

# PROCESOS DE APRENDIZAJE EN LA DIVERSIDAD

IVET GARCÍA MONTERO, RUTH BELINDA BUSTOS CÓRDOVA,  
CLAUDIA HYPATIA PINEDA VILLALOBOS Y ARACELI FUENTES FIGUEROA

(COORDINADORAS)



Ediciones  
Navarra

PROCESOS DE APRENDIZAJE  
EN LA DIVERSIDAD



# PROCESOS DE APRENDIZAJE EN LA DIVERSIDAD

IVET GARCÍA MONTERO, RUTH BELINDA BUSTOS CÓRDOVA, CLAUDIA  
HYPATIA PINEDA VILLALOBOS Y ARACELI FUENTES FIGUEROA  
(COORDINADORAS)



Ediciones  
**Navarra**



**Ediciones  
Navarra**

Van Ostade núm. 7, Alfonso XIII, 01460,  
México, Ciudad de México.

**Primera edición:** 2023

### **Procesos de aprendizaje en la diversidad**

**Coordinadoras:** Ivet García Montero, Ruth Belinda Bustos Córdova, Claudia Hypatia Pineda Villalobos y Araceli Fuentes Figueroa

**Cuidado de la edición:** Adlaí Navarro García

**Diseño de portada:** Bernardo Navarro E.

**Diagramación:** Rafael Franco Calderón

**ISBN:** 978-607-8789-70-2

**D.R. © Ediciones Navarra**

Van Ostade núm. 7, Alfonso XIII,  
01460, México, Ciudad de México

[www.edicionesnavarra.com](http://www.edicionesnavarra.com)

[www.facebook.com/edicionesnavarra](https://www.facebook.com/edicionesnavarra)

Queda prohibida, sin la autorización escrita del titular de los derechos, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

**Impreso y hecho en México.**

## Directorio

C. Cuauhtémoc Blanco Bravo  
Gobernador Constitucional del Estado de Morelos

Lic. Luis Arturo Cornejo Alatorre  
Secretario de Educación del Estado de Morelos

Mtro. Eliacín Salgado de la Paz  
Director General del Instituto de la Educación  
Básica del Estado de Morelos (IEBEM)

Dra. Rosa María Torres Hernández  
Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional

Mtro. Aroldo Aguirre Wences  
Titular de la Unidad 171 de la Universidad  
Pedagógica Nacional

C.P. Martín Aguilar Escamilla  
Coordinador Administrativo UPN Unidad 171

# Índice

AGRADECIMIENTOS | 9

INTRODUCCIÓN | 11

EJE TEMÁTICO 1. PROCESOS DE APRENDIZAJE, AUTORREGULACIÓN  
Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

CAPÍTULO I. PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO EN LOS PROCESOS DE  
APRENDIZAJE | 19

Mario Rodríguez-Mena García y Roberto Corral Ruso

CAPÍTULO II. LA AUTORREGULACIÓN COMO META DE APRENDIZAJE  
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR | 47

Ivet García Montero

CAPÍTULO III. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: ENTRE LO CON-  
FLICTIVO (POLÍTICO) Y LO INCLUSIVO (INCLUSIVIDAD) | 79

Rodolfo Cruz Vadillo

CAPÍTULO IV. INCLUSIÓN DE FAMILIAS CON HIJOS CON DISCAPACI-  
DAD A TRAVÉS DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE, UNA OPOR-  
TUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA | 99

Emma Verónica Santana Valencia

CAPÍTULO V. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: UNA OPORTUNI-  
DAD PARA FAVORECER LA FORMACIÓN CIUDADANA | 121

Ruth Belinda Bustos Córdova

## EJE TEMÁTICO 2: DIVERSIDAD, FORMACIÓN Y APRENDIZAJE

CAPÍTULO VI. COMUNIDAD DE APRENDIZAJE, FORMACIÓN E IDENTIDAD EN LA DIVERSIDAD: UNA MIRADA DESDE LA PRÁCTICA Y LA EXPERIENCIA EN LA UPN SEDE AYALA | 145

Araceli Fuentes Figueroa y Rosa Diana Santamaría| Hernández

CAPÍTULO VII. DIVERSIDAD DE TRAYECTORIAS ACADÉMICAS Y PROYECTOS DE VIDA EN ADOLESCENTES CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES | 165

Doris Castellanos Simons, Katia María Pérez Pacheco y Eduardo Hernández Padilla

CAPÍTULO VIII. EL GÉNERO Y LAS CONFIGURACIONES DEL PODER EN LA ELECCIÓN DE CARRERA UNIVERSITARIA | 197

Luis Armando Alvarado Pérez

CAPÍTULO IX. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD | 221

Claudia Hypatia Pineda Villalobos

CAPÍTULO X. LOS VÍNCULOS EDUCATIVOS DESDE LA VIRTUALIDAD: EL SER AUTODIDACTA | 249

Juan Carlos Calvo Saavedra

A MANERA DE CIERRE | 265

SOBRE LOS AUTORES | 269

## Comité dictaminador

Los capítulos de este libro fueron recibidos por las coordinadoras en el semestre 2023-I y sometidos al sistema de dictaminación a “doble ciego” por especialistas en la materia. Los resultados de ambos dictámenes fueron positivos.

Dra. Amelia Molina García

Dr. Luis Enrique García Pascacio

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Dra. Nadosly de la Caridad de la Yncera Hernández

Universidad Autónoma de Quintana Roo

Dra. Gabriela López Aymes

Dra. Amalia Isabel Izquierdo Campos

Dra. Miriam de la Cruz Reyes

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Dra. Pilar Corchado Navarro

Dr. Germán Ortiz Martínez

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

Dr. Néstor Miguel Velarde Corrales

Dr. Josué Anzaldúa Andreu

Universidad Pedagógica Nacional



## Agradecimientos

Las coordinadoras de esta obra agradecen a la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 171 por el apoyo financiero y académico para la conformación de esta obra editorial en la que se presentan productos académicos vinculados con la labor esencial de la institución: la formación de profesionales de la educación que, a su vez, atienden a estudiantes de diferentes niveles educativos.



# Introducción

Ruth Belinda Bustos Córdova

Las reflexiones teóricas y los resultados de investigación que se presentan en este libro son el resultado del análisis de temas de la agenda educativa actual y confluyen en las líneas de generación y aplicación del conocimiento del Cuerpo Académico UPN-121 “Procesos de aprendizaje y formación docente en la diversidad”.

Los trabajos giran en torno a los procesos que permiten el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje y la formación de aprendices autorregulados en comunidades de aprendizaje. Ya que partimos del supuesto de que dichas comunidades resultan indispensables para que los aprendices, y bajo los principios vygotskianos desde una perspectiva sociocultural, continúen aprendiendo a lo largo de la vida de manera autónoma, de ahí la importancia de indagar acerca de los factores que favorecen u obstaculizan el aprendizaje de los actores en distintos niveles educativos, incluyendo la formación de docentes, considerando la diversidad cultural, de género, lingüística y de capacidades en diferentes contextos.

Para el desarrollo de la obra se plantearon dos ejes:

1. Procesos de aprendizaje, autorregulación y comunidades de aprendizaje.
2. Educación intercultural, diversidad, educación inclusiva y ciudadanía.

Sin embargo, en la mayoría de los capítulos del libro confluyen ambos ejes, resultado de las preocupaciones académicas de los autores, como se verá a continuación.

*Metodología*

Los trabajos que se presentan en esta obra coinciden en un enfoque de carácter cualitativo. No obstante, en cada uno de los capítulos se construyó una vía metodológica específica que, a partir de un *corpus* de datos, ya sea documentales o resultado del trabajo de campo, se procedió a un análisis riguroso y con la objetividad necesaria para ser expuestos frente a la comunidad epistémica pertinente a fin de continuar la discusión de los temas para observar su pertinencia social y científica.

Los autores que fueron invitados a participar provienen de instituciones de educación superior y de centros de investigación internacionales y nacionales, como el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS) de la Academia de Ciencias de Cuba, la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa y, por supuesto, de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 171. Todos ellos cuentan con sólidas líneas de investigación en torno al objetivo de este libro y con varios años de práctica docente e investigativa con jóvenes universitarios, en la que sus supuestos de investigación se han visto confrontados con una realidad.

Las experiencias investigativas de largo aliento de cada autor o autora se pusieron al debate en actividades académicas organizadas por las integrantes del Cuerpo Académico, como la Reunión de Cuerpos Académicos que comparten el interés investigativo sobre procesos de aprendizaje y comunidades de aprendizaje, y el Taller denominado “Desarrollo de comunidades de aprendizaje en contextos educativos” impartido por el doctor Mario Rodríguez Mena del CIPS de la Academia de Ciencias de Cuba, ambas actividades realizadas en junio de 2022, así como el Taller “Capacidad del Profesorado de Tiempo Completo para realizar proyectos de investigación colaborativos” dirigido a los profesores de la UPN Morelos e impartido por la doctora Ana Esther Escalante Ferrer de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, en septiembre de 2022.

Posterior a este proceso, se solicitaron los escritos, que fueron sometidos al escrutinio de pares ciegos y los autores realizaron los ajustes que proponían los dictaminadores para ser aceptados finalmente.

### *Estructura de la obra*

Este libro está dividido en dos partes; en la primera en cinco capítulos se analizan los procesos de aprendizaje, autorregulación y comunidades de aprendizaje y, cómo éstas pueden favorecer la inclusión y la formación para la ciudadanía; es decir, se observa un tejido con los dos ejes planteados.

En el primer capítulo, denominado “Participación y diálogo en los procesos de aprendizaje”, Mario Rodríguez-Mena García y Roberto Corral Ruso exponen el proceso de conformación y desarrollo de comunidades de aprendizaje, como un resultado notable alcanzado por el Grupo Aprendizaje para el Cambio, del CIPS de Cuba, en sus más de veinte años investigando el proceso de transformación de comunidades de práctica en comunidades de aprendizaje. Presentan los fundamentos teóricos y metodológicos de los estudios realizados y los principales impactos logrados en las comunidades de aprendizaje creadas, a través de la investigación-acción participativa.

A manera de engranaje con lo anterior, en el segundo capítulo titulado “La autorregulación como meta de aprendizaje en la educación superior”, Ivet García Montero plantea un modelo teórico-metodológico para la comprensión del desarrollo de la autorregulación del aprendizaje y la formación de competencias en el entorno educativo. El modelo explicativo planteado se sustenta, teóricamente, en las aportaciones del enfoque histórico cultural y constituye un mecanismo dinámico y dialéctico que vincula procesos de mediación: sociocultural, psicológica y pedagógica, estrechamente articulados entre sí, y muestra la profunda relación entre educación y desarrollo, en la que, desde los principios vygotskianos, la primera precede a la transformación que implica el desarrollo psicológico.

Con el título de “Comunidades de aprendizaje: entre lo conflictivo y lo inclusivo”, Rodolfo Cruz Vadillo analiza la noción de comunidades de aprendizaje, sus fundamentos y principios frente a una perspectiva político-discursiva que coloca el conflicto, el antagonismo y la contingencia como horizonte de posibilidad para la construcción de espacios democráticos en lo escolar. En este sentido, se parte del supuesto de que la constitución de una “comunidad de aprendizaje” no puede realizarse en la medida que se niega la pluralidad del grupo y, por ende, una auténtica relación dialéctica y dialógica que puede posibilitar la institución de espacios comunes de referencia.

En consonancia, en el capítulo IV “Inclusión de familias con hijos con discapacidad a través de las comunidades de aprendizaje, una oportunidad para la transformación educativa”, Emma Verónica Santana Valencia realiza una revisión teórica para analizar la importancia de incluir a los padres de familia con hijos con discapacidad en la escuela, a través de las comunidades de aprendizaje. Estas comunidades son comprendidas como espacios para la reflexión, mediante las cuales se procura la igualdad educativa, haciendo un trabajo colaborativo de manera coordinada y dialogada entre todos los actores que tienen relación con los procesos educativos. Se busca afrontar las situaciones de desigualdad en las cuales se excluye a cierto sector de la población, particularmente personas con discapacidad a fin de favorecer la inclusión y originar una metamorfosis educativa.

Por su parte, Ruth Belinda Bustos Córdova, en el capítulo V, titulado “Comunidades de aprendizaje: una oportunidad para favorecer la formación ciudadana”, reflexiona sobre los procesos de aprendizaje que median la formación ciudadana de las niñas y los niños en edad escolar. Se ha identificado que la educación ciudadana se realiza a través del currículo explícito e implícito y es, en este último, donde las comunidades de aprendizaje pueden ser una posibilidad para la formación de ciudadanía, puesto que parten de un planteamiento crítico que busca la transformación

social y cultural de la escuela y su contexto comunitario mediante el aprendizaje dialógico y la construcción de condiciones para la libertad real de los agentes sociales.

En la segunda parte del libro se analizan experiencias de investigación relacionadas con los procesos de aprendizaje y atención a la diversidad en diversos niveles educativos. En este sentido, en el capítulo VI se analizan los resultados de la aplicación de un proyecto de conformación de “comunidad de aprendizaje” durante su formación en el Seminario de Tesis y su enfoque en la diversidad de los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) sede Ayala.

Otra interesante experiencia de investigación es la que presentan Doris Castellanos Simons, Katia María Pérez Pacheco y Eduardo Hernández Padilla, en el capítulo VI, “Diversidad de trayectorias académicas y proyectos de vida en adolescentes con altas capacidades intelectuales”, en el que se reporta un estudio descriptivo, con diseño mixto, cuyo objetivo fue precisamente analizar las relaciones entre la diversidad de factores académicos y socio-culturales que influyen en las trayectorias académicas de veintiún estudiantes de segundo año de preparatoria identificados por su alta capacidad intelectual, y la expresión de sus proyectos de vida a partir de su representación de futuro, de la naturaleza peculiar de sus metas, objetivos y de las estrategias para lograr sus fines.

En el siguiente capítulo, intitulado “El género y las configuraciones del poder en la elección de carrera universitaria”, Luis Armando Alvarado Pérez indaga la forma en que se vinculan la elección de carrera de profesionales de la educación y el género desde una perspectiva interseccional. De esta manera, la elección de carrera se muestra cómo la emergencia producida por el cruce de diferentes fuerzas (lo familiar, lo educativo, lo económico y las reglas del género), donde el sujeto sopesa sus posibilidades y negocia sus deseos. Como resultado, las trayectorias que se dibujan dan cuenta de las diferentes formas en que también se articulan las relaciones de poder.

Por otro lado, Claudia Hypatia Pineda Villalobos, en el capítulo IX, “Experiencias de aprendizaje y su relación con el desarrollo de la literacidad”, presenta un análisis desde el enfoque sociocultural sobre el desarrollo de la literacidad, concepto que comprende la lectura y la escritura, así como otras habilidades de alfabetización necesarias para desarrollar las potencialidades de los sujetos a través del aprendizaje en el contexto de la sociedad actual, reconociendo los aportes de Vygotsky de la relación entre lenguaje y cultura.

El libro cierra con el capítulo intitulado “Los vínculos educativos desde la virtualidad: el ser autodidacta”, en el cual Juan Carlos Calvo Saavedra aborda la importancia del rediseño de los vínculos educativos y la nueva era del docente como acompañante desde la distancia, pero también es importante rescatar el vínculo pedagógico que se establece con el uso de las nuevas tecnologías en la educación y los vínculos educativos que se forman desde la virtualidad, para impulsarnos a rescatar las relaciones educativas y redescubrir los beneficios que aporta el ser autodidactas en la enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, la obra en su conjunto tiene como propósito que las reflexiones teóricas presentadas, provoquen la discusión y el análisis de los lectores con otros actores sociales y con ello, se indaguen otras maneras de favorecer los procesos de aprendizaje para atender de manera pertinente en los espacios educativos a los aprendices, reconociendo y aprovechando su diversidad.

EJE TEMÁTICO 1.  
PROCESOS DE APRENDIZAJE,  
AUTORREGULACIÓN Y COMUNIDADES  
DE APRENDIZAJE



# Capítulo I

## Participación y diálogo en los procesos de aprendizaje

Mario Rodríguez-Mena García y Roberto Corral Ruso

### Introducción

Desde hace más de veinte años, el Grupo Aprendizaje para el Cambio (GAC) del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS) de Cuba ha estado investigando el proceso de transformación de comunidades de práctica en comunidades de aprendizaje. En sus trabajos ha profundizado en la comprensión teórica y metodológica de importantes categorías que han sido su objeto de estudio: el aprendizaje y su carácter social, las competencias y su formación y desarrollo, las comunidades de aprendizaje y su proceso de devenir, la situación de aprendizaje y su papel en los programas de formación, entre otras.

En este capítulo se trata de exponer, de manera resumida, cómo el GAC ha conceptualizado estas categorías y el uso metodológico y práctico que les ha dado en sus procesos de investigación-formación-transformación.

La metodología para la conformación y desarrollo de comunidades de aprendizaje se basa en la paulatina transformación de comunidades de práctica ya establecidas en comunidades de aprendizaje. Ha sido aplicada con éxito por el GAC en diferentes comunidades de práctica que operan en ámbitos tan diversos como los educativos, laborales y comunitarios. Se ha dirigido a la formación de competencias de los diversos actores que han participado en las experiencias formativas.

El posicionamiento teórico-metodológico del GAC, enraizado en el enfoque histórico social (Vygotski, 1982; 1987) y la teoría social del aprendizaje (Wenger, 2001), destaca este carácter social del aprendizaje y sitúa al grupo como sujeto fundamental en el análisis y comprensión de tales procesos y cómo el espacio de formación-transformación. El grupo es entendido aquí como una “comunidad de práctica” que deviene en “comunidad de aprendizaje” (Rodríguez-Mena *et al*, 2004a).

Pretender el desarrollo de comunidades de aprendizaje a partir de comunidades de práctica ya establecidas, hacen del grupo el núcleo de expresión, formación y desarrollo de las competencias implicadas en la autorregulación del aprendizaje. Las situaciones de aprendizaje elaboradas con ese propósito son construidas por el grupo (la comunidad) sobre la base de la interacción, el diálogo y la colaboración, y en respuesta a sus propios intereses y necesidades. También la comunidad funciona como modelo de autoevaluación del desempeño grupal e individual sobre la base de la valoración del cumplimiento de las metas autogestionadas.

Al interrogarse sobre cómo la participación y el diálogo influyen en el desarrollo de tales procesos, en el capítulo se muestra el modo en que las diferentes prácticas dialógicas utilizadas resultan efectivas para la conformación de la comunidad de aprendizaje y el desarrollo de competencias en sus miembros.

En el trabajo se ilustran y valoran algunos de los principales impactos logrados en una de las comunidades de aprendizaje creadas, donde se aplicó, a través de la investigación-acción-participativa, el Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje (Rodríguez-Mena *et al*, 2004b). Para ello se describirá y analizará una de las situaciones de aprendizaje desarrolladas en este contexto.

### *Desarrollo*

El acercamiento a una conceptualización del aprendizaje desde su dimensión social es una necesidad insoslayable para las cien-

cias sociales que hoy se ocupan del tema. Desde nuestro punto de vista, esta visión, más holística e integradora de la comprensión propiamente humanizadora del aprendizaje, se sustenta en la concepción dialéctico materialista del hombre y la sociedad, que en las ciencias psicológicas encuentra expresión en el enfoque histórico-social de L. S. Vygotski del que retomamos su esencia teórica y metodológica como fundamento básico de nuestra propuesta (Rodríguez-Mena *et al*, 2004a; 2015; 2019).

En los trabajos del GAC, se muestra la necesidad de asumir al aprendizaje desde una dimensión social, y no exclusivamente psicológica-individual como tradicionalmente se ha hecho, pues los contextos donde se producen los aprendizajes particulares suponen redes de relación con los otros y están vinculados a las disímiles prácticas del ser humano, cuya esencia, la apropiación de la cultura, histórica y socialmente construida, es, asimismo, el principal atributo de la condición humana.

El aprendizaje es un proceso transformador y de crecimiento personal durante el cual el aprendiz despliega sus recursos para alcanzar sus propósitos en la solución de problemas que tienen un significado para él; para ello deberá establecer relaciones significativas entre lo que ya sabe y lo nuevo a aprender, entre la nueva información y su mundo afectivo-motivacional, entre el conocimiento y la vida (Rodríguez-Mena, 2013, pp. 71-72).

El carácter social del aprendizaje está dado, entre otros aspectos, porque éste se despliega en espacios colectivos, como colaboración, cooperación y comunicación entre personas, en el intercambio de ideas, en la crítica oportuna o en la sugerencia pertinente. Por otra parte, no puede afirmarse que el conocimiento necesario para ejecutar una tarea reside enteramente en la mente de un solo individuo. Ese conocimiento puede estar distribuido, de manera que el buen desempeño en una tarea depende de un equipo de individuos; en este caso, ninguno de ellos posee de manera independiente la pericia suficiente para

resolverla; sin embargo, entre todos, trabajando juntos, pueden ejecutar la tarea de una manera eficiente.

