resultados de las intervenciones constructivistas dependerán, en alto grado, de dicha motivación. Esto es importante por resaltar ya que, como se pudo constatar en los modelos de predicción, la percepción de enseñanza adecuada y de monotonía en clases se vincula con la primera fase del Seminario de tesis.

Para finalizar, los resultados obtenidos difieren de los que proporcionó González (2022) cuando señaló que su propuesta didáctica solo favorecía en el cambio de percepción sobre la capacidad crítica y organización personal en estudiantes duranguenses de administración, pero no en las competencias transversales relacionadas con la investigación. En cambio, en el presente estudio se comprobó que el diseño instruccional propuesto favorece la calificación y explica el soporte que brinda la predicción de los niveles de desempeño.

Conclusiones

- 1) La hipótesis: La implementación del diseño instruccional ‘Círculos de cultura investigativa’ genera un efecto de alta magnitud en las calificaciones obtenidas, fue posible de ser comprobada en lo relativo a los puntajes de la aproximación al estado del arte, diseño metodológico y promedio general.
- 2) Se establece que el nivel de desempeño competencial investigativo es una variable mediadora, entre el cambio de percepción hacia la enseñanza de la investigación, y, a su vez, prediciendo el aumento del desempeño competencial investigativo en el estado del arte y el diseño metodológico, así como el promedio general obtenido.
- 3) Apareció una hipótesis alternativa: El nivel de desempeño competencial investigativo se ve impactado por la variable de percepción hacia la enseñanza de la investigación en estudiantes de administración de una universidad privada. Sería conveniente investigar la significación que posee la construcción del estado del arte, su relación con la percepción de la enseñanza y su impacto en las posteriores fases de los seminarios de tesis.
- 4) El cambio de percepción de la enseñanza de la investigación, durante el seminario de tesis, se asocia con la implementación del diseño instruccional “Círculos de cultura investigativa”, siendo una variable moderadora durante la primera fase, especialmente las que fue gestionadas de manera más directiva, es decir, la unidad I.
- 5) El desempeño competencial investigativo de la determinación de metas, acorde con las necesidades y antecedentes, predice en alto grado el comportamiento del nivel de desempeño generado durante la elaboración de la propuesta metodológica.
- 6) El desempeño competencial investigativo de la elaboración de la propuesta metodológica predice en alto grado el comportamiento del promedio general por estudiante.
- 7) A modo de sugerencias de implementación en el futuro, el diseño instruccional implementado, “Círculos de cultura investigativa”, en la primera fase, unidad I, debió considerar con mayor profundidad las percepciones que los estudiantes poseen sobre la

enseñanza del estado del arte y, con ello, conocer más a fondo sus creencias y expectativas.

Referencias:

- Cáceres, G. L. (2021). Calidad de las tesis de pregrado y rendimiento académico en estudiantes de psicología [Tesis de maestría inédita]. Universidad Católica San Pablo. <https://repositorio.ucsp.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/7f884805-1988-4244-a40a-524d71e9e235/content>
- Caicedo, J. P., Peña, L. V. y Melo, Z. (2021). Percepciones de estudiantes y egresadas de la licenciatura en educación infantil sobre su formación en investigación [Tesis de licenciatura inédita]. Repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/16842>
- Calisto, C. (2020). Adquisición de habilidades investigativas de los profesores en formación en seminario de grado. *Revista complutense de educación*, 32(2), 205-215. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/68317/4564456556679>
- Ceballos, J. M. y Tobón, S. (2019). Validación de una rúbrica para medir competencias investigativas en pedagogía desde la socioformación. *Atenas, revista científico pedagógica*, 3(47). 1-17. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478060102001/html/>
- Corona, W. (2019). Competencias investigativas y procesos de tesis. Una evaluación del área de investigación en la licenciatura de la enseñanza del inglés de la BUAP [Tesis de maestría inédita]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <https://repositorioinstitucional.buap.mx/server/api/core/bitstreams/f5c52dd3-b6c7-4bca-8b68-076254b28a11/content>
- Cota, L. V., Beltrán, J. A., Tánori, J. y Vázquez, M.A. (2019). Propiedades psicométricas de una escala de actitudes hacia la investigación científica. *Revista iberoamericana de Psicología*, 12(3), 43-54. <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/rip.12305/1526>
- Díaz, A., Mercado, M. y Ruiz, M. (2021). Método de aprendizaje colaborativo vs aprendizaje tradicional en la formación investigativa en estudiantes de medicina. *Revista científica Ciencia Médica*, 24(2), 108-115. <https://www.redalyc.org/journal/4260/426070530006/html/>
- González, F. (2022). Líneas de desarrollo didáctico en el seminario de tesis de licenciatura. Aportaciones desde un preexperimento. En H. Monárrez (Ed.). *Aportes transdisciplinarios a la visión educativa. De lo local a lo internacional*. Instituto Universitario Angloespañol. <https://anglodurango.edu.mx/libros-editorial-anglo-publicaciones-academicas>
- Khachatryan, G. A. (2020). *Instruction modeling. Developing and implementing blended learning programs*. Oxford.
- Luna, J. M. (2021). Competencias investigativas en estudiantes que finalizan la formación inicial docente [Tesis de maestría inédita]. Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México.