Los fundamentos de este modo de entender el aprendizaje para operar con el grupo se derivan, en este caso, del enfoque histórico-social. De acuerdo con Vygotski, y modificando un conocido postulado de Marx, se puede decir que “la naturaleza psicológica del hombre constituye un conjunto de relaciones sociales, trasladadas al interior y que se han convertido en funciones de la personalidad y en formas de su estructura” (Vygotski, 1987: 23).

Esto significa que, en el plano psicológico, el momento intersubjetivo de interacción social, siempre antecede toda adquisición intrasubjetiva, a nivel de individuo. Por ello, los aprendizajes tienen una naturaleza social: la dinámica que emerge de la interacción entre los sujetos que aprenden crea “zonas de desarrollo próximo” que delimitan el ámbito propicio para aprender de un modo significativo; es decir, con sentido para la persona que aprende (Rodríguez-Mena, 1999). La comprensión de la naturaleza social del conocimiento redefinido como saberes, y referidos a estructuras colectivas de praxis requirió la elaboración de conceptos socioculturales acerca del sujeto que conoce, transformado ahora en un ente colectivo que actúa sobre la realidad. El concepto básico creado es la “comunidad de práctica”.

### *Aprendiendo en comunidades*

Para la antropóloga Jean Lave y su colega Étienne Wenger, las comunidades de práctica siempre han existido y no constituyen instancias artificialmente añadidas en las organizaciones sociales, sino que retoman las existentes. Destacan su existencia informal como una emergencia espontánea de los grupos que comparten una práctica siempre contextualizada y donde tienen su expresión el “aprendizaje situado” (Lave y Wenger, 1991) y la “actividad situada” (Chaiklin y Lave, 2001).

Étienne Wenger (2001) concibe a las comunidades de práctica como historias compartidas de aprendizaje, donde la prác-

tica resulta el recurso de aprendizaje más valioso que posee la comunidad en cuestión: los aprendizajes no se refieren al dominio de contenidos de manera estática sino al proceso mismo de participar en una práctica continua y de comprometerse en su desarrollo. El aprendizaje es el proceso que cambia la capacidad de participación en la práctica, permite clarificar los propósitos y definir los recursos de los que se dispone —o que son necesarios construir— para alcanzar las metas propuestas.

Una comunidad de práctica es un modelo que permite comprender, explicar e investigar la forma real en que las personas aprenden. Se describe en términos de participación en una práctica que produce cambios en los participantes, tanto en sus resignificaciones conceptuales, instrumentales y éticas como en las identidades en las que devienen cada persona y grupo que aprende.

Estos descriptores definen a su vez al participante como una persona-en-actividad para marcar la peculiar conjunción entre un individuo (organización corporal específica, con sus modos de funcionamiento y procesos) y un sujeto social (el sujeto cultural genérico) en comunidades contextualizadas, como continuidad e identidad durante la participación en comunidades de práctica excluyentes.

La comunidad de práctica resulta el espacio natural de los aprendizajes humanos; pero ello no significa que toda comunidad de práctica sea una comunidad de aprendizaje. Esta última categoría emana de la comprensión de la naturaleza social de los aprendizajes humanos que están situados en comunidades de práctica, social y culturalmente construidas; es decir, las comunidades de aprendizaje se desarrollan a partir de comunidades de práctica ya establecidas y que han tomado conciencia de sus procesos de aprendizaje. Son comunidades de práctica que reflexionan sobre sus procesos de aprendizaje y trabajan de modo intencional para guiar dichos procesos en beneficio de las personas, la comunidad y la práctica que allí realizan. De este modo, la comunidad de aprendizaje ha sido definida por el GAC como:

Una “comunidad de práctica” que toma conciencia de sus procesos de aprendizaje y actúa sobre ellos. Sus miembros se identifican plenamente con ella, tienen múltiples y productivas interacciones. El aprendizaje se convierte para ellos en una meta permanente de desarrollo: se aprende desde la práctica y con el propósito de mejorarla (Rodríguez-Mena *et al*, 2015: 61).

Uno de los criterios fundamentales para el desarrollo de la comunidad de aprendizaje es su identidad. La identidad es aquí entendida como el cambio que produce el aprendizaje en quiénes somos y la creación de historias personales y colectivas de devenir desde los contextos de nuestras comunidades (Rodríguez-Mena y Corral, 2006).

A diferencia de otros modelos de comunidades de aprendizaje, esta concepción destaca el contexto de práctica como un ecosistema real. El tránsito de la comunidad de práctica a la comunidad de aprendizaje no es espontáneo. Es un proceso intencionado que requiere de herramientas y procedimientos metodológicos para lograrlo.

La metodología creada por el GAC al respecto permite a la comunidad de aprendizaje en formación tomar conciencia del carácter autorregulado del proceso de aprender y articular acciones para su desarrollo permanente, con la intención de influir de manera efectiva tanto en la transformación de la realidad en la que operan como en su autotransformación como miembros de la comunidad.

Aprender en comunidad significa reflexionar sobre las prácticas y participar de manera genuina en su transformación, así como construir nuevas identidades personales y grupales como resultado de esa participación (Wenger, 2001). Este tipo de aprendizaje permite ampliar el horizonte de la comunidad en la que están las personas, en tanto las involucran en un proceso activo, relacional y coevolutivo. Se aprende en la medida en que se dialoga, y su resultado es la inclusión social.

Como red abierta de interacción, diálogo e innovación, la conformación y desarrollo de la comunidad de aprendizaje se instituye como una meta de desarrollo para los participantes del proceso. Los miembros de la comunidad de aprendizaje van ampliando constantemente sus propósitos: desde la intención inicial de incorporar estrategias y aprender competencias para autorregular el aprendizaje, perfeccionar la calidad de su actividad fundamental y cooperar con otros, hasta lograr el dominio y modificación de los instrumentos de actuación sobre el medio, y modificarse al dominarse a sí mismo (Vygotski, 1987), así como convertirse en continuos exploradores de sus procesos de aprender, a través del autodescubrimiento y la investigación.

El carácter histórico-social de enfoque vygotkiano permite convertir a la propia comunidad de aprendizaje en una meta de desarrollo, por lo que sus miembros trabajarán para mejorarla permanentemente, porque en sí misma ella es un medio útil para el crecimiento y el desarrollo intelectual y afectivo de las personas que aprenden. Éste es un proceso de construcción paulatina donde la concertación y renegociación de sentidos personales y compartidos, a través del diálogo productivo y la participación genuina, van marcando los derroteros de la comunidad y los pilares de su organización y desempeño.

Pero la idea del diálogo productivo supone una conceptualización diferente, abandona la visión representacional y pasa a una visión constructorista. Los diálogos productivos son:

Aquéllos que tienen la capacidad de ser efectivos en relación con el problema (comprendiendo el contexto en el que tiene lugar), ser inclusivos de todos los participantes, reconocer y recuperar los recursos, promover saberes y las innovaciones necesarias, incrementando así la cohesión social y la efectividad en las diversas áreas y problemáticas de aplicación (Fried y Rodríguez-Mena, 2011: 55).

No todo diálogo tiene el carácter de ser productivo. Es necesario aprender la competencia para promoverlo y, sobre todo, requiere

más investigación acerca de las vías para formarla y aplicarla. La productividad en el diálogo se alcanza cuando hay confluencia en acción; es decir, prevalece la acción conjunta, se opera desde la lógica de la posibilidad, con un reconocimiento inclusivo de la existencia del otro y la adecuada gestión de las diferencias basada en la construcción de valores, realidades y confianza compartidos. Hay un pasaje del yo hacia el nosotros (Fried, 2008).

El diálogo abarca todo el universo de práctica y participación presentes en cada comunidad de aprendizaje. Permite el tránsito de los conocimientos, habilidades, criterios de evaluación y dominios de competencias entre los participantes, pero, lo más importante, posibilita la toma de conciencia de sí mismo como participante legítimo de la comunidad.

Ello requiere asumir una perspectiva generativa en el diálogo como proceso gradual de creación de posibilidades (relaciones, visiones, competencias, etcétera) entre personas o grupos mediante el intercambio, la reflexión, el aprendizaje y la innovación.

La metodología referida se instrumenta a partir de un sistema de situaciones de aprendizaje (basado en diferentes dinámicas de grupo y estrategias de aprendizaje) que permiten la movilización de la experiencia personal y grupal y el análisis crítico-reflexivo de su práctica.

Su ejecutoria se fundamenta en el empleo de la investigación-acción participativa (Rodríguez-Mena *et al*, 2004a; 2015) y en el enfoque de la formación por competencias (Rodríguez-Mena y Corral, 2015; Rodríguez-Mena *et al*, 2019).

### *Investigando en la acción*

Para el GAC, la *Investigación-Acción-Participativa* (IAP) constituye su principal recurso metodológico de indagación, formación y transformación. La razón principal es obvia: considerar como objeto de investigación a un sujeto social que se transforma en la acción.

La IAP constituye un modelo inclusivo que permite colocar el protagonismo en quien aprende y valora altamente la participa-

ción genuina de las personas en los procesos. La participación no puede ser internalizada como estructura de conocimiento exclusivamente individual, ni externalizada como artefactos o estructuras generales de actividad, neutrales para los participantes.

La participación se basa en negociaciones situadas y renegociaciones de significados en el mundo; de modo que el conocimiento, la comprensión y la experiencia, están en constante interacción, por tanto, son mutuamente constitutivos. Personas, acciones y el mundo están implicados en todo pensamiento, discurso, conocimiento y aprendizaje (Rodríguez-Mena *et al*, 2015: 63).

Por eso, para el GAC la intención de búsqueda se ha instrumentado de forma compleja en dos planos de análisis mutuamente relacionados. En un plano está la formación de aprendices autorregulados, que supone el cambio en los sujetos individuales hacia el dominio de competencias para regular su propio aprendizaje; en otro plano, la constitución de una comunidad de aprendizaje, lo que supone a su vez el reconocimiento de un sujeto colectivo, que se nutre de las transformaciones de sus miembros componentes y utiliza su práctica (laboral, educativa, comunitaria) como espacio y vía de transformación. Éstas no son realidades opuestas o excluyentes, sino complementarias e interdependientes.

Esta adscripción metodológica reafirma la validez de un modelo de aprendizaje que se aparta de las propuestas de la práctica tradicional: un modelo de competencias basado en logros de aprendizaje, que apuesta por la transformación de las conciencias de las personas para enfrentar los retos de un mundo cambiante en todos los sentidos, ya sea al convertir un equipo de trabajo de una empresa en una comunidad de aprendizaje (Rodríguez-Mena *et al*, 2004b; Rodríguez-Mena, 2013), al coordinar procesos comunitarios participativos (Rodríguez-Mena *et al*, 2015; 2019), al ejercer la dirección política (Núñez y Rodríguez-Mena, 2018), o al educar emocionalmente a los estudiantes (Labaut y López,

2018), por mencionar algunos de los ámbitos de la práctica social donde el GAC ha incursionado en los últimos años.

Éste es el camino para reconocer a la práctica social como instancia de validación de la teoría. En este propósito, el diálogo se convierte en la herramienta más poderosa. Diálogo no sólo como vía necesaria para comunicarnos y convivir socialmente, sino como instrumento de transformación. En un verdadero diálogo no existen saberes privilegiados; su función es la de co-construir nuevos sentidos para las personas que participan; de ahí su carácter inclusivo (Fried, 2008). En este sentido, es importante velar porque el funcionamiento de las estructuras de poder, que existen objetivamente en cualquier contexto de práctica social, se alinee al propósito de facilitar y acompañar los cambios deseados por estos actores participantes.

Aunque los resultados de la IAP, por su carácter de estudio ideográfico, contextualmente situado, no permiten generalizaciones, la interpretación *post facto*, sin embargo, puede conducir a algunas tendencias, vinculadas más con los patrones de cambio y transformación que con los logros y objetivos cumplidos. Para formalizar esta posibilidad se necesita complementar esta variante con otras opciones metodológicas, mejor diseñadas para establecer regularidades y tendencias, por ejemplo, el estudio cuasiexperimental para valorar el progreso en el aprendizaje de las matemáticas en escolares primarios con el empleo de estrategias de autorregulación (Rodríguez-Mena, 2007), el empleo de la teoría fundamentada para comprender el proceso de desarrollo de la comunidad de aprendizaje, a partir del análisis comparativo de incidentes seleccionados de las experiencias de aprendizaje (Rodríguez-Mena, 2013), o la sistematización de varias experiencias agrupadas (Rodríguez-Mena *et al*, 2019). La práctica es vital y definitoria, pero, en este caso, la teoría es indispensable para formalizar las regularidades. Comprender esta complementación es fundamental si se quiere iniciar un saber y un saber hacer que promueva la transformación de las conciencias.

### *Situaciones de aprendizaje y formación por competencias*

El carácter situado de los aprendizajes significa que éstos siempre se producen en circunstancias concretas. El término psicopedagógico más apropiado para definirlos es el de situaciones de aprendizaje. Esta categoría constituye la unidad básica de análisis para la comprensión de los procesos de desarrollo de la comunidad de aprendizaje y la formación de competencias, su identificación y potenciación. La “situación de aprendizaje” es:

La menor unidad de análisis estructural y funcional del proceso de aprendizaje. Representa el espacio-tiempo de acción y comunicación durante el acto de aprender. Establece una relación dialéctica, entre la persona que aprende, lo aprendido y las otras personas y herramientas que sirven de mediadoras en el aprendizaje. Se enmarca en un sistema de planificación, ejecución y control de tareas generadas con la intención de aprender (Rodríguez-Mena *et al.*, 2015: 37).

La categoría de “situación de aprendizaje” constituye un instrumento metodológico que facilita la viabilidad del vínculo formación-aprendizaje. Estructural y funcionalmente una situación de aprendizaje integra todas las dimensiones, procesos, condiciones y actores implicados en la formación y el aprendizaje. Es una herramienta que mediatiza tales procesos y que puede ser autogestionada por las personas que se forman y aprenden.

En este contexto, las competencias resultan un principio organizador de la formación y el aprendizaje. Una mirada dialéctica, relacional y compleja de las competencias permite entenderlas como un emergente que nace de un encuentro y no está prefijado de manera absoluta ni en un sujeto, ni en un rol o puesto de trabajo. Las competencias son simultáneamente exigencias de una actividad y cualidades de las personas que se realizan y concretan en esta actividad o en sus productos.

El GAC ha definido las competencias como:

Proceso emergente y autoorganizado de actualización de potencialidades y de movilización-articulación de los recursos necesarios, orientado a dar respuesta a una demanda contextual —de una práctica social e históricamente construida— que se expresa en un desempeño —individual y/o colectivo— autorregulado y socialmente valorado por su idoneidad (Rodríguez-Mena *et al*, 2019: 21).

Las competencias se mueven en el amplio diapasón que establecen los polos de lo latente y lo manifiesto: potencialidad-ejecución, posibilidad-realidad, virtualidad-actualidad. Por ello resulta difícil prefijarlas y siempre exigen un análisis dinámico de la interacción que producen las múltiples variables en juego: la persona en actividad (y aprendizaje) el contexto o situación de aprendizaje y los requerimientos que la propia actividad plantea. De hecho, las competencias siempre se están formando y perfeccionando porque ellas son en sí mismas aprendizajes (Rodríguez-Mena, 2013).

La actualización (Lévy, 1999), como proceso emergente, permite a la persona competente encontrar soluciones nuevas a las situaciones o problemas que se le presentan y que construyen en su práctica cotidiana. En ese sentido, actualizar es un estadio elevado en el comportamiento competente, e implica algo más que ejecutar un potencial o hacer real lo que aparecía como posible. La actualización es en esencia una creación, la ejecución de actos no prefijados en parte alguna, la invención de formas de hacer y el empleo inteligente de los saberes, a partir de las configuraciones dinámicas de tendencias, coerciones, fuerzas y finalidades que movilizan la acción, que, una vez actualizadas, adquieren nuevas significaciones, expresadas en la transformación de ideas, la confección e innovación de instrumentos, la elaboración de nuevos estilos y estrategias de actuación; en fin, la producción de cualidades nuevas (Rodríguez-Mena, 2013).

El contexto social es a la vez el espacio generador de las competencias y de su expresión, pues toda competencia requiere el sustento en alguna comunidad de praxis y la participación en

redes sociales por donde circulan los saberes; ello supone una evaluación constante de los contextos como posibles fuentes de recursos (Corral, 2006). Las competencias tienen una existencia virtual en estas redes de circulación y si logran actualizarse como dominio personal y perfeccionarse continuamente es gracias al carácter social de los aprendizajes y a la dinámica relacional intersubjetiva que permite a las personas comunicarse, cooperar y manejar los símbolos culturales, construidos social e históricamente.

Aunque las competencias se asientan en las propias aptitudes personales, en realidad son el resultado de un largo proceso de formación y desarrollo que se origina en la interacción con los otros, pues se sabe que todo lo que psicológicamente nos identifica estuvo primeramente en la relación social, en la intersubjetividad (Vygotski, 1987). Se trata de comprender cómo las personas construyen sentidos personales de lo que aprenden, y cómo los usan en el vínculo entre lo que la actividad exige y lo que la persona desea.

Desde los trabajos iniciales del GAC sobre el desarrollo de comunidades de aprendizaje, la atención se dirigió hacia tres grandes núcleos<sup>1</sup> de competencias, cuya articulación debe conducir a la autorregulación del aprendizaje. Las experiencias con diversos grupos de aprendizaje a lo largo de varios años de investigación han permitido elaborar esta idea de nuclear alrededor de tres procesos clave (significatividad, transferencia y gestión de los aprendizajes), las competencias necesarias para autorregular el aprendizaje. Los núcleos de competencias, que aparecen resumidos en la tabla 1, se orientan hacia la actualización de los recursos del aprendiz en situaciones de aprendizaje que exigen un desempeño exitoso en la actividad.

---

1 Al denominar estas agrupaciones de competencias como “núcleos” estamos destacando su naturaleza heurística, aún en proceso de búsqueda y sustentación. Otra de las razones para utilizar el concepto de “núcleos de competencias” se refiere a la necesidad de abarcar la variabilidad individual en la movilización y actualización de recursos para la ejecución de una actividad específica.

Tabla 1. Núcleos de competencias para la autorregulación del aprendizaje

Competencias	Descripción
Competencias para la estructuración de las experiencias de aprendizaje	<p>Hacen referencia a la capacidad de la persona-que-aprende para interpretar las experiencias de aprendizaje dentro de ciertos esquemas o estructuras de funcionamiento. Los procesos psíquicos son empleados con la intención de reevaluar, deconstruir y reconstruir esos esquemas con los que comprendemos la realidad que nos circunda y a nosotros mismos como parte de esa realidad. Los niveles de comprensión en el aprendiz dependen directamente de sus posibilidades para elaborar significados. La construcción de significados es un proceso activo que requiere total implicación del aprendiz. Estructuración es también reestructuración y desestructuración. Estas competencias involucran la realización de un activo proceso de reconstrucción de los significados sociales y de descubrimiento del sentido personal y de la significación vital que éstos tienen para la persona-que-aprende.</p>
Competencias para la contextualización de las experiencias de aprendizaje	<p>Los procesos que permiten extraer de cada experiencia de aprendizaje aquellas propiedades que pueden ser generalizables, transferibles o extrapolables a otros contextos más o menos diferentes del que originalmente surgieron, así como el establecimiento de conexiones productivas para aprovechar las experiencias de aprendizajes presentes y pasadas con visión de futuro, se agrupan en este núcleo de competencias. Las competencias para la contextualización posibilitan que el conocimiento deje de ser inerte y se convierta en conocimiento generativo. El conocimiento generativo es aquél que puede expandirse más allá de la situación en la que fue aprendido y requiere el uso estratégico del pensamiento, en el sentido de comprender realmente los problemas a partir de su nueva organización perceptiva y conceptual. Esta teoría nos dice que cuando hay verdadera comprensión se facilita la generalización a otros problemas de naturaleza similar.</p>

Competencias	Descripción
Competencias para la gestión de las experiencias de aprendizaje	Implica saber articular tanto los procesos y recursos personales como los instrumentos, símbolos, personas y recursos ambientales que intervienen en las situaciones de aprendizaje, todo ello con la intención de planificar, organizar, evaluar y monitorear el curso de las experiencias de aprendizaje. La autogestión del aprendizaje incluye importantes aspectos relativos a la metacognición, las estrategias y estilos cognitivos, el autodominio, el uso de alternativas, y la búsqueda de ayuda. El rol estratégico del aprendiz se sostiene en la Base Orientadora de la Acción (BOA) (Galperin, 1965). Ella está constituida por las condiciones necesarias —en las que se apoyará el sujeto— para el cumplimiento de las acciones requeridas en la solución de tareas. La BOA es la imagen, el proyecto, la representación anticipada de la acción y del medio donde esta se realizará.

Fuente: elaborada a partir de la descripción presentada en Rodríguez-Mena *et al.*, 2015, pp. 67-71,

El modelo de formación del aprendiz autorregulado parte del presupuesto básico de que el proceso formativo tiene lugar en un contexto grupal: la comunidad de aprendizaje. Por ello, las estrategias de aprendizaje son aplicadas en la práctica interactiva como fuente de interiorización a partir de situaciones de aprendizaje creadas con ese propósito. El medio fundamental de realización de los programas formativos del GAC es el diálogo productivo, promotor del intercambio crítico sobre la base del despliegue de las potencialidades de reflexión, innovación, y creatividad, de todos y cada uno de los miembros del grupo y del grupo en sí mismo (Fried y Rodríguez-Mena, 2011).

La autorregulación del aprendizaje en el contexto de comunidad de aprendizaje posibilita la gestión permanente del conocimiento porque atiende e impulsa de un modo sistémico el desarrollo de cada uno de los factores que condicionan el aprendizaje. En las ideas de Vygotski acerca del desarrollo psicológico se encuentran los fundamentos para considerar la formación de una comunidad de aprendizaje como algo necesario para estimular la acción y el pensamiento de las personas a un nivel de

ejecución superior de competencias al que mostrarían si actuaran individualmente.

Así, las competencias surgen como resultado de la construcción y negociación de saberes a través de la interacción entre aprendices; son el efecto de la aplicación de saberes en situaciones específicas (situaciones de aprendizaje en este caso) que demandan la expresión de esos saberes, no sólo los individuales, sino los de todos los integrantes de la comunidad. Pero la formación de nuevas competencias y su perfeccionamiento lleva consigo un proceso de enriquecimiento continuo de tales saberes en la comunidad; es precisamente la negociación de saberes, la construcción de otros nuevos, el cambio, la complejización y el mejoramiento de éstos, lo que permite el desarrollo de las competencias para aprender.

Cuando la intención es organizar procesos formativos basados en la gestión de competencias, se hace necesario, como alerta el sociólogo Philippe Perrenoud (1998), sortear algunas pistas falsas sobre la comprensión de las competencias y su formación. En primer lugar, se debe evitar la asimilación de las competencias a los objetivos de aprendizaje. Con ello se superan las taxonomías interminables y los fraccionamientos innecesarios e inconsecuentes; luego, es imprescindible vencer la oposición competencia-desempeño, pues su única virtud radica en distinguir posibles disposiciones para su actualización sin decir nada acerca de su naturaleza ontológica; y finalmente, se impone evadir la tentación de entender la competencia como facultad genérica, como potencialidad de todo el espíritu humano, y reconocer así el papel central del aprendizaje, pues las competencias son adquisiciones, aprendizajes construidos, no potencialidades ya fijadas de la especie.

Por ello, la formación de competencias para aprender mejor y desplegar destrezas que posibiliten, por ejemplo, manejar conflictos, tomar decisiones y resolver problemas en equipos, depende —en gran medida— del modo en que la persona se inserta en las diferentes redes de interacción social de las que

forma parte y de las herramientas disponibles en esas redes (incluyendo las propias).

A continuación, se presenta el análisis de los resultados obtenidos en una comunidad de aprendizaje conformada por el equipo de dirección de una empresa donde, como parte del Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje, se implementó una situación de aprendizaje dirigida a la solución de problemas mediante el trabajo en equipo. Este ejemplo es retomado de una investigación desarrollada por el GAC (Rodríguez-Mena *et al*, 2004b).

#### *Análisis de los resultados obtenidos durante una situación de aprendizaje dedicada a la solución de problemas en equipo*

La justificación del empleo de esta situación de aprendizaje en términos formativos es evidente. La necesidad de mejorar el trabajo en equipo y lograr más integración para la solución de los problemas de la empresa y tomar decisiones adecuadas, aparece muy marcada tanto en las demandas de la empresa como en las expectativas y metas de aprendizaje elaboradas por la comunidad.

#### *Análisis estructural de la situación de aprendizaje*

La situación de aprendizaje estuvo encaminada a lograr que los participantes pudiesen:

- Identificar su estilo de aprendizaje según el inventario de estilos de aprendizaje de David A. Kolb.<sup>2</sup>
- Resolver un problema en equipo.<sup>3</sup>
- Valorar el proceso de la solución del problema por el equipo.

---

2 El Inventario de Estilos de Aprendizaje elaborado por David A. Kolb (1984) ofrece una descripción acerca de la manera en que las personas se perciben en su aprendizaje y ayuda a comprender su potencial de aprendizaje (sus puntos débiles y fuertes). Este autor emplea como variable la preferencia de los sujetos por los diferentes modos de aprendizaje configurados según las etapas que componen el Ciclo de Aprendizaje y la manera peculiar de combinarlos.

3 Los equipos fueron conformados atendiendo a los estilos de aprendizaje de los participantes.

Paralelamente, y atendiendo al cierre parcial del programa formativo, existía el propósito más general de que los participantes tuvieran la oportunidad de:

- Valorar el progreso de los indicadores de aprendizaje mediante el análisis de las autoevaluaciones, el estado de cumplimiento de las metas de aprendizaje de la comunidad y el progreso de la dinámica grupal a partir del análisis de los diagramas de redes.

Se abordaron, además, varios temas significativos para la comunidad que permitían alcanzar dichos objetivos: concepciones sobre los estilos de aprendizaje y su valor práctico, fortalezas y puntos débiles en los estilos de aprendizaje, los modos de aprendizaje y su relación con las etapas del proceso de solución de problemas, y estrategias para potenciar el proceso de aprendizaje en la solución de problemas.

Las experiencias de aprendizaje fueron organizadas por medio de diferentes métodos y dinámicas de grupo. Predominó la autoobservación y autorreflexión, el trabajo en equipo, la observación participante y la reflexión grupal. Se emplearon el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb y la técnica participativa “Construyendo una torre en equipo”.

Para esta situación de aprendizaje se utilizaron dos sesiones de trabajo. Las técnicas requirieron que los participantes identificaran sus modos preferentes de aprendizaje, la combinación de éstos en su estilo personal de aprender, y que reflexionaran sobre las fortalezas y debilidades que mostraban al respecto para trazar estrategias de mejoramiento de su potencial de aprendizaje; igualmente necesitaron del trabajo en equipo para la solución de un problema práctico.

#### *Acciones de los facilitadores*

Los facilitadores comenzaron las sesiones recuperando lo vivido en las sesiones anteriores. Orientaron el análisis de los resultados arrojados por las autoevaluaciones, los diagramas

de redes de intercambio durante los debates colectivos y, en el caso específico de la segunda sesión, la valoración del cumplimiento de las metas individuales y de la comunidad hasta ese momento. Se procuró que los participantes reaccionaran a la presentación de estos resultados y empleando la técnica *netmirror* se estimuló el análisis y reconocimiento de los roles individuales en la red de intercambio grupal para potenciar la participación futura.

Los facilitadores fueron también observadores del proceso de solución de problemas en equipos para retroalimentar a los participantes en cuanto a sus roles y modos de actuación durante la tarea de aprendizaje.

### *Roles de los aprendices*

En ambas sesiones los participantes estuvieron muy activos, la actitud observadora, reflexiva, dialógica y crítica tuvo diversas expresiones.

Desde el inicio, mostraron mucho interés por conocer y comprender cómo estaban avanzando o no respecto a sus metas de aprendizaje. Analizaron críticamente el comportamiento de los indicadores de competencias y la dinámica grupal, a través del análisis de las guías de autoevaluación y los diagramas de redes de interacción.

Se produjeron diálogos entre los propios participantes de una manera mucho más espontánea, los facilitadores comenzaron a intervenir menos. Por supuesto, estas manifestaciones de mayor interacción entre los miembros de la comunidad fueron el resultado de todo el trabajo sistemático (desplegado en todas las sesiones anteriores) donde primó el análisis colectivo de los roles individuales y del comportamiento de la dinámica grupal a partir de los diagramas de redes de intercambio presentados y discutidos.

El ejercicio de identificación de los estilos de aprendizaje resultó muy motivante, pues hubo interés general por conocer

los modos de aprendizaje preferidos por cada uno de ellos. Se reconocieron y diferenciaron sin establecer comparaciones competitivas, lograron reconocer la variedad y la diferencia entre los individuos como algo natural y provechoso. Aunque la identificación de los estilos de aprendizaje permitió un análisis y reconocimiento introspectivo de las fortalezas y debilidades de cada uno para aprender, no todos asumieron una actitud estratégica para promover acciones de cambio; no obstante, la totalidad de los participantes reconoció la necesidad de hacer algo para cambiar. En general, hubo mucha apertura y tolerancia.

El trabajo en equipo permitió que aflorara el aprendizaje de tipo cooperativo. Los equipos trabajaron en un ambiente de colaboración muy favorable; se observó una identificación total con las tareas de grupo, un excelente acople en su cumplimiento y el empleo del “nosotros” en el discurso de referencia.

Los momentos de valoración de lo logrado fueron especialmente productivos en cuanto a la toma de conciencia individual, y como comunidad, del modo en que estaban operando y avanzando o no en su aprendizaje.

Por primera vez aparecieron de manera explícita demandas de ayuda a otros compañeros para ejecutar ciertas tareas. Los participantes mostraron un mayor conocimiento mutuo, confianza en los otros y posibilidad de compensación de las debilidades individuales desde el trabajo cooperado. Lo interesante de estos “descubrimientos” es que, en su mayor parte, fueron hechos espontáneamente por los participantes y pocas veces fueron inducidos por los facilitadores.

Otro aspecto sumamente interesante en esta situación de aprendizaje tiene que ver con la mayor implicación de los participantes en el acto mismo de la investigación. La visualización de los cambios, progresos, estancamientos, fallas e incompletitudes, generó una serie de interpretaciones, sugerencias y búsquedas estratégicas de los participantes para alcanzar las metas propuestas, todas ellas asumidas por los investigadores tanto para el análisis

de los resultados que aparecen a lo largo del informe como para la inclusión de nuevas tareas investigativas que enriquecieran la búsqueda de respuestas a nuestro problema de investigación. Así, alguien recomendó tomar en consideración, para programas futuros, la utilización desde las primeras sesiones de los diagramas de redes como herramienta de análisis colectivo por el potencial que tienen para influir en la dinámica grupal, mientras otro propuso que ese tipo de análisis (el relativo a los diagramas de redes) fuera sistemático en todas las sesiones al igual que se hacía con las autoevaluaciones.

*Logros en términos de los núcleos de competencias y el desarrollo de la comunidad*

Los logros más significativos, en cuanto al dominio de las competencias para la autorregulación del aprendizaje, estuvieron referidos, en primer lugar, a la comprensión más cabal del contenido de cada uno de los indicadores de la autoevaluación y, por tanto, su evaluación cada vez más objetiva; en segundo lugar, reconocer que lo aprendido en todas las sesiones anteriores había permanecido con solidez en cada uno de ellos. De este modo, en esta situación de aprendizaje la permanencia y la transferencia de lo aprendido emergieron como indicadores tangibles de la calidad de los aprendizajes logrados con la aplicación del programa formativo.

La dinámica para identificar estilos de aprendizaje permitió, por su propio contenido, una motivación muy alta por la tarea; a lo que contribuyó también la forma en que fue organizada. A pesar de que estaban identificando su estilo personal de aprendizaje, tuvieron múltiples ocasiones para compartir la experiencia con los demás. Se hicieron gráficos que representaban los modos de aprendizaje más recurrentes, sobre todo en el momento de solucionar problemas, que fueron expuestos para la comunidad y generaron reflexiones muy productivas, a través de la indagación y el diálogo, acerca del valor de la diversidad, la necesidad de conocerse mejor y de trabajar por perfeccionar lo que puede

resultar deficitario y potenciar lo que ya es de dominio. Todo esto contribuyó a que indicadores como la flexibilidad, la indagación y el razonamiento tuvieran un desempeño alto para todos, y que la interacción grupal y la identidad con el grupo fuesen bien valoradas por la mayoría de los participantes.

La segunda sesión de esta situación de aprendizaje significó para la propia comunidad, según la percepción de los participantes y que los investigadores afirmaron un estado de desarrollo que apuntaba a una mayor madurez. Al valorar el cumplimiento de sus metas personales y de la comunidad, así como el progreso de las autoevaluaciones y de la dinámica grupal, reflejadas en tablas y diagramas, los participantes hicieron una justa evaluación de lo que habían logrado con el Programa y de aquello que todavía no estaba sólidamente adquirido. Reconocieron que el dominio de las competencias era todavía una aspiración, que si bien habían avanzado mucho en relación con las primeras sesiones todavía no tenían un dominio profundo de éstas. En cuanto a las otras metas fue opinión compartida que habían logrado crear una comunidad de aprendizaje y lo aprendido allí se transfería a su vida personal y laboral.

El trabajo en equipo para la solución de problemas, realizado en esta última sesión, fue muy bien aprovechado por la comunidad. En términos de logro, les permitió reconocer cómo emplearon los núcleos de competencias para autorregular el trabajo del equipo en la solución de problemas. Los dos equipos identificaron rápidamente los momentos en que reestructuraron la información e hicieron transferencias valiosas para ejecutar con éxito la tarea:

...nosotros iniciamos con la idea de [...], pero esta fue cambiando con los aportes de [...], que es excelente en estas cuestiones prácticas, yo también hice mi aporte innovador por el camino y así fuimos reestructurando la idea original hasta llegar a lo que ven aquí"; "en nuestro caso nos preocupamos por hacer algo innovador,

generalmente se hacen pirámides porque son más fáciles y sólidas, nosotros dijimos vamos a cambiar eso, la pirámide quedará dentro de la estructura, la influencia egipcia estuvo presente, además como yo trabajo con las cosas de energía piramidal no podía deshacerme de esta idea, luego vimos al otro equipo poniendo banderitas y decidimos hacerlo, no para competir sino porque nos pareció que le vendría bien a la torre.

Sin embargo, aunque pudieron describir todas las acciones de gestión empleadas para la solución de problemas, sólo lo hicieron cuando se les solicitó explícitamente. Las explicaciones pueden ser múltiples, pero siempre apuntan a que un dominio metacognitivo de los procesos de aprendizaje requiere mucha práctica y un cambio de actitud mucho más introspectiva que permita el autoanálisis del modo en que funcionamos en nuestras tareas cotidianas.

Los propios participantes pudieron identificar que el hecho de actuar conforme a estereotipos no contribuye a la ejecución exitosa, por lo que lograron transferir ese aprendizaje desde situaciones vivenciadas en otras sesiones. El problema propuesto estaba poco estructurado y requería de la creatividad de los aprendices. Ellos debían construir una torre que debía sostenerse en una superficie plana; para eso se le entregaron materiales absorbentes y cinta adhesiva. Durante el proceso de construcción en uno de los equipos uno de sus integrantes propuso “deberíamos agregar algo a la torre para hacerla diferente”; otro señaló “pero sólo podemos trabajar con los materiales entregados”, a lo que respondió un tercero: “quién afirmó eso, deberíamos preguntar, recuerden lo que nos sucedió al principio con el ejercicio de los colores que dejamos de hacer cosas porque nosotros mismos nos pusimos trabas”. Por supuesto, esta vez indagaron y llevaron a la práctica la idea generada en el equipo.

Desde otro punto de vista, la segunda sesión, y, en particular, la tarea de construir una torre en equipo sirvió para reconocer las diferencias en el rendimiento de los equipos de trabajo de-

pendiendo de su conformación. En este caso se estableció como criterio de asociación el estilo de aprendizaje. Un equipo se conformó de manera homogénea (todos sus miembros tenían el mismo estilo de aprendizaje) y el otro era heterogéneo (combinaba los diferentes estilos de aprendizaje). El primer equipo fue más eficiente: terminó primero su tarea, sin mucha discusión entre los miembros y lograron un ajuste casi inmediato de sus acciones, a veces sin necesidad de hablar, para cumplir con la meta. El segundo equipo terminó más tarde, pero demostró mayor originalidad en su producto; la heterogeneidad marcó la necesidad de un espacio más prolongado para la puesta de acuerdo antes de actuar y las diferentes perspectivas de enfoque de la tarea garantizaron mayor nivel de ingenio para responder al problema.

En sentido general, esta situación de aprendizaje representó un avance sustancial para la comunidad, en el sentido de que los participantes lograron producciones más elaboradas como aprendices, y un mejor reconocimiento del estado de desarrollo alcanzado y la toma de conciencia de la necesidad de seguir actuando para dominar realmente las competencias de un aprendiz autorregulado.

### A modo de conclusiones

En todas las experiencias formativas del GAC se ha constatado que, en el transcurso del desarrollo de la comunidad de aprendizaje, los participantes descubren gradualmente que los intercambios entre ellos comienzan a ser diferentes que las anteriores. La comunidad crea un sujeto colectivo cuando sus miembros comienzan a entender la importancia de los otros para su aprendizaje. Las manifestaciones de esta comprensión suelen ser diversas: comparten sus experiencias y perspectivas sobre los temas que abordan, reconocen la importancia de los puntos de vista de otras personas, entienden el valor de ofrecer razones que apoyen sus propias opiniones, sienten el valor de la imparcialidad

y reconocen la necesidad de ponderar los problemas en vez de quedarse satisfechos con expresar sus opiniones de forma rudimentaria y superficial.

La comunidad de aprendizaje brinda la posibilidad de crear espacios muy provechosos para que los aprendices aprendan a conocerse a sí mismos, e identifiquen sus debilidades y fortalezas y puedan operar con todos sus recursos. Constituye una vía para la defensa del espacio de exploración que reclama el aprendiz, y para aceptar los errores naturales del proceso de aprendizaje aprovechándolos adecuadamente para apoyar la aventura, el cuestionamiento, la anticipación, la prueba de hipótesis, la búsqueda de alternativas y de iniciativas productivas.

Las interrogantes que elaboran los aprendices, los argumentos que construyen, las conexiones que realizan, los roles que asumen durante la puesta en práctica de las situaciones de aprendizaje constituyen indicadores que permiten predecir un mejoramiento continuado de sus competencias, cada vez más autorregulados y dirigidos a elaborar significados verdaderamente útiles por su transferibilidad.

Una de las claves más importantes del impacto favorable de los programas de formación de competencias diseñados por el GAC se refiere a la validez y efectividad del aprendizaje en grupo, en comunidades de aprendizaje formadas a tal fin. Las dimensiones de las competencias alcanzan viabilidad si durante su formación se comprenden desde contextos colectivos, de apoyos mutuos y satisfacciones grupales. Es un principio básico del aprendizaje colaborativo y una expresión del postulado vygotskiano de que siempre se aprende con otro.

También es posible apreciar el valor mismo de las situaciones de aprendizaje diseñadas durante los procesos de formación. Es interesante notar que las situaciones que más impactan la formación de competencias se incorporan directamente como recursos de las personas, en todo o en algunos de sus aspectos más significativos. De esta manera, se puede evaluar cuál fue su efecto en

la formación de competencias y en las modificaciones del desempeño personal. Lo mismo sucede con la incorporación de las herramientas utilizadas durante la formación al desempeño de actividades contextualizadas. Las formas de planificación y dirección, estilos de diálogo, los instrumentos de evaluación, las acciones de supervisión y retroalimentación pudieran reflejar el valor del proceso de formación en el aporte de instrumentos útiles para el desempeño, que se incorporan a las competencias ya logradas.

Lo más interesante para el GAC ha sido constatar la estrecha relación, no sólo teórica sino en la propia aplicación, entre los conceptos de aprendizaje, participación y diálogo generativo. En todas las experiencias formativas aparecían como acciones que se complementaban durante el desarrollo de la comunidad y la formación de las competencias señaladas.

Estas experiencias han resultado en la constitución de comunidades autorreguladas y sostenibles, como espacios de satisfacción y crecimiento personal para sus miembros que se sienten lo suficientemente implicados como para extender sus efectos más allá de la propia comunidad en la que se formaron como personas competentes.