<http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/bitstream/handle/11317/2224/456481.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Martínez, J. (2019). Formando educadores a través de la investigación educativa. Análisis de experiencias. En J. L. Ramos y J. Martínez (Eds.), *Enseñar y aprender a investigar. Otras experiencias en América Latina*, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. https://www.researchgate.net/publication/333881352_Enseñar_y_Aprender_a_Investigar_Otras_experiencias_en_America_Latina
- Mendoza, G. D., Cardoza, M.A., Rupay, O. D., Bellido, O., Paredes, D. M., Patricio S. V. y Rodríguez, V. G. (18 a 22 de julio de 2022). Logro de competencias investigativas en estudiantes universitarios peruanos de ciencias médicas: una experiencia a través del uso del aula invertida [Ponencia]. *Education, research, and leadership in post-pandemic engineering: Resilient, inclusive, and sustainable actions*. 20th LACCEI International Multiconference for Engineering, Education, and Technology, Boca Ratón, Florida, Estados Unidos. https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/6060/M.Cardoza_LACCEI_Conference_Paper_eng_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ochoa, K., Bello, C., Villanueva, M. E., Ruiz, M. I. y Manrique, G. A. (2016). Percepción y actitud del universitario de enfermería sobre su formación en investigación. *Revista médica herediana*, 27(4), 204 – 215. <http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v27n4/a03v27n4.pdf>
- Ramos, A. G. (2022). *Enseñanza – aprendizaje del método científico en la educación médica. Caso: Escuela médica de la Universidad Autónoma de Durango, Campus Zacatecas (2020-2022)* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Zacatecas. <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.11845/3091/1/ANA%20GABRIELA%20RAMOS%20MARTINEZ.pdf>
- Rodríguez, E. W. (2019). *Estrategia metodológica para la gestión de la formación de la competencia investigativa en el proceso docente educativo en el nivel de la carrera profesional de economía de la Universidad Nacional de Cajamarca* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. <https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/4169/BC-TES-TMP-2984.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, F. G. (2019). *Guía de tesis y proyectos de investigación*. Centrum Legalis.
- Sánchez, E. J., Sánchez, J. E., Sánchez, W. E. y Cuadros, J. V. (2022). Método dirigido y habilidades investigativas en estudiantes de ingeniería de la Universidad César Vallejo Lima, 2021. *Revista latinoamericana Ogmios*, 2(5), 267-282. <https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/65/118>
- Vallejos, J., Jaimes, C., Aguilar, E. y Merino, M. (2012). Validez, confiabilidad y baremación del inventario de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 14(1), 9-20. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/revpsi/article/view/438/422>
- Vargas, C. A. (2019). *La formación de competencias investigativas en la elaboración de tesis en la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle* [Tesis doctoral].