## Referencias

- CHAIKLIN, S., y LAVE, J. (Comp.) (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu editores.
- CORRAL, R. (2006). “El currículo docente basado en competencias”, en multimedia *Caudales 2006*. Editorial de Ciencias Sociales/CIPS.
- FRIED, D. (2008). “Diálogos generativos”, en Rodríguez Fernández, G. (Comp.) *Diálogos Apreciativos: el socioconstruccionismo en acción*. Instituto Internacional de Sociología Jurídica Oñati-Editorial Dykinson: 17-48.
- FRIED, D., y RODRÍGUEZ-MENA, M. (2011). “Afrontamiento generativo y desarrollo comunitario”, en García, J. F., Be-

- tancourt, J. A., y Martínez, F. (Comp.) *La transdisciplina y el desarrollo humano*. Editorial Dirección de Calidad y Enseñanza de Salud. Secretaría de Salud del Estado de Tabasco: 34-42.
- GALPERIN, P. Ya. (1965). *Resultados fundamentales de las investigaciones sobre la formación de las acciones mentales y los conceptos*. Editorial M. G. Y.
- KOLB, D. A. (1984). *Experimental Learning Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- LABAUT, L. y LÓPEZ, C. L. (2018). “Programa de Educación Emocional para psicopedagogos en formación”, en Colectivo de autores CIPS (2018). *Compendio de resultados del CIPS 1985-2018*. Publicaciones Acuario.
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- LÉVY, P. (1999). *O que é o virtual?* Editora 34 Ltda.
- NÚÑEZ, S. y RODRÍGUEZ-MENA, M. (2018). “Formación de competencias para la dirección política en la ‘comunidad de aprendizaje’ Revolución. Sistematización de la experiencia”, en Colectivo de autores CIPS (2018). *Compendio de resultados del CIPS 1985-2018*. Publicaciones Acuario.
- PERRENOUD, P. (1998). *Construire des compétences dès l'école*. ESF Editeur.
- RODRÍGUEZ-MENA, M. (1999). “PRYCREA: Una aproximación a la elaboración de criterios psicopedagógicos para la identificación de los aprendizajes de calidad y su potenciación”, en Colectivo de autores CIPS (2018). *Compendio de resultados del CIPS 1985-2018*. Publicaciones Acuario.
- RODRÍGUEZ-MENA, M. (2007). “El aula como comunidad de aprendizaje”, en *Cultura y Educación. Revista de teoría, investigación y práctica*. Vol. 19(1): 17-29.
- RODRÍGUEZ-MENA, M. (2013). “Aprender en Comunidades de Prácticas. Fundamentos teóricos y metodológicos del proceso de formación y desarrollo de comunidades de aprendizaje en

- organizaciones laborales”. Tesis doctoral, Universidad de La Habana, CEPES.
- RODRÍGUEZ-MENA, M. y CORRAL, R. (2006). “How Participation in a Learning Community Transformed a Community of Practice”, en *Cultures of Participation at Work in Cuba and the US. OD Practitioner, Journal of the Organization Development Network*. Fall Year 2006, Volume 38 N° 4: 19-24.
- RODRÍGUEZ-MENA, M., y CORRAL, R. (2015). “Las competencias y su formación desde el enfoque histórico-social”, en *Alternativas Cubanas en Psicología 3 (7)*: 51-70 <http://www.acupsi.org>
- RODRÍGUEZ-MENA, M.; GARCÍA, I.; CORRAL, R. y LAGO, C. M. (2004a). *Aprender en la empresa. Fundamentos sociopsicopedagógicos del Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje*. Editorial Prensa Latina.
- RODRÍGUEZ-MENA, M.; GARCÍA, I., CORRAL, R. y LAGO, C. M. (2004b). “Valoración crítica de la aplicación del Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje”, en Colectivo de autores CIPS (2018). *Compendio de resultados del CIPS 1985-2018*. Publicaciones Acuario.
- RODRÍGUEZ-MENA, M.; LÓPEZ, C. L.; CORRAL, R., LORENZO, K.; POMARES, W.; LAGO, C. M.; CHAO, A. M. y REGALADO, H. (2015). “La comunidad de aprendizaje”, *MADIBA. Memorias de un viaje*. Publicaciones Acuario.
- RODRÍGUEZ-MENA, M.; LÓPEZ, C. L.; CORRAL, R.; LABAUT, L.; PÉREZ, O.; POMARES, W.; LAGO, C. M.; CHAO, A. M.; REGALADO, H., y ORTEGA, C. (2019). *Evaluación formativa de competencias. Una metodología*. Publicaciones Acuario.
- VYGOTSKI, L. S. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación.
- VYGOTSKI, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico Técnica.
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

# Capítulo II.

## La autorregulación como meta de aprendizaje en la educación superior

Ivet García Montero

### Introducción

El estudio de los procesos de autorregulación, y, en particular, de la autorregulación del aprendizaje ha sido reconocido como tema sustancial ante las exigencias planteadas a la educación en las últimas décadas. El impacto de los escenarios socioeconómicos, ambientales y propiamente educativos en el aprendizaje ha expuesto la necesidad de dotar de autonomía y autoeficacia a los estudiantes y, en especial, a los universitarios, quienes enfrentan, además, las demandas de la vida laboral y los desafíos de su formación profesional. Se ha hecho necesario profundizar en las características y los componentes del proceso de autorregulación del aprendizaje, así como en sus mecanismos de desarrollo, en un intento de fortalecer los recursos para aprender de manera oportuna y permanente más allá del ámbito escolar.

En correspondencia con las ideas expuestas anteriormente, en este capítulo se sistematizan los resultados alcanzados en la investigación de los procesos de autorregulación del aprendizaje, tras varios años de labor docente e investigativa ininterrumpida en educación superior, especialmente relacionada con la formación de educadores, pedagogos e interventores educativos. Se presenta una propuesta teórico-metodológica para la comprensión del desarrollo de la autorregulación del aprendizaje y la formación de competencias para ésta en el entorno educativo universitario

desde la interpretación de su carácter complejo e integrador, y de su definición como instrumento de desarrollo humano y herramienta rectora de la formación profesional.

A lo largo del texto, se identifican y explican aquellas condiciones y factores mediadores que permiten conducir y fortalecer los procesos de formación de aprendices autorregulados. El modelo explicativo planteado se sustenta, teóricamente, en las aportaciones del Enfoque histórico cultural y de otras teorías afines, y se constituye como un sistema dinámico y dialéctico que vincula procesos de mediación: sociocultural, psicológica y pedagógica, estrechamente articulados entre sí.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en el ámbito escolar se comprende a partir de la función de orientación y mediación oportuna de los docentes y formadores, quienes tienen la posibilidad de diseñar las situaciones de aprendizaje propicias para lograrlo y de crear las condiciones adecuadas para que se formen aprendices autorregulados, autónomos y líderes de su propio aprendizaje. Estas condiciones pueden relacionarse con la creación de ambientes cooperativos, reflexivos, constructivos o incluso abiertos a la investigación participativa, donde se fortalezca la motivación y disposición de quienes aprenden, para convertir la propia autorregulación en una meta de desarrollo personal y colectivo.

Es importante señalar que las reflexiones y hallazgos que este capítulo muestra han sido obtenidas tras procesos de investigación cualitativa prolongados, sustentados en los principios de la investigación-acción participativa y la teoría fundamentada, y reflejan los resultados de sucesivos momentos de diagnóstico participativo, problematización y generación de alternativas encaminadas a la mejora y transformación de los procesos de autorregulación del aprendizaje y formación profesional desarrollados con grupos de estudiantes universitarios en instituciones mexicanas de nivel superior (García, 2012; García, 2020).

*La investigación de los procesos de autorregulación del aprendizaje: problemáticas actuales*

La revisión de las investigaciones acerca de la autorregulación del aprendizaje (Torrano, Fuentes y Soria, 2017; Rosario *et al*, 2014) confirma que muchos estudios se han dirigido a demostrar la importancia del proceso de autorregulación en la educación superior y las condiciones para propiciarla, especialmente frente a los indicios que muestran que no siempre los aprendices universitarios poseen los recursos para actuar con autonomía frente a las exigencias de ese nivel formativo.

Al parecer, muchos estudiantes que ingresan al nivel superior carecen de herramientas para autorregular su propio proceso de aprendizaje (Allgood, Risko, Álvarez y Fairbanks, 2000) y, como resultado, se considera que los escasos procesos y estrategias de autorregulación del aprendizaje constituyen factores principales del fracaso universitario (Tuckman, 2003).

En estudios realizados por Boekaets, Pintrich y Zeidner (2005) y Randi y Corno (De la Fuente y Justicia, 2003), se ha constatado que los procesos de enseñanza en educación superior son escasamente favorecedores de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje. Por lo general, los datos indican que los estudiantes se ven desprovistos de orientación, modelación y estimulación de estos procesos. De igual forma, las investigaciones revelan que la autorregulación está estrechamente ligada a la elección del aprendiz respecto de sus recursos disponibles para aprender, siempre y cuando las condiciones externas le permitan asumir el control de su aprendizaje (Schunk, 2012), por lo que si las circunstancias psicopedagógicas no son favorables para ello, podría limitarse su desarrollo.

Frente a estas situaciones, diversas investigaciones han destacado la relevancia de los procesos autorregulativos en la enseñanza superior. García (2012) señala que la autorregulación académica constituye una variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario y sostiene que su desarrollo es indispensable

para fomentar la competencia genérica de aprender a aprender y garantizar el aprendizaje de calidad, así como la formación de competencias profesionales. De igual forma, Sáinz-Manzanarez y Pérez (2016) valoran la interrelación de la autorregulación y la mejora del autoconocimiento en la resolución de problemas; demuestran que el entrenamiento en autorregulación impacta en la apropiación de estrategias para la adquisición, codificación y recuperación de la información y para el análisis metacognitivo, lo que facilita el aprendizaje reflexivo.

En el contexto mexicano específicamente, se han desarrollado múltiples investigaciones que fundamentan la necesidad de estudiar y fortalecer los procesos de autorregulación del aprendizaje en la formación universitaria (García, 2020, Ramírez y Hernández, 2019; Quintana, 2015 y García, 2020). Los trabajos muestran no sólo la estrecha relación entre el desarrollo de la autorregulación y un mayor rendimiento escolar, sino el impacto positivo que tiene en la mejora de los procesos de planificación, gestión, autoevaluación y estructuración del aprendizaje, así como en otras tareas académicas, tal como sucede con la titulación, la participación en eventos científicos, entre otras.

Debido a la relevancia de la autorregulación, en distintas latitudes, se han dirigido trabajos específicos de investigación a desarrollar y evaluar programas que permitan su formación en la enseñanza superior, con la intención de incrementar los conocimientos de los estudiantes universitarios sobre estrategias de aprendizaje y promover sus competencias de estudio (Hernández, Sales, De Fonseca y Cuesta, 2010), así como provocar un impacto positivo y cuantificable en la percepción de logro de las metas de aprendizaje en los estudiantes (Ramírez y Hernández, 2019) y constatar las ventajas de su formación de manera virtual (Cerezo, Bernardo, Esteban, Sánchez y Tuero, 2015) mediante el uso de las tecnologías de la información. En esta última dirección, también se reconocen programas formativos diseñados en la Universidad Nacional Autónoma de México, accesibles a

los estudiantes universitarios incluso por medio de aplicaciones en sus teléfonos.

En general, podría decirse que los estudios en el ámbito de la autorregulación se han dirigido a explorar la interrelación entre este proceso y otras variables afines (motivación, autoeficacia, metacognición, rendimiento, entre otras), ya sea para descubrir relaciones causales o para demostrar el impacto de la autorregulación del aprendizaje en la calidad del aprendizaje universitario. Se han propuesto, de igual manera, describir niveles de desarrollo de la autorregulación en estudiantes de ámbitos y disciplinas diversas, buscando caracterizar su desempeño o establecer comparaciones y, en menor medida, se han encaminado a la generación y evaluación de programas formativos. En consecuencia, el impulso de nuevas investigaciones que fundamenten la creación de propuestas y programas de formación e intervención psicopedagógica y evalúen su calidad y pertinencia en educación superior, se convierte en un asunto necesario.

En correspondencia, la reflexión acerca de los avances investigativos en torno a la autorregulación del aprendizaje permite identificar que, en su mayoría, las investigaciones realizadas se afilian teóricamente al enfoque sociocognitivo y redundan en la descripción de las fases de la autorregulación y en los componentes que se articulan en ella; por lo general, se centran en las propuestas de Pintrich y Zimmerman, ambas basadas en el enfoque sociocognitivo de Bandura (Torrano, Fuentes y Soria, 2017). Como tendencia, se excluyen otros referentes conceptuales acerca de la autorregulación y que han sido reconocidos en modelos explicativos de ésta (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Esta situación plantea límites explicativos a las problemáticas relacionadas con el desarrollo de los procesos de autorregulación del aprendizaje y demanda nuevos caminos de reflexión científica y de reconstrucción de las propuestas de comprensión de la autorregulación y los procesos relacionados con ésta.

De igual manera, desde las acciones científicas, es preciso superar la tendencia a estudiar los procesos de autorregulación sólo a partir de algunos de sus componentes (Hernández y Camargo, 2017). En consonancia, es posible afirmar que son escasos aquellos trabajos que se dirigen a explicar los mecanismos de formación de la autorregulación, ligados al desarrollo de la personalidad y a la evolución misma de la persona en sus contextos de formación humana. En ese sentido, se necesita explicar “cómo se aprende” a ser autorregulados, de qué forma se desarrolla el proceso de autorregulación del aprendizaje y cuáles son los mecanismos psicopedagógicos que permiten su apropiación en el contexto escolar y universitario, en particular.

Aunque se reconocen elementos relacionados con la enseñanza o instrucción de la autorregulación basadas en la enseñanza directa de estrategias de aprendizaje, el modelado, la práctica guiada, la autoobservación, el apoyo social o la práctica autorreflexiva (Torrano, Fuentes y Soria, 2017), aún son insuficientes las explicaciones que integren en un modelo teórico el sistema de recursos mediadores de distinta naturaleza: social, psicológica, cultural e histórica, que abarca la complejidad y el dinamismo de la formación de aprendices autorregulados.

Los nuevos retos en este ámbito de investigación, además de los ya señalados, se encaminan a “conocer en profundidad la cantidad y calidad de los procesos de regulación que ponen en marcha los alumnos, investigar el aprendizaje autorregulado como un proceso dinámico y continuo que se despliega a lo largo del tiempo y en un contexto específico...” (Torrano, Fuentes y Soria, 2017: 168). Supone incorporar un mayor número de métodos e instrumentos de naturaleza cualitativa (González-Torres y Torrano, 2008) que permitan abordar la complejidad del proceso y de su formación, dado que existe un predominio de estudios cuantitativos o mixtos (Hernández y Camargo, 2017). De igual manera, el uso de nuevos métodos debe permitir hacer investigación y generar nuevas teorías desde la perspectiva de los

propios aprendices, partiendo de su capacidad de problematización, y no tanto desde la mirada externa de los investigadores y psicólogos educativos.

Este último aspecto alude a la propia naturaleza de la autorregulación del aprendizaje y la fuerte raíz motivacional intrínseca que tiene su desarrollo y el descubrimiento de su importancia. Muchos de los estudios evalúan el desempeño autorregulado que manifiestan los estudiantes empleando pruebas validadas o autoinformes, pero se alejan de la visión más fenomenológica, etnometodológica o interpretativa que podría asumir el aprendizaje para analizar sus necesidades, formas de acción autorreguladoras o alternativas generativas respecto de su desarrollo como aprendiz autorregulado. En esa dirección, se abren las puertas a metodologías más participativas y constructivas, cuestión que en este trabajo se asume como reto primordial.

A partir de los desafíos anteriores, en este texto se integra un conjunto de reflexiones que buscan generar nuevas explicaciones para la comprensión de los mecanismos psicológicos internos de la autorregulación en su relación dialéctica con aquellos factores históricos, culturales y educativos que determinan su desarrollo desde una mirada más integral, longitudinal y genética. Se busca una propuesta científica desde la perspectiva cualitativa, poniendo en el centro de atención la percepción de los aprendices y su capacidad reflexiva y crítica para descubrir oportunidades de desarrollo. Se responde así a la necesidad de profundizar en la búsqueda de nuevas vías teórico-metodológicas para materializar el desarrollo de la autorregulación no sólo como fin en sí mismo, sino como recurso mediador y desarrollador en el trayecto hacia la calidad del aprendizaje y la formación de los aprendices.

Tales supuestos son congruentes, además, con los principios que han sido reconocidos por la Asociación Americana de Psicología para esta disciplina y como consecuencia, para la investigación psicológica con relación a la enseñanza y al aprendizaje (APA, 2015). El séptimo de los veinte principios enlistados destaca que

la autorregulación de los estudiantes ayuda al aprendizaje y que las habilidades para ésta pueden ser enseñadas, lo cual avala una vez más, tras los acuerdos de la comunidad científica en este ámbito, la importancia de este proceso y sus posibilidades formativas en el contexto educativo.

Los retos investigativos asumidos han estado centrados, de igual manera, en la búsqueda de concientización y sensibilización de los estudiantes ante las exigencias de su propia formación y su desarrollo como aprendices autorregulados para ofrecer respuestas a las siguientes interrogantes: ¿cómo explicar la formación y el desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje en la enseñanza superior a partir de los fundamentos psicopedagógicos del Enfoque histórico-cultural?, ¿qué factores y condiciones influyen en el nivel de desarrollo de los procesos de autorregulación del aprendizaje que manifiestan los jóvenes universitarios?, ¿cómo la reflexión y el análisis metacognitivo promueven en estos estudiantes el reconocimiento de expectativas profesionales y el planteamiento de nuevas metas formativas relacionadas con el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje?, ¿qué instrumentos psicológicos y acciones mediadoras de carácter psicopedagógico posibilitan el desarrollo de la autorregulación y la apropiación de las competencias para la autorregulación del aprendizaje en el contexto de práctica real de los estudiantes que se forman en la universidad?

Las páginas siguientes se destinan a ofrecer un conjunto de reflexiones teórico-metodológicas que sustentan, lo que se ha considerado en las investigaciones realizadas un modelo explicativo orientador para el desarrollo de los procesos de autorregulación en la educación superior.

*Los fundamentos teórico-conceptuales de la propuesta: los principios del enfoque histórico cultural*

Desde el punto de vista teórico, los estudios sobre autorregulación, en sentido amplio, han partido de diversos enfoques y pers-

pectivas. Como se había señalado con anterioridad, es probable que las explicaciones más difundidas de este proceso y, en particular, de la autorregulación del aprendizaje, tengan el sello de la psicología sociocognitiva estadounidense y de numerosas investigaciones que se han extendido a nivel internacional siguiendo las pautas de este enfoque.

En este trabajo se pretende ofrecer una visión teórica diferente del proceso de autorregulación, sustentada en el Enfoque histórico-cultural, nacido con la obra psicológica de Lev Semiónovich Vygotsky, y continuado por un grupo de autores que desarrolló sus principios esenciales, los cuales se basan en la determinación sociocultural e histórica de los procesos psíquico-superiores y en la búsqueda de sus propuestas de desarrollo, congruentes con los fundamentos propuestos por Vygotsky.

Desde la concepción vygotskiana del desarrollo psíquico se concibe la autorregulación como formación psicológica cualitativamente superior, que se convierte en condición y meta del desarrollo psicológico humano. El hombre se apropia de los instrumentos culturales que le permiten transformar su subjetividad individual y, como consecuencia, desarrollar funciones psíquicas intrapersonales que le garantizan la autorregulación de sus aprendizajes y su propio desarrollo, pues se convierten en mediadores psicológicos que le proporcionan posibilidades ilimitadas de autodesarrollo para, a su vez, continuar apropiándose de la cultura (García, 2012).

En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social cambia los modos y procedimientos de su conducta, transforma los códigos y funciones innatas, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales (Vygotsky, 1987: 38).

La propuesta vygotskiana acerca del desarrollo psicológico destaca por su comprensión dialéctico-materialista e histórica del hombre y el análisis de la naturaleza social de todos los fenómenos y procesos que en él ocurren. La explicación del origen social

de las funciones psíquicas superiores —entre las que aparece el proceso de autorregulación— se sustenta en la ley genética general del desarrollo cultural, enunciada por Vygotsky (1987), que destaca el modo en que los procesos e instrumentos psicológicos derivados del desarrollo pasan de ser categorías intersíquicas, materializadas en el vínculo social, a categorías intrapsíquicas de carácter subjetivo.

Se asume, de ese modo, que en las relaciones intersíquicas se origina un proceso tan complejo y donde se garantiza su aprendizaje, mediado por los otros, hasta convertirse en una capacidad intrapsíquica y en instrumento de la propia persona. De hecho, en su expresión más elaborada, la propia personalidad es el sistema de autocontrol del sujeto formado en la relación histórica con los otros. La cultura diseña al ser humano hasta el punto de que sus características más individuales y específicas son, en su origen, el resultado de la cultura que habita. “Las formas culturales de la conducta son, precisamente, reacciones de la personalidad” (Vygotsky, 1987: 97).

La zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1987) es el concepto que permite la comprensión de la relación entre formación y aprendizaje con el desarrollo humano y, por tanto, traduce en su esencia el modo en que se apropian y constituyen los procesos psicológicos superiores. Desde esta perspectiva, en la zona de desarrollo próximo se producen las interacciones desarrolladoras mediadas y oportunas para alcanzar de manera gradual los instrumentos de autorregulación.

De acuerdo con las posibilidades que en ella emergen y en correspondencia con la historia de formación del proceso de los aprendices y educadores, se pueden determinar las acciones mediadoras adecuadas para lograr su desarrollo. De ahí el valor no sólo conceptual, sino metodológico de esta categoría.

El otro concepto clave derivado del enfoque histórico-cultural que se hace imprescindible para comprender el desarrollo de la autorregulación, es el de la mediatización o mediación, anteriormente mencionado. Los instrumentos culturales que se incorporan en la

relación con los otros son instrumentos de transformación de la realidad, aunque también se incorporan instrumentos para la transformación y autorregulación de la propia subjetividad.

La llave para lograr el dominio sobre la actuación la da el dominio sobre los estímulos. De este modo, el control de la conducta representa un proceso mediatizado, que se realiza siempre por medio de estímulos auxiliares conocidos (Vygotsky, 1987: 135).

Visto así, la autorregulación del aprendizaje es en su esencia un sistema de mediatizaciones culturales para dirigir la propia personalidad en la actividad del aprendizaje. La apropiación de los recursos mediadores que se dan en la interacción social, y su dominio progresivo e intencionado son los indicadores de desarrollo y de autorregulación del aprendiz (Labarrere, 1998; Bodrova y Leong, 2008).

Desde la perspectiva de Lidia I. Bozhovich (1972, 1976), continuadora de la obra de Vygotsky, el proceso de autorregulación está estrechamente determinado por motivos jerárquicamente relevantes para la personalidad. En sus trabajos analiza el desarrollo ontogénico de las formaciones motivacionales, específicamente de las necesidades y motivos, y destaca que, como resultado de este desarrollo, se produce la formación de necesidades de realización y crecimiento humano, así como de carácter altruista, y de niveles superiores de orden motivacional en que se interrelacionan otras formaciones de tipo moral o valorativo, como la autovaloración.

La integración de todos estos componentes, a su juicio, posibilita la conformación de los niveles autorregulativos de la personalidad (Bozhovich, 1972). En su opinión, cuando los motivos dominantes: decisiones, propósitos, valores, alcanzan por sí solos la fuerza de estímulo, supeditan a otras incitaciones, incluso aquéllas de las que el hombre no ha tomado conciencia, y prima la voluntad propia.

En síntesis, para Bozhovich (1972), la autorregulación y la autodeterminación de la persona son comprendidas como consecuencia del desenvolvimiento integral de la personalidad, que guía de manera consciente el comportamiento a partir de necesidades y motivaciones específicamente humanas que se forman en las relaciones sociales. Gracias a este nivel de autodeterminación, el hombre crea y genera modos mediatizados de resolver sus necesidades, y, en ese proceso de desarrollo de su creatividad, de su pensamiento, de su autonomía generativa y de nuevas y crecientes necesidades y motivaciones, se desarrolla como persona. Al decir de Bozhovich, “no sólo le permiten al individuo adaptarse a las circunstancias, sino introducirse en ellas, crearlas, así como crearse a sí mismo” (1972: 170).

Labarrere (1995), dando continuidad a los principios del enfoque histórico cultural, conceptualiza la autorregulación como una propiedad de la personalidad, relacionada con prácticamente todos los procesos que intervienen en su funcionamiento:

[...], toda la actividad que un sujeto realiza a fin de generar, mantener y modificar su comportamiento en correspondencia con fines u objetivos que han sido trazados por uno mismo o aceptados como personalmente válidos, aunque originalmente hayan sido formulados por otra persona (Labarrere, 1995: 31).

A partir de los referentes anteriores y de las ideas acerca de la autorregulación de la personalidad expuestas en el enfoque histórico cultural, se asume que la autorregulación del aprendizaje constituye un proceso complejo, una función superior, de origen social y cultural, cuyas cualidades están determinadas por la historia de las personas, de la humanidad y de los propios procesos de aprendizaje. Se considera así:

[...], un modo de aprender independiente y activo regido por objetivos y metas propios; supone el dominio y aplicación planificada

y adaptable de recursos y procesos, referidos a estrategias metacognitivas, estrategias cognitivas y procesos de dirección y control del esfuerzo, así como de componentes motivacionales los que en su conjunto permiten resultados valiosos en los disímiles contextos en los que se inserta la “persona-que-aprende” (Rodríguez-Mena, García, Corral y Lago, 2004: 15).

Además de destacarse, como unos de sus componentes esenciales, las metas de aprendizaje que guían las acciones de quienes aprenden, así como la presencia de altos niveles de metacognición, de pensamiento estratégico y autoeficacia, es importante insistir en otros contenidos que las investigaciones realizadas han develado (García, 2020), relacionados, sustancialmente, con el compromiso ético, la honestidad y la responsabilidad por el propio aprendizaje, procesos menos abordados en su comprensión y estudio.

Con relación a los saberes generales que involucra su formación, la autorregulación del aprendizaje puede explicarse a partir de tres núcleos de competencias que traducen su nivel óptimo de expresión. Estos núcleos de competencias para la *estructuración, gestión y contextualización de las experiencias de aprendizaje* (Rodríguez-Mena, García, Corral y Lago, 2004: 15) deben desarrollarse de forma consciente e intencionada por los aprendices en las situaciones de aprendizaje.

Los tres núcleos de competencias pueden estimularse y evaluarse de manera independiente; sin embargo, su articulación garantiza mejores niveles de desempeño de los aprendices autorregulados y abre las puertas a nuevas metas de desarrollo.

### *Principios metodológicos para el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje*

A partir de los sustentos teóricos expuestos, y de la investigación desplegada en los contextos reales de enseñanza superior, se han elaborado una serie de principios metodológicos que pueden guiar la formación de aprendices autorregulados en el entorno

universitario y cuya sistematización contribuye a generar respuestas a las preguntas expuestas con anterioridad.

Tales principios han sido integrados en un modelo teórico-metodológico, donde se considera que las bases de la formación de competencias de autorregulación, requiere de la organización de procesos educativos y del rediseño de situaciones de aprendizaje que posibiliten el cambio en las acciones formativas (mediación psicopedagógica), que pongan en marcha los procesos subjetivos, condiciones psicológicas reales y potenciales de los propios aprendices (mediación psicológica), en el marco de las relaciones sociales y cooperativas que se generen en el contexto educativo (mediación social).

El modelo teórico-metodológico (ver figura 1) propuesto incorpora la concepción de la educación como la vía para lograr el desarrollo de la personalidad, en tanto “la educación es el recurso principal de la cultura, a los fines del enraizamiento cultural, del dominio del comportamiento propio. Es en ella, gracias a ella, que se genera el desarrollo” (Fariñas, 2009: 15-16). En consecuencia, se asume que en el proceso educativo se puede organizar el sistema de mediadores y ayudas que permitirán el aprendizaje, comprendido en sí mismo como proceso mediador para la formación de las funciones de autorregulación.

Desde esta perspectiva, se concibe la formación de las competencias de autorregulación como un proceso que implica la reconstrucción de relaciones socioeducativas, es decir, la transformación y flexibilidad de los modelos educativos para modificar las situaciones de aprendizaje y que éstas permitan a los educandos formarse y actuar como aprendices autorregulados. Asimismo, se propone cambiar esquemas establecidos en la cultura del aprendizaje que limitan el desarrollo de instrumentos de autorregulación por aquéllos que posibiliten la interiorización de tales instrumentos, para transitar gradualmente de la dependencia a la independencia, de la subordinación a la autonomía, de la regulación externa a la autorregulación.

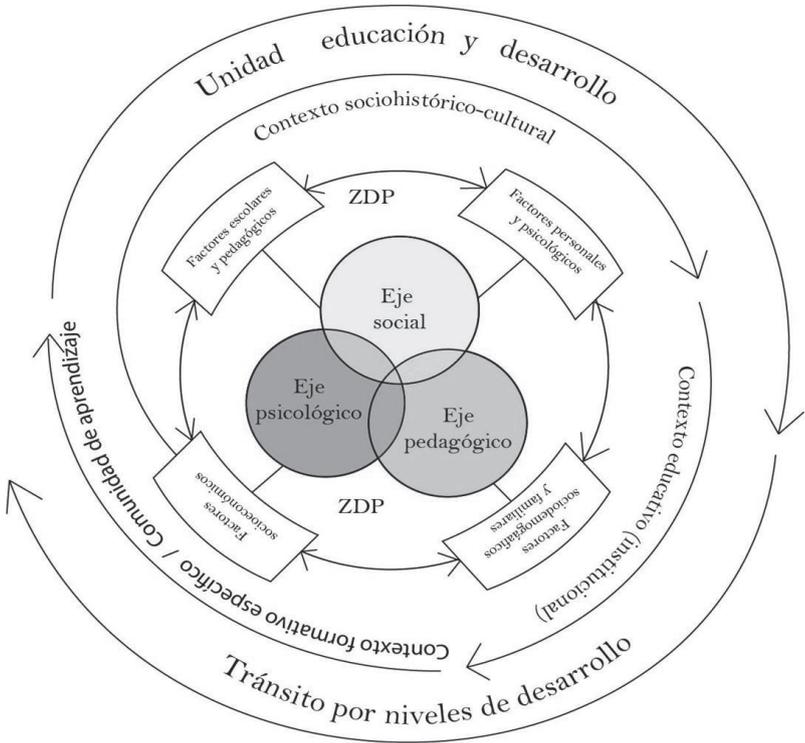


Figura 1. Representación de las dimensiones que intervienen en la formación de competencias de autorregulación del aprendizaje. Elaboración propia.

Sin embargo, es importante destacar que el diseño de un sistema de mediación formativa, psicopedagógica, que en sí mismo es cultural e histórico, es insuficiente si no se articula de manera dinámica con los procesos de mediación social y psicológica. El engranaje de estos tres núcleos de procesos mediadores permite que el desarrollo de la autorregulación sea el resultado de la participación activa, cognitiva, motivacional y ética del aprendiz en su proceso de transformación en la interacción con los otros estudiantes.

El modelo explica, entonces, el proceso de formación o transformación mediada desde la perspectiva de quienes viven-

cian el cambio. Son los aprendices los protagonistas principales; de ellos depende, en gran medida, que las oportunidades educativas que se generen en el contexto de formación se conviertan en una verdadera opción desarrolladora. Aunque, por supuesto, para que esas oportunidades existan debe haber una interacción que las permita un proceso socialmente mediado por educadores, y compañeros con recursos psicopedagógicos oportunos que las propicien.

En consecuencia, la transformación psicológica de los aprendices sólo se produce en la zona de desarrollo próximo, es decir, en el momento y espacio de interacción donde se suscitan las mediaciones necesarias que conllevan al desarrollo psíquico. Dicha zona emerge y depende de la relación que la provoca; no está prefijada y establece los rangos del aprendizaje (Rodríguez-Mena, Corral, López *et al* 2015). De esa manera, en el proceso de interacción germinan las posibilidades de nuevos desarrollos y se generan los vínculos mediadores que lo promueven. Este principio es cardinal en el modelo, pues la formación de las competencias de autorregulación dependerá del *descubrimiento y autodescubrimiento de la zona de desarrollo próximo* del grupo y de sus integrantes.

A diferencia de otras propuestas formativas, la clave reside en que ese descubrimiento no es externo, ni es resultado del diagnóstico o evaluación que se lleva a cabo por el docente o un investigador en un momento dado; es un proceso participativo y dinámico, de problematización consciente, que permite a todos los aprendices reconocer tanto el estado actual de sus procesos de autorregulación como su potencial, y, con ello, tomar conciencia y control de la proyección de su formación y del camino posible a seguir.

En síntesis, los principios aquí subyacentes son congruentes con el método genético planteado por Vygotsky (1987); se comprende que los estudiantes inician un camino de formación y cambio cuando comprenden el desarrollo de su propia autorre-

gulación y de los factores que han incidido en su formación, en el marco de su historia personal, escolar y sociofamiliar; cuando analizan su trayectoria como aprendices desde el pasado hacia el futuro y toman conciencia de que necesitan de la autorregulación para enfrentar las exigencias actuales de su aprendizaje y lograr su potencial crecimiento profesional.

La comprensión de la interrelación dinámica entre factores internos y externos, articulados en su situación social de desarrollo (Bozhovich, 1972), determina la aparición de nuevas expectativas y metas de formación. La toma de conciencia propia de sus potencialidades es esencial para iniciar un proceso formativo, en sí mismo, autorregulado. La meta de desarrollo personal y de la propia autorregulación no es ajena, pues surge de la reflexión sobre vivencias, necesidades y contradicciones sobre la posibilidad de conocer alternativas para crecer como aprendices, quizás ocultas hasta ese momento.

En una mirada específica al *eje psicológico o mediación psicológica* en el modelo, podría asegurarse que la formación de la autorregulación del aprendizaje emerge como una meta intrínseca, un fin propio, consecuencia de la valoración personal acerca de la importancia de ser un aprendiz autorregulado y de las exigencias específicas que deben superar para lograrlo. Se puede afirmar —desde la voz de los estudiantes que han participado en las investigaciones realizadas— que para ser autorregulados se necesita “querer serlo”; se debe considerar el desarrollo del proceso como una meta jerárquicamente superior, convertirlo en parte de su proyecto de vida o profesional, en este caso. Ello supone generar nuevas disposiciones, intereses y actitudes positivas, así como otros aspectos igualmente importantes, pero menos reconocidos como un notable compromiso ético, relacionado con ser mejores aprendices y personas, en general.

Derivado de las ideas anteriores, los resultados investigativos indican que para desarrollar sus competencias de autorregulación los aprendices deben poner en marcha acciones de indagación y

análisis crítico como instrumentos mediadores en el autodescubrimiento, cuestionar sus experiencias de aprendizaje, analizarlas y revelar las razones que han limitado su desempeño, encontrar por medio de la reflexión metacognitiva los vacíos procedimentales, los conflictos cognitivos provocados por el conocimiento estructurado a medias o de manera insuficiente, las rutinas atravesadas por la prisa y la falta de gestión y autoadministración, pero también necesitan identificar todo lo valioso que han hecho, cómo han logrado “sobrevivir” ante sus experiencias de aprendizaje y reconocer qué pueden desarrollar a partir de ellas para ser aprendices autorregulados. Ésta es la esencia generativa del modelo: un análisis crítico constructivo, activo y consciente que despeje la ruta interactiva en la zona de desarrollo próximo individual y colectiva y retome el diálogo constructivo y generativo (Fried, 2008) como alternativa de creación relacional.

Una cuestión importante, junto al desarrollo de acciones de autoconocimiento, de reflexión metacognitiva y autovalorativas, es el fomento de nuevos estados afectivos positivos asociados a las experiencias de autorregulación del aprendizaje y a su transformación como aprendices autorregulados, es decir, la activación de nuevas disposiciones sobre la base de la reestructuración de sus vivencias como aprendices. De ese modo, las opciones de libre expresión en los espacios de diálogo, de comparación de las nuevas experiencias de participación con las de “opresión” comúnmente experimentadas, la oportunidad de elaborar fines propios, de tomar decisiones en oposición a experiencias de control y regulación externa son recursos valiosos para modificar sus representaciones y comenzar a construir una nueva concepción de sus facultades como aprendices (García, 2020).

Como consecuencia, la jerarquización adecuada de metas personales y, en particular, de los fines académicos en un proyecto de desarrollo personal y profesional debe constituirse como un factor determinante en la orientación y dirección de los procesos de autorregulación. La conciencia de este aspecto y el manejo de

estrategias para conseguirlo —por ejemplo, de construcción de metas— se convierten en otro de los instrumentos psicológicos necesarios para que los jóvenes pueden considerar la importancia de su formación como aprendices autorregulados.

Al explicitar y reconocer los motivos que poseen los jóvenes en el contexto escolar se puede anticipar la “fortaleza” de los procesos autorreguladores que básicamente se guían por aquellas metas que tienen sentido personal y un carácter más intrínseco, que, además, se tornan orientadoras por su papel dominante en la jerarquía de motivos (Bozhovich, 1972). Es decir, las nuevas motivaciones son resultados de la toma de conciencia de sus necesidades, pero también de la reestructuración motivacional oportuna mediada por la reflexión y el análisis grupal. Se plantea así dicha reestructuración como mecanismo de desarrollo, de jerarquización de motivos para tomar conciencia de aquéllos que son dominantes en un momento dado y de la necesidad de posponer otros fines cuando se requiera.

A la par de la conformación y restauración de proceso motivacionales, los aprendices deben poner en marcha acciones cognitivas para construir los significados relacionados con la propia autorregulación. Para ello, se requiere conocer qué es la autorregulación del aprendizaje y cuáles son las competencias que involucra a partir de la apropiación de nuevos conceptos científicos y las reestructuraciones de sus nociones o preconceptos espontáneos por medio del diseño de situaciones de aprendizaje que favorezcan la apropiación de estos saberes, así como el desarrollo de sus instrumentos de aprendizaje para este fin.

Éste es quizás un punto novedoso en el proceso de mediación psicológica que sugiere el modelo, dado que, muchas veces, se trabaja la formación de ciertos procesos de autorregulación, sin construir los referentes que permitan su comprensión, es decir, su dominio conceptual. La indisoluble relación entre pensamiento y lenguaje, expuesta por Vygotsky (1998), avalaría la exigencia de desarrollar y organizar procesos de pensamiento reflexivo acerca de la

autorregulación misma, para que lleven a cabo la función reguladora en los procesos de comunicación y diálogo externos e internos.

Se hacen necesarias, también, nuevas dimensiones en la mediación psicológica; por una parte, la apropiación de estrategias y recursos de organización y estructuración del conocimiento, así como, por otra parte, de manejo de sus saberes previos tanto en el ámbito específico de la autorregulación como en el aprendizaje de los contenidos culturales y disciplinarias. En ese sentido, los aprendices deben ser capaces de identificar sus oportunidades respecto del manejo de estrategias, técnicas y métodos de estudio, de ser conscientes de qué han aprendido al respecto y que no, y de cuánto ello afecta sus independencia y desempeño como estudiantes. Esto implica la necesidad de incorporar de manera consciente los procedimientos indispensables para ser autorregulados o, en ese caso, para diseñar las situaciones explícitas que aseguren la apropiación, ejercitación y transferencia de las estrategias de aprendizaje, que garanticen no sólo el conocimiento procedimental, sino el desarrollo de su pensamiento estratégico.

De igual manera, se requiere incorporar otros recursos mediadores para la gestión y organización del aprendizaje. Probablemente, entre los más demandados están aquellos relacionados con el control del tiempo, la distribución y planeación de metas y tareas y el manejo de estrategias para la organización personal, tanto en las actividades escolares como en su combinación con otras actividades personales. Los estudiantes reconocen que deben modificar conductas asociadas a la procrastinación, la evasión del esfuerzo, la distracción y el manejo abusivo e improductivo de las tecnologías de la comunicación, para establecer nuevos instrumentos de autoorganización y monitoreo.

El aprendizaje de recursos de autoevaluación y de técnicas propias para ello constituye un instrumento indispensable. Se ha constatado que es necesaria la identificación clara del significado de la autoevaluación en sí misma y la apropiación gradual de estrategias para lograrla. El desconocimiento al respecto limita las

acciones efectivas de autoevaluación y de análisis metacognitivo; la guía inicial y la discusión dialógica para comprender y asumir estos recursos en indispensable para que el proceso sea autorregulado y constructivo (García, 2020).

En resumen, el eje psicológico que plantea el modelo involucra la comprensión de la formación de competencias y saberes para la autorregulación del aprendizaje como un proceso evolutivo que apunta a la reestructuración subjetiva continua, hacia la búsqueda activa por parte de los aprendices de la apropiación consciente de los instrumentos de autorregulación. Sin embargo, ya se había planteado que ese camino formativo no es un trayecto en solitario, sino compartido, cuya esencia puede ser comprendida en la perspectiva social de la mediación.

La dimensión social del modelo explicativo, o su *eje social*, se centra en el proceso de construcción grupal, pues en ese contexto emergen las condiciones de interacción que articulan y determinan la formación de los procesos de autorregulación. Las acciones mediadoras de carácter social están pensadas para desarrollar sentidos y resignificaciones grupales, que luego sean reconstituidas individualmente. En otras palabras, el eje de acción metodológica, donde se diseñan las estrategias y ayudas psicopedagógicas, toma sentido en la aplicación social, donde las ayudas y sistemas de mediación se reelaboran y enriquecen gracias a la participación y la acción cooperativa de sus integrantes. De ese modo, se produce el aprendizaje y la simetría incluyente en el marco de las interacciones en la zona de desarrollo próximo (Labarrere, 1998).

Se entiende así que en el entorno sociogrupal adquieren valor educativo las estrategias e instrumentos de mediación para el aprendizaje, debido a su propia naturaleza social. En el marco de las investigaciones desarrolladas, las acciones de investigación-acción participativa vinculadas a la problematización, el diálogo crítico y la reflexión grupal ayudaron a los aprendices a que se reconocieran a sí mismos e identificaran problemáticas comunes y metas compartidas. En el espacio sociointeractivo reconstruye-

ron sus nociones y se apropiaron de otras ideas que no hubiesen podido incorporar para sí, de no haber estado presente la intervención oportuna y mediadora de los otros. Las hipótesis de cambio y los nuevos aprendizajes para convertirse en aprendices autorregulados surgieron de la construcción colectiva, generativa y única que nació del encuentro intersubjetivo.

De esa manera, el valor de las determinantes sociales en la formación de la autorregulación está relacionada con la dinámica de interrelaciones que se genere con la posibilidad de compartir las diversas historias y referentes culturales de los estudiantes y de sus docentes. Mientras más ricos sean los referentes culturales en torno a la autorregulación, los antecedentes formativos en la historia de los estudiantes, la preparación y los saberes que tenga el docente para mediar su aprendizaje, mejores serán las condiciones sociales para el desarrollo del proceso (García, 2020).

El contexto sociogrupal se organiza como instancia mediadora fundamental donde se produce el aprendizaje y el sistema necesario de mediación cultural que será luego interiorizado.