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/3892/TD%20CE%202156%20V1%20-%20Vargas%20Cairo%20Carlos%20Augusto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Semblanzas



Dr. Enrique Ibarra Aguirre

Profesor Investigador de Tiempo Completo Titular “C” en la Universidad Autónoma de Sinaloa. Está adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación y, actualmente, está comisionado al Centro de Innovación y Desarrollo Educativo donde participa en la formación docente universitaria. Es Licenciado en Psicología, Maestro y Doctor en Educación por la UAS. Cuenta con perfil PRODEP y tiene la distinción del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores en el Nivel 1 y como investigador Honorífico del Sistema Sinaloense de Investigadores. Es miembro Investigador de la Red Durango de Investigadores Educativos. Sus intereses de investigación son el estudio de la construcción compleja del yo de los sujetos escolares y sus vínculos con los procesos educativos, así como la formación de profesores en contextos diversos. En esas líneas se concentra su

producción científica. A la fecha, cuenta con la autoría de un libro, coordinación de otro, más de veinte capítulos de libro y 17 artículos científicos. Asimismo, ha participado como tallerista, ponente, paneles de expertos y simposios en congresos nacionales e internacionales en Argentina, Cuba, España, México y Perú. Su producción científica contribuye a la generación de conocimiento en áreas de Educación y la Salud mental de los Programas Nacionales Estratégicos de SECIHTI.



Dra. Yeshica Ludim Sánchez Guzmán

Es Doctora en Educación, Maestra en Docencia en Ciencias de la Salud y Licenciada en Psicología, por la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Forma parte del Núcleo Académico del Centro de Innovación y Desarrollo Educativo (CIDE-UAS), donde se especializa en la capacitación docente con un enfoque humanista, constructivista y centrado en el aprendizaje. Su labor incluye el diseño, creación e implementación de cursos y talleres en modalidad presencial y virtual, dirigidos a docentes de nivel superior en todo el estado de Sinaloa. Es docente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAS. Asimismo, forma parte del Sistema de Sinaloenses de Investigadores(as) y Tecnólogos(as) 2024-2026 y es miembro activo de la Red Durango de Investigación Educativa.

Su línea de investigación se centra en los sujetos escolares y los procesos psicológicos, abordando temas como el autoconcepto, la inteligencia emocional, los estilos de liderazgo y el agotamiento emocional, así como su impacto en los procesos educativos de estudiantes, docentes y directivos. Su producción científica contribuye a la generación de conocimiento en áreas de Educación y la Salud mental en concordancia con de los Programas Nacionales Estratégicos de SECIHTI. Ha desarrollado una sólida producción científica como autora principal y como coautora. Además, ha participado como tallerista, capacitadora y ponente en paneles de expertos, simposios y congresos nacionales e internacionales en Argentina y México.



Héctor Manuel García Ulloa

Es Doctor en Educación por el Centro de Investigación y Servicios Educativos de la Universidad Autónoma de Sinaloa (CISE-UAS); Maestro en Educación por la Escuela Normal de Sinaloa (ENS) e Ingeniero Bioquímico por el Instituto Tecnológico de Culiacán.

Actualmente, forma parte del Núcleo Académico del Centro de Innovación y Desarrollo Educativo (CIDE) de la UAS, donde participa en el diseño y aplicación de talleres de capacitación docente para el profesorado universitario sobre metodologías activas.

Es miembro vigente de la Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE).

Asimismo, es Asesor en los programas de posgrados del Centro Universitario Mar de Cortés. Su producción se inscribe en el área de formación docente y tecnología educativa.



Dr. Daniel Emmanuel de Loza Dones

Es Doctor en Educación, Maestro en Educación y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Se desempeña como docente-investigador en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAS y forma parte del núcleo académico del Centro de Innovación y Desarrollo Educativo (CIDE) de la misma institución. Su labor académica se ha centrado en la formación de capital humano altamente cualificado en programas de formación y capacitación docente. Así mismo, colabora en programas de posgrado de la UAS, la Universidad de Guadalajara y el Centro Escolar Mar de Cortés, donde también ha integrado comités de evaluación de tesis. Es miembro del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos del Estado de Sinaloa (CONFIE) y de la Red

Durango de Investigadores Educativos, además de colaborar en el comité de evaluación y dictaminación de la Revista Mexicana de Bachilleratos a Distancia. Su producción académica se orienta a la investigación de la práctica docente, mediación pedagógica y mediación tecnológica, áreas en las que ha publicado diversos artículos científicos. Su trayectoria incluye participación activa como tallerista, ponente, moderador y conferencista en eventos académicos de alcance nacional e internacional.