En otras palabras, esa relación intersíquica es esencialmente educativa. Vygotsky decía que: “El mismo proceso de educación siempre se realiza en forma de cooperación [...], y representa un caso específico de interacción de formas ideales y existentes...” (Fariñas, 2009: 16).

La calidad de las acciones psicopedagógicas —que posteriormente serán tratadas— dependerá, también, del diseño del repertorio de acciones y condiciones cooperativas, es decir, aquéllas que permitan la interacción constructiva, la reflexión, el diálogo sistemático de carácter generativo, la negociación y la construcción compartida de los fines de aprendizaje y de las estrategias para conseguirlos. Se podría afirmar que tales condiciones hoy se encuentran encarnadas en el concepto de “comunidad de aprendizaje” (Rodríguez-Mena, García, Corral y Lago, 2004; Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 2007).

En el contexto de la comunidad de aprendizaje se podrían generar las condiciones propicias para fortalecer y desarrollar los recursos mediadores que necesitan los estudiantes para la formación de la autorregulación del aprendizaje, en la medida en que su propio desarrollo sea la meta común de la comunidad y ésta enriquezca su práctica sistemática en tanto buscan, de manera conjunta, los recursos propios que puedan instrumentarse para lograr tales fines y para valorar sus logros.

La última dimensión del modelo, la pedagógica, involucra la parte más instrumental o didáctico-pedagógica de la mediación compleja sugerida del sistema de formación de la autorregulación del aprendizaje. Constituye la mediación que implica la puesta en marcha de recursos para buscar la calidad de los procesos educativos y lograr que éstos sean desarrolladores, tal como se decía al inicio del apartado. Por ello, constituyen un sistema dinámico que cobrará valor en la indisoluble relación con los otros ejes, los que guiarán su efectividad y las necesarias propuestas de ajuste colectivo.

Los resultados anticipan la necesidad de generar procesos psicopedagógicos que posibiliten la transición del control de las experiencias de aprendizaje del docente al aprendiz, la posibilidad de que éste tome conciencia de sus fines, pueda tomar decisiones sobre éstos y disponga de posibilidades para elegir sus estrategias y modos de acción, contando con la guía y las ayudas necesarias. Se impone la propuesta de procedimientos que sean explícitos y compartidos, así como el aseguramiento de los necesarios conocimientos previos. Se requiere espacio para el diálogo, la expresión de ideas y de opiniones, propiciar la reestructuración de representaciones acerca de la escuela, la enseñanza y la función del maestro, en tanto que se generen cambios en el ambiente de aprendizaje y se favorezca la participación, la naturalización del error, el cuestionamiento, la negociación y la elaboración significativa del saber.

Refiere Woolfolk (2010) que la mayoría de los maestros reconoce que sus alumnos deben poseer habilidades y actitudes

para un aprendizaje independiente, autorregulado y desarrollar autoeficacia para aprender; para ello sugiere, a partir de investigaciones revisadas, que los profesores propicien la participación de los aprendices en tareas significativas y constructivistas complejas (que abarquen múltiples fines y varios grupos de significados) por periodos extensos de tiempo, que se les permita tener control sobre sus procesos y resultados de aprendizaje, participar en la determinación de criterios para evaluarlos y propiciar la colaboración con los otros aprendices para el logro de los fines de aprendizaje.

La instrumentación del sistema metodológico o de acciones psicopedagógicas puede lograrse como parte de una propuesta formativa independiente o complementaria a la enseñanza curricular, lo que supondría diseñar de modo específico un programa para algún curso o taller, cuya intención explícita es aprender acerca de la autorregulación y sus saberes. Ésta es una modalidad conocida como Enfoque Directo (Gallegos, 1997) o Instrucción Adjunta (Weinstein, 1998 citado por Quesada, 2007). También puede desarrollarse en el contexto de las materias y de las actividades académicas que forman parte de la formación profesional, de manera infusiva (Gallegos, 1997; Quesada, 2007), alternativa por la que apuesta este modelo, en tanto que la formación de las competencias de autorregulación se constituye como parte de las situaciones de aprendizaje, por lo que la contextualización y descontextualización de los instrumentos mediadores se logra de manera más directa.

Cualquiera de las opciones formativas descritas supondrían una serie de condiciones importantes: en primer lugar, que los aprendices sean conscientes de que estarán compartiendo y aprendiendo acciones dirigidas al desarrollo de autorregulación y, por tanto, que ello constituya una meta explícita, consciente y permanente. En segundo lugar, que exista coherencia entre las situaciones de aprendizaje que se diseñen y esta finalidad formativa; pierde sentido, por ejemplo, que los estudiantes elaboren metas propias, si los contenidos abordados se alejan de ellas o se

imponen otros fines; de igual manera, sucede con la elección de estrategias o las acciones de evaluación y autoevaluación para lo cual se debe respetar la participación del aprendiz y buscar que las domine y transfiera más que su uso reproductivo. En pocas palabras, se requiere un ambiente de aprendizaje autorregulado, constante y constructivo (García, 2020).

Otras condiciones tienen que ver con la asimetría inicial, el docente mediador necesita dominar estrategias para la autorregulación y los saberes relacionados con las competencias de autorregulación, tal como se señalaba en líneas previas. Debe ser un docente competente en ese sentido o un comprometido aprendiz de tales saberes. El proceso de formación requiere ser suficientemente explícito y transparente, en el sentido también de la instrucción, para que los estudiantes se apropien de los instrumentos de autorregulación y se logre cada vez más la capacidad compartida, simétrica y democrática. En ese sentido, en buena medida, los recursos deben ser generados en la interacción, acordados de acuerdo con las potencialidades en la ZDP para evitar la frustración y el abandono. Ser aprendiz autorregulado no es autodidactismo, por lo que el apoyo y el acompañamiento es parte del proceso de crecimiento en cualquiera de las modalidades formativas expuestas.

A continuación, se presenta una síntesis de algunas acciones esenciales para la mediación psicopedagógica que el modelo involucra:

- Promover el conocimiento de la historia de la autorregulación en el grupo, y de los factores que han incidido en su formación como aprendices y en sus procesos de aprendizaje (análisis de factores socioculturales, familiares, psicológico-personales, pedagógicos, institucionales) para identificar acciones que permitan manejar sus efectos.
- Emplear estrategias y actividades grupales para el análisis de sus ideas en torno a la autorregulación, las condiciones vigentes para lograrla y su importancia para activar disposiciones favorables.

- Reconocer, por medio del diagnóstico participativo, el nivel de desarrollo real y potencial en cuanto a sus competencias como aprendices autorregulados.
- Instrumentar estrategias para la reflexión y el análisis metacognitivo que ayuden a descubrir su situación como aprendices autorregulados, promover técnicas de problematización al analizar críticamente esta situación y suscitar la confrontación con otros referentes conceptuales (conocimiento científico, de otras investigaciones).
- Generar inquietud, concientizar, promover conflicto cognitivo y sociocognitivo para la reconstrucción de experiencias y vivencias previas.
- Diseñar y emplear estrategias y tareas para promover el análisis motivacional, identificar cuáles son las expectativas, los intereses, y las metas con relación al aprendizaje (reconocer si se tiene conciencia de ellas, si saben elaborarlas, si saben jerarquizarlas, trabajar estrategias de construcción de metas).
- Identificar y desarrollar aspectos éticos, valores en torno a la autorregulación del aprendizaje y su desarrollo como aprendices autorregulados.
- Guiar la conformación de la comunidad de aprendizaje, suscitar la negociación grupal de fines y estrategias de acción, así como del origen social del cambio.
- Modelar, explicitar y ejecutar, en sentido amplio, estrategias para el desarrollo de las competencias de autorregulación: de estructuración, de gestión y contextualización.
- Generar prácticas autorreguladas de evaluación y autoevaluación.

## Conclusiones

Para concluir este capítulo, podría decirse que el modelo de formación expuesto representa un trayecto progresivo y dinámico que se va tornando más profundo e integrador, y es pertinente a las nuevas metas y necesidades de los aprendices, que surgen en el

camino de formación de la autorregulación, que las acciones y tareas que agrupa no son acumulativas, se reestructuran a partir de la negación dialéctica y constructiva de los logros que se producen, con la intención de mejorar y perfeccionar los instrumentos psicológicos de los que se van apropiando los estudiantes.

En términos generales, el proceso transcurre en una zona de desarrollo próximo colectiva e individual que marca la distancia entre el nivel de desarrollo que presentan los estudiantes al inicio del proceso de intervención psicopedagógica sugerido y el nivel de desarrollo que supondría la conformación de las competencias para ser aprendices autorregulados, en un inicio potencial. La temporalidad y el alcance pueden variar de acuerdo con las condiciones pedagógicas con las que se cuente y al progreso en la formación de las competencias de autorregulación.

## Referencias

- ALLGOOD, W. P.; RISKO, V. J.; ÁLVAREZ, M. C., Y FAIRBANKS, M. M. (2000). "Factors that Influence Study", en Flippo, R. F., y Caverly, D. C. (eds.). *Handbook of College Reading And Study Strategies Research*. New Jersey: LEA, pp. 201-219.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (2015). *Top 20 Principles from Psychology for PreK–12 Teaching and Learning*. Washington D.C., American Psychological Association, en <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.pdf>
- BODROVA, E., Y LEONG, D. J (2008). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México, SEP, Pearson Educación.
- BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P., Y ZEIDNER, M. (eds) (2005). *Handbook of Self-Regulation*. Orlando, Academic Press.
- BOZHOVICH, L. I. (1972). *Estudios de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

- BOZHOVICH, L. I. (1976). *La Personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- CEREZO, R.; BERNARDO, A.; ESTEBAN, M.; SÁNCHEZ, M., Y TUERO, E. (2015). “Programas para la promoción de la autorregulación en educación superior: un estudio de la satisfacción diferencial entre metodología presencial y virtual”, en *European Journal of Education and Psychology*, Vol. 8, Núm. 1, junio, pp. 30-36.
- DE LA FUENTE, J., Y JUSTICIA, F. (2003). “Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la universidad”. *Aula Abierta*, 82, pp. 161-171.
- FARIÑAS, G. (2009). “El enfoque histórico cultural en el estudio del desarrollo humano: para una praxis humanista”, en *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, Vol. 9, noviembre. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica, Universidad de Costa Rica, pp. 1-23, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713052002>
- FRIED, D. (2008): “Diálogos generativos”, en G. Rodríguez Fernández (Comp.) *Diálogos apreciativos: el socioconstruccionismo en acción*. País Vasco-Madrid, Instituto Internacional de Sociología Jurídica Oñati-Editorial Dykinson, pp. 17-48.
- GALLEGOS, J. (1997). *Las estrategias cognitivas en el aula. Programas de intervención psicopedagógica*. Madrid, Editorial Escuela Española.
- GARCÍA, I. (2012). “Estrategias para la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación superior”. Tesis de Doctorado, Cuernavaca, Morelos, Centro de Investigación y Docencia del Estado de Morelos (CIDHEM).
- GARCÍA, I. (2020). “Desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional”. Tesis de Doctorado, Cuernavaca, Morelos, Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi, UAEM).
- GARCÍA, M. (2012). “La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario”.

- en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Vol. 16, N° 1, enero-abril.
- GONZÁLEZ-TORRES, M. C., y TORRANO, F. (2008). “Methods and Instruments for Measuring Self-Regulated Learning”, en Valle, A., y Núñez, J. C. (eds.), *Handbook of Instructional Resources and their Applications in the Classroom*. Nueva York, Nova Science, pp. 201-219, en [https://www.researchgate.net/publication/295103631\\_Methods-and-instruments\\_for-measuring\\_self-regulated\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/295103631_Methods-and-instruments_for-measuring_self-regulated_learning)
- HERNÁNDEZ, A. Y CAMARGO, A (2017). “Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática”, en *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 49, Núm. 2, mayo-agosto, pp. 146-160, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80551191008>
- HERNÁNDEZ, F., SALES, P.J., DE FONSECA, L. Y CUESTA, J. D. (2010). “Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado”. *Revista de Educación*, 353, septiembre-diciembre, pp. 571-588, en [http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com\\_docmanytask=doc\\_viewygid=417yItemid=8](http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docmanytask=doc_viewygid=417yItemid=8)
- LABARRERE, A. (1995). “Autorregulación de la conducta y la personalidad, en Colectivo de autores”. *Adolescente cubano. Una aproximación al estudio de su personalidad*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, pp. 30-37.
- LABARRERE, A. (1998). *Lev Semionovitch Vygotski y la investigación educativa*. Curso pre-reunión II Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación, La Habana.
- MONEREO, C.; CASTELLÓ, M.; CLARIANA, M.; PALMA, M., y PÉREZ, M. L. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona, Graó/Colofón.
- PANADERO, E., y ALONSO-TAPIA, J. (2014). “Teorías de la autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica”, en *Revista Psicología Educativa* 20, Madrid, pp. 11-22, en <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>.

- QUESADA, R. (2007). *Cómo planear la enseñanza estratégica*. México, Limusa.
- QUINTANA, M. C. (2015). “El aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación superior”, en *Memorias electrónicas del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Vol. 2, N° 1, 2015-2016.
- RAMÍREZ, C. Y. Y HERNÁNDEZ, L. F. (2019). “Autorregulación académica y metas de aprendizaje en los estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango”, en *Memorias electrónicas del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 2018-2019, Año 4, N° 4, noviembre.
- RODRÍGUEZ-MENA, M.; GARCÍA, I.; CORRAL, R., Y LAGO, C. (2004). *Aprender en la empresa. Fundamentos sociopsicopedagógicos del Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje*. La Habana, Prensa Latina.
- RODRÍGUEZ-MENA, M.; LÓPEZ, C. L.; CORRAL, R.; LORENZO, K.; POMARES, W., Y LAGO, C. (2015). “La comunidad de aprendizaje”, en *MADIBA. Memorias de un viaje*. La Habana, Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela.
- ROSÁRIO, P.; PEREIRA, A.; HÖGEMANN, J.; NUNES, A. R.; FIGUEIREDO, M.; NÚÑEZ, J. C.; FUENTES, S.; GAETA, M. L. (2014). “Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO”. *Universitas Psychologica*, Vol. 13, N° 2, pp. 781-797.
- SÁINZ-MANZANAREZ, M. C., Y PÉREZ, M. I. (2016). “Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución de problemas”, en *Psicología desde el Caribe*, Vol. 33, N° 1, enero-abril.
- SCHUNK, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México, Pearson.
- TORRANO, F.; FUENTES, J. L., Y SORIA, M. (2017). “Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos”, en *Perfiles Educativos*, Vol. XXXIX, Núm. 156. IISUE, UNAM, pp. 160-173.

- TORRANO, F.; Y GONZÁLEZ-TORRES, M. C. (2004). “El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación”, en *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), pp. 1-34.
- TUCKMAN, B. (2003). “The Effect of Learning and Motivation Strategies Training on College Students’ Achievement”, en *Journal of College Student Development*, 4, pp. 430-437.
- VYGOTSKY, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana, Editorial Científico Técnica.
- VYGOTSKY, L. S. (1998). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- WOOLFOLK, A. (2010). *Psicología educativa*. México, Pearson Educación.
- ZIMMERMAN, B. (2002). “Becoming Self-Regulated Learner: An Overview”, en *Theory into Practice*, 41, pp. 64-72.
- ZIMMERMAN, B. y Martínez-Pons, M. (1986). “Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning”, en *American Educational Research Journal*, 23, pp. 614-628.



# Capítulo III

## Comunidades de aprendizaje: entre lo conflictivo (político) y lo inclusivo (inclusividad)

Rodolfo Cruz Vadillo

### Introducción

El trabajo colectivo al interior de las instituciones educativas hoy representa un reto en materia de aprendizaje y organización. Por un lado, porque al cambiar las tradiciones en torno a las formas de conocimiento —es decir, el paso de procesos que van de lo interior o endógeno a orientaciones de orden sociocultural—, se ha señalado la necesidad de repensar el espacio escolar como lugar donde acontece el acto educativo, situación que no sólo requiere una voluntad individual, sino una acción que implica la tensión entre interioridad y exterioridad. En otras palabras, el reconocimiento de que el aprendizaje tiene una fuerte impronta social y, por ende, no se restringe a un proceso netamente individual, donde la construcción de significados sólo se puede dar vía a la introspección.

El carácter social del aprendizaje implica una revisión a las bases desde las cuales se han construido determinados discursos sobre los procesos cognitivos presentes en los espacios educativos y que tienen como protagonista al propio estudiante. Lo anterior, permite pensar en los elementos de orden estructural, cultural y social que están sobredeterminando las formas y lógicas desde las cuales se produce dicho conocimiento.

En este marco, este trabajo aborda la propuesta y noción de las comunidades de aprendizaje, las cuales plantean y discuten precisamente la posibilidad de construcción de un aprendizaje compartido y potencializado por la forma en que la comunidad está presente, se organiza y emplaza acciones y prácticas para para lograr los objetivos y propósitos educativos.

Uno de los impulsores de esta propuesta es Flecha (1997), quien, a través de repensar el aprendizaje y colocar el centro en el aspecto dialógico, ha dado cuenta de la necesidad de construir comunidades de aprendizaje, las cuales pueden ser una potente respuesta, sobre todo en contextos atravesados por la exclusión, el fracaso y las desigualdades educativas. La idea defendida refiere a la naturaleza del aprendizaje como interacción. Es a partir de los encuentros intersubjetivos que nosotros somos capaces de aprender; de ahí, la necesidad de pensar un aprendizaje que pueda darse al interior de comunidades dialógicas, cuya finalidad sea acompañar a todos los estudiantes y agentes en su experiencia formativa.

En sus investigaciones, Bolívar y Bolívar (2016) y Krichesky y Murillo (2011) mencionan los elementos que pueden responder de forma positiva a procesos de aprendizaje significativos. Por ejemplo, los espacios educativos permiten, desde una mirada dialógica, mayor eficacia y eficiencia, lo cual es visible en los resultados de comunidades que inician un trabajo de transformación profunda, donde los profesores han dejado atrás prácticas individualistas y han procurado otras formas de organización colectiva que busca y tiene claro unos propósitos específicos comunes.

Así, ciertos trabajos han abordado de forma directa el tema de las comunidades de aprendizaje haciendo énfasis en la necesidad de liderazgos, de relaciones democráticas y que tiendan a la horizontalidad (García, Higuera y Martínez, 2018), que, a partir de investigaciones realizadas, parecen representar una importante condición para la mejora educativa, en la cual exista una cultura de la colaboración (Bolívar, 2012; Krichesky y Murillo, 2011), un espacio donde sea posible una participación activa de todos los implicados.

En este sentido, Elboj, Puigdemívil, Soler y Valls (2006) refieren directamente el papel que desempeña lo social, lo económico y lo cultural en los nuevos retos educativos. La sociedad del conocimiento y la información no sólo implica cambios importantes a nivel de las estructuras más amplias de lo social, también pueden traducirse en imperativos y demandas de orden educativo que los centros escolares deben hacer frente. Por ejemplo, estos autores refieren que dichas exigencias, al no ser atendidas en su justo medio, pueden traer como consecuencia nuevas brechas y formas de desigualdad entre los ciudadanos, al grado de facilitar la presencia de nuevas zonas de vulnerabilidad que provoquen procesos de desafiliación escolar.

La propuesta de comunidades de aprendizaje se focaliza en lo exterior, en el contexto, en la condición situada de los espacios donde se piensan favorecer ciertos aprendizajes, ante todo los de índole escolar, pues reconoce que mucho de lo posible corre el riesgo de estar limitado por las propias barreras contextuales. Se rescata, entonces, que la acción colectiva puede representar una serie de soportes para el aprendizaje con resultados positivos, incluso en contextos que representan experiencias adversas para la propia comunidad.

Si bien lo anterior es plausible, porque está apoyado en propuestas teóricas que se focalizan en lo sociocultural (Vygotsky, 1977) y en lo dialógico (Flecha, 1997) como forma en que pueden tenderse puentes, relaciones e interacciones, lo cierto es que, por un lado, la simple existencia de una comunidad no es suficiente para potenciar su aprendizaje, las relaciones que se tejen, los posicionamientos que se establecen, los propósitos y formas de acción que se consideran válidos y valiosos, también juegan en las formas de proceder y, por ende, en lo que puede producirse en el mismo espacio.

Por ejemplo, el giro dialógico (Elboj *et al.* 2006), que propugna la propuesta de comunidades de aprendizaje, implica la activación de formas democráticas, horizontales y simétricas de

relaciones al interior de las instituciones educativas, aspecto que, frente a las estructuras burocráticas y jerárquicas que caracterizan a los espacios escolares, representa otro de los retos a superar. Frente a este último punto, las respuestas podrían estar encaminadas al establecimiento de experiencias deliberativas, donde se pueda producir una comunicación clara y precisa que permita llegar a los acuerdos y, por ende, responda a las demandas y necesidades de la comunidad.

El problema con esta visión es que parte del supuesto de la posibilidad de llegar a un diálogo igualitario (Elboj, 2006), es decir, del reconocimiento de toda la comunidad en la participación libre y democrática de todos sin excepción. Aquí se puede vislumbrar una de las primeras complicaciones: lograr que los centros escolares se configuren de tal suerte que las relaciones se vuelquen en espacios igualitarios sin que el poder y la estructura jerárquica y burocrática funcione como un fuerte obstáculo, aspecto que supera por mucho lo que cierta acción racional puede realizar.

Si bien la propuesta de comunidades de aprendizaje ha dado cuenta de este problema, una de sus principales limitaciones es apostar a la dialogicidad sin reconocer la imposibilidad de un acto comunicativo ideal, libre de distorsiones, o, incluso, el acceso a un espacio libre de conflicto y diferencias. Reconociendo que hay una estructura de poder que debe ser enfrentada a través del acuerdo, no visibilizan otras formas de relaciones hegemónicas, antagónicas y de poder que están presentes en todo espacio social (Mouffé, 1993, 2011).

El propósito de este trabajo es analizar la propuesta de comunidades de aprendizaje, sus fundamentos y principios frente a una perspectiva político-discursiva que coloca el conflicto y el antagonismo como horizonte de posibilidad para la construcción de espacios democráticos en lo escolar. En este sentido, se parte del supuesto de que la constitución de una comunidad de aprendizaje no puede realizarse en la medida que se niega la pluralidad del grupo y, por lo mismo, una auténtica relación dialéc-

tica y dialógica que puede posibilitar la institución de espacios comunes de referencia.

*Las comunidades de aprendizaje: fundamentos, características y posibilidades*

Comunidades de aprendizaje es un proyecto de cambio en la práctica educativa para responder de forma igualitaria a los retos y necesidades que plantea la sociedad actual y a todas las transformaciones sociales que se están produciendo (Elboj y Oliver, 2003: 95).

Retos que se encuentran enmarcados desde lo que se ha denominado de forma genérica “Sociedad de la información y conocimiento”, la cual se caracteriza por una serie de procesos acelerados de transformaciones sociales, culturales y del orden del saber.

Los conocimientos producidos pasan a tener un valor en sí mismo, a partir de que permiten explicaciones y propuestas para la mejora de los sistemas económicos, políticos y sociales. En otras palabras, el conocimiento pasa a ser un bien más, que se suma a los ya existentes, donde lo que se constituye tiene valor a partir de lo útil que puede ser en un contexto determinado y frente a problemáticas específicas (Treviño, 2021).

Frente a estos nuevos retos las miradas se han puesto sobre los sistemas educativos y su posibilidad de formar ciudadanos que puedan enfrentarlos de forma eficiente y eficaz. Así, la educación de actualidad se focaliza en la capacidad de mejorar los niveles de aprendizaje de sus estudiantes, aspecto que representa uno de los principales propósitos de las comunidades de aprendizaje (Rodríguez, 2012).

Las comunidades de aprendizaje son un modelo de organización de los centros educativos que pretende dar respuesta a dos prioridades, mejorar el rendimiento académico y resolver los problemas de convivencia; siguiendo las aportaciones de autores como Freire,

Bruner, Habermas o Vygotsky, entre otros, se propone el modelo dialógico como el más apropiado para el aprendizaje y la resolución de los conflictos en el centro. Los grupos interactivos, el diálogo igualitario y la participación de la comunidad en el funcionamiento de los centros constituyen los ejes en torno a los cuales giran las Actuaciones Educativas de Éxito que se aplican en las comunidades de aprendizaje (CREA, 2011) (Rodríguez, 2012: 68).

En este sentido, se puede identificar un cambio en la mirada sobre la escuela, la cual supera una noción inicial y de sentido común que la reduce a una mera reunión de personas con una determinada finalidad que podría señalarse, a grandes rasgos, como educativa. La idea de una organización implica, de entrada, un espacio estructurado, cuyas relaciones responden a lo que el todo es capaz de producir. Aunque puede sonar obvio y simple, la idea de organización representa algo que está organizado de alguna forma y que debido a dicha estructura es capaz de actuar en consecuencia, tomando en cuenta las partes que la conforman, sus relaciones, interacciones, etcétera.

Desde esta lógica, la propuesta de comunidades de aprendizaje se basa en entender y ver a la escuela como una organización específica que puede iniciar procesos de mejora si somos capaces de comprender su estructura e inyectar cierta racionalidad a las decisiones, relaciones e interacciones realizadas en su interior, con el objetivo de mejorar, constantemente, sus procesos. El principal medio para lograr lo anterior es el diálogo, el cual representa un soporte de carácter teórico que puede ayudar a transformar ese conjunto de personas que, estando en la escuela sin relación epistémica alguna, deviene en una comunidad cuya finalidad es aprender.

El aprendizaje dialógico es una propuesta que intenta hacer frente a una serie de perspectivas de orden teórico que habían hecho hincapié en los procesos de reproducción escolar y violencia simbólica, como los trabajos realizados por Bourdieu y Passeron

(1995), dando cuenta de la posibilidad de transformación y no de la mera reproducción de la escuela cual aparato ideológico del Estado, como lo señalaba Althusser (1974). Uno de sus fundamentos se encuentra en Habermas (1981) con su Teoría de la acción comunicativa, donde pone el énfasis en el papel de la comunicación como forma de llegar a determinado consenso, y en el potencial de la deliberación como lógica racional para alcanzar acuerdos igualitarios y, por ello, mejorar la participación democrática en lo social.

En este mismo tenor, los trabajos de Freire también son recuperados por la noción de comunidades de aprendizaje, pues pueden ubicarse como propuestas teóricas que rescatan la dialogicidad como forma de resistir al poder y llegar a acuerdos que posibiliten mayores relaciones y espacios de igualdad. Como el propio Freire lo menciona:

[...], de ahí que [el diálogo] no pueda ser mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro (Prieto y Duque, 2009: 11).

En esta línea, la idea de comunidades de aprendizaje se basa en estos aspectos centrales (Elboj y Oliver, 2003). Por un lado, se encuentra la idea de colocar la interacción como centro del aprendizaje; lo anterior reconoce que gracias a un ejercicio interactivo es posible la construcción de conocimiento; los estudiantes y demás agentes educativos, en la medida que interactúan en el día a día y se relacionan, van dotando de sentido ciertas acciones y significan determinadas prácticas, arrojando como resultado la producción no sólo de significados compartidos, sino de ejes de acción y participación que facilita el establecimiento de valores, finalidades e ideas que son compartidas por la comunidad; lo anterior puede ser entendido como la existencia de grupos interactivos. Por otra parte, está la idea de las formas en que el colectivo puede confor-

marse respetando las particularidades de cada uno; esto refiere la presencia de una igualdad de diferencia en lugar de la diversidad, lo cual da cuenta de la necesidad de reconocer, antes que una idea de igualdad formal, donde no hay cabida a la diferencia y donde representamos unidades de un todo cuya singularidad es inexistente, la presencia de la diferencia como valor constitutivo de una comunidad; así, un objetivo no es la diversidad *per se*, sino la capacidad de poder, a partir de las diferencias, adquirir las herramientas simbólicas y culturales que permitan a las personas ejercer su autonomía, buscando una inclusión social, es decir, posibilitando la participación, reconocimiento y presencia en la convivencia de todos sin exclusión alguna.

En concreto, la propuesta de comunidades de aprendizaje se funda en reconocer la diferencia y la igualdad como condiciones necesarias a cumplir para llegar a una inclusión social. El medio debe ser la escuela vista como una organización que, mediante la dialogicidad/ interactiva/igualitaria, puede llegar a establecer acuerdos a través de la construcción de significados compartidos y una acción comunicativa libre de distorsiones.

La principal interrogante frente a esta propuesta no se halla en sus propósitos. Reconocemos que la inclusión social y la participación igualitaria son elementos para los cuales las instituciones educativas deben trabajar. Sin embargo, la duda está en los procesos y las explicaciones teóricas que pueden lograr tal cometido. En otras palabras, se cuestiona, por un lado, la posibilidad de la deliberación como única forma de lograr procesos inclusivos y democráticos y, por otro, la negación del conflicto presente en toda relación humana y, sobre todo, del papel de las diferencias y la posibilidad de un acuerdo universal existente de una vez y para siempre.

*Lo político, el poder y la hegemonía en la construcción de comunidades de aprendizaje*

Uno de los principales propósitos de trabajar bajo la propuesta de las comunidades de aprendizaje es el de transformar los espacios

escolares en auténticos lugares donde la existencia de relaciones igualitarias y democráticas puedan hacer frente a la exclusión social y educativa presente a lo largo y ancho de este mundo. No cabe duda que esto es algo que puede ser compartido casi de forma universal por todos los interesados en el tema educativo, pues es casi improbable que algún sujeto piense que la producción, la exclusión y la desigualdad tendrían que ser objetivos de las acciones de política educativa. No obstante, el problema, como ya se había mencionado, no recae en los fines, sino en los medios que se pueden emplear para llegar a lo anterior.

En este punto no concordamos del todo con la propuesta de comunidades de aprendizaje, y nos adherimos a lo que señala Mouffe (1993, 2011) en torno a la imposibilidad de construir espacios democráticos sin tomar en cuenta las relaciones hegemónicas, y lo político como forma constitutiva de lo social. Para Mouffe (1993, 2011), las propuestas de una democracia dialógica, en el plano social más amplio (no reducido a lo escolar), representan un intento de invisibilizar la naturaleza política de cualquier espacio de interacción humana. En sus palabras, desde una perspectiva pospolítica que, a partir del reconocimiento de la razón como medio para llegar a acuerdos y la constitución de ciertas instituciones que pretenden, mediante el diálogo, llegar a acuerdos, se niegan las relaciones hegemónicas presentes en el mismo momento que la interacción ha empezado.

Concebir el espacio social sólo como una situación donde el consenso es el horizonte de llegada y a su vez condición *sine qua non* para construir sociedades democráticas, niega de entrada el papel que puede desempeñar el disenso para recuperar auténticamente la diferencia vía el reconocimiento de su pluralidad. Basada en la propuesta de Schmitt, Mouffe (2011) señala la necesidad de reconocer lo político como forma instituyente de lo social que, sin estar basado un ejercicio deliberativo, permite visibilizar el conflicto como elemento que rescata la pluralidad de nuestra humanidad.

Lo político, según Schmitt (Mouffe, 2011), está ligado a lo antagonico, lo cual representa la negación ontológica del otro. Para este teórico, las relaciones entre sujetos no sólo pueden pensarse como amistosas, pues siempre tienen en su seno una diferencia radical e incommensurable que le es constitutiva. En otras palabras, las relaciones son de amigo-enemigo, pues toda identidad social requiere un exterior que la delimite y diferencie del resto para constituirse. Esto, a su vez, señala un reconocimiento entre un nosotros y ellos necesario en todo ejercicio de construcción identitaria y que muchas veces implica diferencias que pueden tornarse inasimilables.

En el caso de la idea de comunidad, habría que partir de la existencia de una producción identitaria que requiere forzosamente distinguir entre los que se reconocen como parte de (nosotros) y aquéllos que quedarán en el ellos. Producción que sí reconoce la diferencia tendría que aceptar las posiciones incommensurables que pueden estar presentes en las identidades colectivas. En otras palabras, para Schmitt (Mouffe, 2011), las visiones que sólo se basan en el consenso pierden de vista o ignoran que todo acto de acuerdo es un ejercicio de articulación hegemónica, es decir, de inclusión/exclusión, que produce ciertos acuerdos pero que se funda en una exclusión originaria de aquellas demandas, ideas y subjetividades que no entrarán en diálogo.

Lo político está ligado al antagonismo, a una relación de amigo-enemigo que permite excluir identidades y visiones por vía la articulación hegemónica de ciertos acuerdos basados en determinadas visiones de mundo. Por ejemplo, en el caso de la propuesta de las comunidades de aprendizaje, se reconoce la existencia de una sociedad que pone el foco en la producción de conocimiento y su valor cual bien simbólico expuesto al libre mercado. En este marco, se pierde de vista que, si el conocimiento es otro bien que puede tener un determinado valor de cambio a partir de su utilidad para resolver problemas e, incluso, producir ganancia, las acciones, valores, discursos educativos y propuestas ya han reali-

zado un primer cierre simbólico en torno a lo que será necesario atender y acordar de forma comunitaria. Esta idea será desarrollada más adelante.

En otras palabras, toda relación basada en consenso no está libre de un posicionamiento hegemónico que, de entrada, sesga el acuerdo y condiciona lo que puede seleccionarse como valioso a discutir. Según Mouffe (2011), este ejercicio vía el consenso deliberativo niega lo político, lo que está articulado con relaciones hegemónicas y antagónicas presentes en dichos momentos deliberativos.

En este marco, la propuesta es reconocer que, de entrada, las identidades que pretenden deliberar no pueden entenderse al margen de la presencia de su pluralidad y de ciertos posicionamientos que pueden considerarse irreconciliables. Mouffe (2011) va más allá de Schmitt en esta idea, pues, para este autor, una democracia es casi imposible en la medida que el antagonismo se hace presente, porque implica una relación en la cual la existencia de determinada identidad (individual o colectiva) se encuentra cuestionada en la medida que otra está presente. Esta relación que refleja un posicionamiento amigo-enemigo no permite pensar en la posibilidad de un acuerdo entre las identidades.

Para Mouffe (1993, 2011), esto puede solucionarse si convertimos las relaciones antagónicas en agónicas: pasar de la idea de enemigo a la de adversario. Para lograr lo anterior será necesario superar las visiones netamente racionales, donde se niegan cuestiones históricas y políticas, y se restringen las explicaciones a meras propuestas ideales que podrían realizarse en la medida que los sujetos opten por una acción igualmente racional.

Lo cierto es que nosotros no sólo tomamos decisiones por ser sujetos “racionales”, pues también están presentes nuestras creencias, ideologías, visiones y posicionamientos que son producto de nuestra condición histórica, lo cual posibilita la constitución de ciertas identidades que son contextodependientes y están sobre-determinadas por el espacio-tiempo y los discursos sociales con

los cuales nos identificamos. De tal suerte que, para construir un espacio democrático, la vía no puede ser sólo mediante el consenso que niega, invisibiliza y produce inexistencia de la diferencia por vía de un ejercicio hegemónico. También se debe partir de la idea que habrá posicionamientos irreconciliables, pero no por ellos no tomados en cuenta en el proceso deliberativo.

En concreto, la existencia del disenso implica también la convergencia en espacios agónicos donde se han estructurado las reglas que posibilitan el establecimiento de cadenas de equivalencia (Mouffe, 2011) que, por lo menos de forma momentánea y dinámica, pueden llegar a determinados acuerdos, propuestas que puedan dar cabida a las identidades y sus demandas, aunque éstas impliquen cierta radicalidad. Lo anterior puede ser recuperado para repensar, por ejemplo, las comunidades de aprendizaje.

### *Repensar la micropolítica escolar*

Hasta aquí hemos abordado algunas nociones e ideas de la propuesta de comunidades de aprendizaje, rescatando su posicionamiento altamente deliberativo, dialógico y basado en el consenso. Igualmente hemos señalado la imposibilidad de construir espacios democráticos sin reconocer lo político y el disenso en las relaciones sociales enmarcadas en la idea de una pluralidad como riqueza y no como un problema a solucionar.

Lo anterior, traslapado al espacio escolar, tendría que llevarnos a pensar que construir una comunidad de aprendizaje implica reflexionar sobre las formas de lo político presentes en la escuela y que, de entrada, representan una exclusión primaria para el total de identidades presentes en lo social. Por ejemplo, nos debe ayudar a visibilizar que si bien discursos educativos, como el de las comunidades de aprendizaje que parten de una idea de relaciones amistosas en las instituciones educativas, lazos que, de entrada, podrán ayudar a construir comunidad por la vía de una acción racional, la idea de una escuela como organización que, estando estructurada de determinada forma, producirá un aprendizaje

de forma sistemática y permanente, no estará libre de tensiones y conflictos al impactar de forma directa ciertas construcciones identitarias y posicionamientos.

En primer lugar, lo que esta idea invisibiliza o niega es la existencia de la pluralidad en el espacio escolar. Con pluralidad no sólo nos referimos a la presencia de diferencias que, a través de una acción en conjunto, mediada por el diálogo, van a permitir la producción de una identidad colectiva que haga desaparecer la propia historia previa y exterior a la escuela de los agentes y estudiantes que ahí se encuentran. En este sentido, tendríamos que rescatar que el primer reto es de espacio, es geográfico y, por tanto, histórico y situado, pues la pluralidad es visible a partir de las condiciones de emergencia de los sujetos que, atravesados por la contingencia, producen una diferencia que es expresión de singularidades y colectividades específicas.

Cuando la propuesta de comunidades de aprendizaje parte de la dialogicidad, apunta, mediante una acción comunicativa y racional, a responder los problemas de desigualdad, los cuales, sin duda, podrán ser medianamente resueltos en la medida que las disposiciones del espacio escolar estén alineadas con las demandas del contexto desde el cual se emplazan; en otras palabras, en la posibilidad que todos los agentes y estudiantes presentes sean reconocidos con capacidad para un diálogo igualitario.

Como ya habíamos mencionado al inicio, el problema es que la estructura escolar no representa cualquier tipo de organización; aquí las relaciones jerárquicas y burocráticas han trastocado históricamente la forma en que operan al interior. Dubet (2006) menciona que la escuela representa, más bien, una institución, pues su función es trabajar sobre los otros. Cuando se refiere a esos “otros” da cuenta de la función altamente productora de subjetividad, no libre de relaciones de poder, las cuales no sólo se producen a partir de lo que han acordado la institución y sus agentes, sino que proviene de una exterioridad también ajena. Por ejemplo, cuando la propuesta de comunidades de aprendizaje

da cuenta de su finalidad, en ella no sólo están presentes las preocupaciones por las desigualdades, sino también se parte de una serie de exigencias sociales, como lo que se ha denominado “sociedad del conocimiento e información”. Lo anterior, de entrada, implica una serie de elementos de orden superior que ya no son cuestionados, que se encuentran en el plano de lo que debe ser y, por ende, no pueden interrogarse a profundidad ni transformarse por medio del ejercicio deliberativo.

Cuando emplazamos una construcción dialógica, comunicativa y deliberativa a partir de una serie de principios orientadores cuya finalidad sea resolver y afrontar determinados problemas, los fines y sentidos de, en este caso, lo educativo, ya están dados, por lo que queda a los agentes y estudiantes reflexionar sobre los caminos a seguir, los cuales están íntimamente relacionados con el aprendizaje, es decir, con aquellos conocimientos, destrezas y actitudes que deben poseer para desempeñarse y enfrentar los retos sociales y la exclusión social.

¿Cuál es la auténtica capacidad de las comunidades de aprendizaje de decidir lo que desean realizar, los propósitos y valores últimos cuando, *a priori*, ya se han dispuesto una serie de “necesidades” que deben atenderse? ¿Qué oportunidad tienen las diferencias de llegar a acuerdos en detrimento de demandas que no son consideradas legítimas ni siquiera para discutir? ¿Qué tipo de producción subjetiva puede terminar constituyendo determinadas formas subjetivas sostenidas de la unicidad y no la diferencia?

Por ejemplo, en instituciones que se encuentran en espacios urbanos, donde los estudiantes y demás comunidad que asiste e interactúa al interior, provienen de los mismos contextos y refieren problemas parecidos, la acción mediante el consenso puede ser una de las propuestas que ayuden a la escuela a caminar hacia la inclusión social. Sin embargo, cuando en dichas instituciones asiste una gran diversidad de diferencias, constituidas por identidades que poseen demandas específicas propias de sus visiones de mundo, el reto se complejiza y las metodologías se muestran más

como una barrera que una vía para el reconocimiento de éstas. Si a esto le añadimos la ubicación geográfica de la institución escolar, la situación potencia el reconocimiento de mayor diferencia y pluralidad.

En este marco, podemos observar varios desafíos y problemáticas. Por un lado, las limitaciones de aquello que puede dialogarse cuando ya están dispuestos los fines y éstos excluyen otras posibilidades. Por otro, la propia lógica escolar que, de entrada, representa una maquinaria que funciona bajo determinadas reglas, las cuales, muchas veces más que producir inclusión, producen sistemáticamente exclusiones legítimas.

No tendríamos que olvidar que si la finalidad de las comunidades de aprendizaje es el aprendizaje, el sentido de lo educativo y, por ende, de la escuela, se puede ver reducido a una cuestión cognitiva, aunque se reconozca el papel de lo comunitario y colectivo. Por ejemplo, cuando revisamos las prácticas y acciones en la escuela, podemos ver el cambio metodológico en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde premian lógicas activas como los proyectos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje situado, entre muchos otros que ponen atención a la acción comunitaria. Sin embargo, la micropolítica escolar, cuando hay que revisar la eficiencia y transformación de dichos aprendizajes, premia lo individual y no lo colectivo.

En la escuela todavía no es posible pensar en notas o calificaciones colectivas; son individuales, pues reflejan el avance de cada estudiante sin que se reconozca ese todo de relaciones e interacciones que potencian lo que una persona, sujeto o estudiante puede ser y lograr. Tampoco se ha alcanzado la transformación de las prácticas de evaluación que siguen exigiendo que el estudiante demuestre en su individualidad que ha aprendido. Por otra parte, también está el problema que los currículos escolares no han pasado por el diálogo comunitario, ya que éstos ya están dados por sentado. Por tanto, los espacios interactivos y deliberativos tenderán a discutir y reflexionar sobre la posibilidad de alcanzarlos y no así de repensarlos.

En concreto, es visible cómo, a pesar de que puedan existir espacios dialógicos que produzcan y favorezcan aprendizajes, la realidad es que están restringidos a lo que puede o no discutirse y dialogarse y, por otro lado, se limitan a buscar el alcance de determinados aprendizajes como si éstos fueran los únicos valiosos o “La opción”, sin que se permita la existencia de otras posibles.

Aquí, la propuesta de Mouffe (1993, 2011) puede ser de valor, pues lo que ella señala es un cambio a una mirada más radical en el ejercicio democrático. Si bien lo que ha planteado de ninguna manera refiere directamente al espacio escolar, eso no implica que no pueda ser valioso heurísticamente para repensar la micropolítica escolar. Por ejemplo, en la posibilidad de que en las escuelas coexistan diferencias y, con ello, posicionamientos y demandas singulares que pueden ser, de entrada, irreconciliables y, que siendo negadas por el aparato escolar e invisibilizadas en el propio ejercicio dialógico-deliberativo, lejos de producir inclusión, generen otras formas de exclusión legítima de esas diferencias.

El reto, en este sentido, es ¿cómo construir una comunidad democrática, no sólo de aprendizaje, que permita la emergencia de demandas mediante la presencia de la pluralidad? Aquí la propuesta reside en la presencia de un principio de inclusividad, el cual representa más que un sustantivo, un adjetivo que puede ponerse en acción y permitir la dinamización de los acuerdos y la articulación momentánea de las demandas educativas.

#### *Principio de inclusividad: a manera de conclusión*

La propuesta de comunidades de aprendizaje sitúa como uno de sus elementos centrales la idea de inclusión social, partiendo del entendido de que debe procurarse reducir la exclusión social. De tal suerte, inclusión y exclusión representan un par binario cuya relación es de oposición. Sin embargo, aun cuando podemos buscar favorecer procesos de inclusión social e incluso educativos, con la firme intención de disminuir la exclusión, lo cierto es que

dicho ejercicio permite que pasen inadvertidos los procedimientos escolares que sistemáticamente producen exclusiones legítimas por medio de la inclusión.

En otras palabras, cuando sólo por medio del diálogo y la deliberación se pretende producir inclusión por la construcción de una comunidad, se pueden perder de vista las estructuras, las relaciones de poder y hegemónicas que permiten que unas formas colectivas e identitarias, basadas en una exterioridad colocada en el origen, emerjan, se posicionen y legitimen, en detrimento de otras que ni siquiera se consideran existentes. En este sentido, la inclusión no puede entenderse separada de la exclusión, porque, en primer lugar, cuando algo se incluye, algo se excluye y cuando algo se excluye algo queda incluido (Popkewitz, 1997).

Por otra parte, la inclusión de algo representa también un proceso de afirmación y negación, es decir, cuando se ha llegado al consenso de lo que debe ser incluido, no sólo algo ha quedado fuera, sino que algo se ha negado por la reafirmación de, por ejemplo, subjetividades, identidades, valores, saberes, etcétera, que son consideradas legítimas y valiosas. Aunque esto se puede considerar inevitable, pues es imposible una inclusión total, el ejercicio ha posibilitado que ciertas identidades, posicionamientos, visiones, problemas, preocupaciones, sean visibles, dialogables, deliberables, frente a otras que no.

En el espacio escolar, la propuesta por una educación inclusiva se ha mostrado hegemónica frente a otras manifestaciones educativas, por ejemplo, la tradicional educación especial. Lo anterior ha llevado muchas veces al cierre de escuelas “especiales” por un criterio inclusivo y, con ello, a la negación de ciertas formas de educación para determinados estudiantes.

En este trabajo creemos que la educación, mientras menos segregada sea, es mejor, pues permite precisamente el encuentro de todos y, con ello, la producción comunitaria. No obstante, negamos que la inclusión se deba restringir a una serie de normas y principios racionales de justicia que pierdan de vista el con-

texto de producción de lo escolar. En otras palabras, a partir de un principio universal de inclusión, los efectos de las políticas, leyes y demás decisiones produzcan otras formas de exclusión, por ejemplo, cerrando instituciones que eran el único espacio de soporte para determinados estudiantes.

Un principio de inclusividad tendría que ser abierto, estructuralmente hablando, donde se reconociera lo político, el consenso, pero también el disenso, la diferencia en clave plural, los problemas de orden histórico y geográfico y la presencia de demandas que pueden considerarse radicales pero que son condición de posibilidad para la construcción de un espacio democrático.

La inclusividad sería así como el espacio donde no hay quien pueda posicionarse como el poseedor de la totalidad del saber, sino como el encuentro entre las particularidades y el diálogo reflexivo que permita lograr equilibrios momentáneos en las lógicas aplicadas y en unas prácticas determinadas. Pensar en clave de inclusividad puede hacer posible “imaginar” aquello que ha sido tomado en cuenta, es decir, incluido pero, además, reconocer las lógicas que todavía sostienen lo que aún no puede estar dentro, aquello que ha quedado excluido. Este proceso, entonces, implica hablar no sólo de inclusión, sino de inclusión-exclusión con un juego inseparable (Cruz, 2019: 113).

En conclusión, no es que no se esté de acuerdo con la propuesta de las comunidades de aprendizaje, pues permiten colocar elementos importantes que pueden ayudar a la mejora de los centros. Sin embargo, reconocemos en este trabajo algunas limitaciones de orden epistemológico, teórico y metodológico que deben tomarse en cuenta para constituir espacios auténticamente inclusivos, participativos y comunitarios.

## Referencias

- ÁLVAREZ, C.; GONZÁLEZ, L., Y LARRINAGA, A. (2013). “Aprendizaje dialógico: una apuesta de centro educativo para la inclusión”, en *Tabanque. Revista Pedagógica*, 26, pp. 209-224.
- ALTHUSSER, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión.
- BOLÍVAR, A., Y BOLÍVAR-RUANO, M. (2016). “Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: limitaciones y posibilidades”, en *Educación en Revista*, 62, pp. 181-198.
- BOURDIEU, P., Y PASSERON, J. (1997) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- CRUZ-VADILLO, R. (2021). “Las inclusiones ‘razonables’ en materia de discapacidad en México: política de educación inclusiva”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(1), pp. 91-118.
- DUBET, F. (2006). *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa.
- ELBOJ, C., Y OLIVER, E. (2003). “Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), pp. 91-103.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M., Y VALLS, R. (2006). *Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación*. Graó.
- FLECHA, R (1997). *Compartiendo palabras*. Paidós.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- GARCÍA-MARTÍNEZ, I.; HIGUERAS-RODRÍGUEZ, L., y MARTÍNEZ, E. (2018). “Hacia la implantación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje mediante un liderazgo distribuido. Una revisión sistemática”, en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 16 (2), pp. 117-132.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II. Crítica de la razón funcionalista*. Taurus.

- KRICHESKY, G., y MURILLO, J. (2011). “Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela”, en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (19), pp. 66-83.
- MOUFFE, Ch. (1993). *El retorno de lo político*. Paidós.
- MOUFFE, Ch. (2011). *En torno a lo político*. México, Fondo de Cultura Económica.
- POPKEWITZ, T (1997). *Sociología política de las reformas educativas*. Morata.
- PRIETO, O., y DUQUE, E. (2009). “El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación”, en *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 (3), pp. 7-30.
- RODRÍGUEZ, J (2012). “Comunidades de aprendizaje y formación de profesorado”, en *Tendencias pedagógicas*, 19, pp. 68-86.
- TREVIÑO, E. (2021). “Las políticas del conocimiento y el programa neoliberal en América Latina”, en E. Treviño (Coord.) *La educación y el conocimiento bajo el espectro del Neoliberalismo en América latina. Análisis para entender sus consecuencias sobre las políticas, las instituciones y los sujetos*. Universidad Veracruzana. Ediciones del Lirio.
- VYGOTSKY, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Pléyade.

# Capítulo IV

## Inclusión de familias con hijos con discapacidad a través de las comunidades de aprendizaje, una oportunidad para la transformación educativa

Emma Verónica Santana Valencia

### Introducción

La familia es reconocida como el espacio físico, afectivo, social y espiritual, en el cual cada uno de sus integrantes cuenta con la posibilidad de alcanzar su pleno desarrollo. Asimismo, es comprendida como el grupo de personas que constituyen una unidad, la cual se entiende como un sistema activo inserto en la sociedad, que se relaciona con otros sistemas. Si en la familia se presenta alguna condición de discapacidad, específicamente en uno de los hijos, las interacciones al interior y exterior comienzan a distinguirse de las de otras familias, generando una dinámica única. La presencia intempestiva de dicho suceso impacta de diversa forma a cada uno de los integrantes del grupo, así como al conjunto. En un primer momento la familia advierte una crisis afectiva (Núñez, 2007; Núñez y Silva, 2015), la cual es un choque emocional que produce un daño duradero, debido a que la familia lo experimenta y reconoce como un infortunio. Posteriormente surge una condición perseverante por controlar la crisis previa, y con el tiempo, además del trabajo en la resolución del duelo, es

posible modificar esta primera impresión para crecer en lo personal y como familia.

Durante ese tránsito, la familia experimenta con la comunidad el rechazo y segregación, debido a la imagen y comprensión que en la sociedad se tiene sobre la discapacidad, haciendo de esto un proceso que comienza porque se identifican dentro de un círculo diferente al del entorno, de tal forma que se crea una fuerte tensión entre el ser y deber ser (Ortega, Salguero y Garrido, 2007; Ortega, Torres, Reyes y Garrido, 2010), el cual se entiende como el proceso que surge a partir de mantener un equilibrio entre las necesidades propias del diagnóstico que el hijo o hija presentan, y las que socialmente se deben cumplir según lo esperado por el entorno. A partir de la llegada y desarrollo del hijo con discapacidad, la familia comienza a buscar apoyos para la educación de su pequeño, y la escuela se convierte en el mejor aliado para su formación. En consecuencia, empieza una relación que implicará varios años de trabajo colaborativo, en el cual la meta es el desarrollo integral de la persona con discapacidad. Para alcanzar este objetivo es necesario hablar de inclusión educativa, la cual se comprenderá e identificará como aquella cuyo propósito central es dar cabida a todas las personas por igual en los mismos espacios (Bolívar, 2005, 2012; Echeita, 2014) para desplegar sus potencialidades y capacidades.

La inclusión educativa es una cuestión de derecho, pero también representa una posición ontoepistemológica, la cual se entiende como describir a la esencia de la persona y los conocimientos que lo constituyen. En el caso de la experiencia de estas familias se concentra en desarticular el conjunto de representaciones que se suscitan en torno a las personas con discapacidad, ubicándolas como un colectivo al margen de los “normales” (Cruz, 2019). La inclusión educativa tiene como propósito incluir y comprender a los grupos de personas que históricamente se les ha negado la posibilidad de ser agentes activos y participativos en cada uno de los ámbitos donde interactúa la mayor

parte de la población. Este espacio concreto e ideal se considera que es la escuela, debido a que en ella se concentran los procesos formales de la educación, ya que en su ejercicio cotidiano se pueden observar el derecho de las personas con discapacidad a ser educadas, la organización con que cuenta la institución escolar y el aprendizaje mismo (Michailkis y Reich, 2009; Cruz, 2019).

Pero la escuela no puede trabajar sola, requiere el apoyo de la familia, para alcanzar la finalidad de la inclusión educativa. Por su parte, la familia también necesita contar con un ambiente que le permita identificarse como un grupo de personas capaces, al mismo tiempo que se la reconozca desde sus fortalezas y se valore lo que pueden aportar al desarrollo de su hijo con discapacidad en colaboración con la escuela. Para lograr este fin, se considera que instaurar el proyecto de comunidades de aprendizaje puede ser una forma eficaz de abordar la inclusión educativa entre la familia y la escuela. García, Lastikka y Petreñas (2013) sostienen que esta actividad es una de las acciones más sólidas y competentes para conseguir la participación de los miembros de una agrupación. Permite la transformación de cada uno de los sujetos del grupo, lo cual impacta en la sociedad debido a que las acciones suscitadas están orientadas a la mejora en la calidad de vida de la ciudadanía, en este caso, de los estudiantes con discapacidad y sus familias.

Considerando la información previa, el presente capítulo constituye una revisión documental, cuyo propósito es analizar la inclusión de las familias que viven la discapacidad en un hijo o hija a través de la generación de comunidades de aprendizaje, a partir de las cuales se propongan acciones concretas que permitan explorar un campo fértil para que los expertos en educación, particularmente los docentes, así como los miembros de las escuelas, colaboren de manera organizada con las familias y comunidad, favoreciendo la inclusión educativa de las personas que presentan un diagnóstico de discapacidad y que, de esta manera, se constituyan los andamios para la transformación educativa desde una

perspectiva que valore el aprendizaje dialógico, a partir de las interacciones, considerando la diversidad de las personas, valorando el aporte que ofrece la diferencia y reconociendo el potencial de cada individuo. Cabe mencionar que desarrollar grupos interactivos de padres, docentes y comunidad donde se dinamizan las interacciones, teniendo como fundamento la diversidad que promueve la solidaridad (Valls y Munté, 2010).

Lo anterior permitirá contar con una educación consciente y comprometida con el desarrollo armónico de las personas, las familias y la sociedad. El capítulo está organizado en tres apartados teóricos, donde se analizan los temas como la relación educativa que mantienen la familia la escuela, luego las comunidades de aprendizaje como promotoras de la inclusión educativa familiar, y para cerrar la propuesta de transformación de la educación a partir del vínculo entre familia y escuela desde las comunidades de aprendizaje, se concluye con una revisión y comentarios generales.

*Familias con hijos con discapacidad y escuela: vínculo para la inclusión educativa*

La familia es reconocida como el sistema vital y primario en la vida de toda persona, debido a su naturaleza social. Ya que está llamado a nacer, crecer y desarrollarse en comunidad, esto le concede contar con una identidad, una serie de valores, así como un conjunto de principios y normas de orden social, lo cual se refleja a lo largo de la vida. Por tanto, la familia es considerada como el primer agente socializador de la humanidad, ya que es un proceso que se repite como parte del ciclo de vida de las personas (Pupo, 2018). De modo que la familia provee de manera común los primeros cuidados y atenciones a cada uno de los integrantes del sistema, de forma incondicional ofrece la orientación y guía, además de ser soporte para el desarrollo integral del ser humano.

El fenómeno de la presencia de la discapacidad en el núcleo familiar puede originar una serie de reacciones diversas en su interior, las cuales se deben considerar y observar para comprender

las condiciones particulares de cada persona y su entorno. En algunos de sus integrantes, la discapacidad suele manifestarse en la familia de forma abrupta, generando un elevado estrés a nivel personal y en el grupo, marcando al sistema con una nueva forma de ser y estar frente a la vida. Asimismo, trae consigo condiciones que exigen una adaptación continua a un estado diferente tanto personal como social, modificando la manera en como interactúan con el entorno, además de los retos que presenta para su supervivencia en el día a día (González, 2012; Alemán de León, 2015; Quintero, Amaris, y Pacheco, 2020).

Lo anterior surge en el momento en que la pareja, cuando forma una familia, trae consigo una serie de imaginarios sobre cómo será su vida y sus hijos, idealizando y concentrando expectativas con fuerte carga afectiva. Frente a la presencia de la discapacidad se rompe ese ideal de familia e hijo, presentado una emergencia y shock emocional, revistiendo una significación especial, ya que exige una continua preparación y adaptación para asumir la formación integral del hijo (Núñez, 2007; Fresnillo, 2014; Pupo, 2018). En ese sentido, actualmente se pone de manifiesto un cambio en el imaginario colectivo de las familias jóvenes que tienen un hijo con discapacidad. En ellas es perceptible, en sus discursos y narraciones, que reconocen las oportunidades que les ofrece esta circunstancia de la vida, pues la afrontan como cualquier familia lo haría (Aznar y González, 2008).

Cuando las familias asumen una posición desde su capacidad resiliente y miran las oportunidades, suelen recibir apoyos muy significativos, desde el mismo sistema, al integrar a los otros hijos y las redes sociales de apoyo. Ante esta circunstancia de vida, la familia es capaz de afrontar esta realidad, así como de reconocer aspectos positivos en sus vidas. Se genera en el interior de estas familias una serie de valores únicos, como la tolerancia, la empatía, el respeto, la resiliencia y una actitud a favor de la inclusión del hijo con discapacidad (Villalba, 2003; Ortega *et al*, 2007; Peralta y Arellano, 2010; Bayat, 2010; Suriá, 2013; Peralta y Are-

llano, 2013; Fresnillo, 2014; Santana, 2019 y Valencia, 2019). Sin embargo, no se puede negar que la experiencia de la discapacidad plantea desafíos para la persona que la vive, así como para la familia, pero también es posible considerar aspectos positivos durante la experiencia de dicho fenómeno. En ese sentido, el sistema escolar posee un papel determinante, debido a que es uno de los principales colaboradores en el proceso del desarrollo de la persona con discapacidad, a través de la inclusión educativa.

La inclusión educativa es compleja de definir. Varios autores abordan este tema, entre los cuales se concluye que es fundamental no perder de vista que posee un componente del derecho a la educación, el cual es un principio rector, que cuenta con un eje fundamental hacia el reconocimiento y valoración de la diversidad humana. Asimismo, tiene como sentido profundo la generación de un sentimiento de pertinencia, bienestar emocional y relacional a través de la acción educativa, por lo que debe comprenderse como el compromiso por lograr un aprendizaje y rendimiento escolar de alta calidad, acorde con las capacidades y condiciones de cada estudiante (Echeita, 2013; Duk y Murillo, 2016). En México la inclusión educativa es conceptualizada desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), como el ejercicio que promueve la igualdad de oportunidades, la cual se desarrolla a través de un proceso paulatino al interior del sistema escolar, de las escuelas y las aulas, que se reforman de manera escalonada para que todos participen en el aprendizaje (SEP, 2017; Valdés, 2020).

Por tanto, se puede afirmar que la inclusión educativa implica una búsqueda constante por desarrollar formas idóneas para responder a la diversidad, donde se conviva con la diferencia y se aprenda a capitalizar dicha experiencia a partir de la pluralidad de las personas, fomentando el aprendizaje positivo y contando con el reconocimiento de todos los involucrados en el proceso formativo (personas con discapacidad, familias, escuela, comunidad y sociedad), en un marco de derechos humanos y de una sociedad

abierta (Hurtado, 2016). A partir de esta concepción, se considera que la mejor forma de lograr la inclusión educativa de alumnos con discapacidad es que trabajen colaborativamente la escuela y la familia, debido a que ambos tienen una meta en común, y se observa en el desarrollo pleno de los niños, así como jóvenes con algún diagnóstico.

Para el cumplimiento de dicha meta es importante generar en la escuela un conocimiento y conciencia de lo que es la inclusión educativa, desde la elaboración de normativas claras que describan la temática, dar a conocer dichos preceptos, construir planes estratégicos para promover un cambio de paradigma al interior de la comunidad educativa, trabajar con los docentes que son los responsables del aprendizaje en los niños y jóvenes. Igualmente, es necesario entender la realidad de los estudiantes, fortalecer su autoestima y establecer las reglas de interacción en el grupo. Al mismo tiempo, descubrir las habilidades con que cuentan para así realizar un plan de trabajo a partir de las adaptaciones a los materiales, y cumplan con las expectativas e intereses de los estudiantes. También es necesario entender sus entornos personales, esta acción incluye conocer a sus familias para emprender acciones a partir de las cuales se colabore como pares, mediante las que se promueva el crecimiento personal, de modo que exista un equilibrio entre el crecimiento personal y el académico (Verdugo y Rodríguez, 2012).

Por tanto, es evidente la necesidad de conocer la realidad de los estudiantes con discapacidad y sus familias, para que, desde la escuela, se puedan desarrollar los espacios ideales a favor de la inclusión educativa. No es un camino sencillo, se tienen las reglas establecidas, se cuenta con la claridad de que es una normativa, por lo que constituye el momento de explorar y desarrollar propuestas acordes a los contextos donde se encuentran inmersos estos estudiantes (personas con discapacidad), para responder a esta necesidad, las cuales den muestra del trabajo que se lleva a cabo en la habilitación de los espacios para el diálogo, la reflexión

y el cambio de paradigma, así como que se organicen acciones concretas para hacer estas prácticas una forma de vida en las instituciones educativas.

### *Comunidades de aprendizaje, medio para la inclusión educativa familiar*

En los últimos años se observa la continua y común presencia del discurso y la práctica de la inclusión educativa, como uno de los derechos esenciales de todos los infantes y jóvenes, a que reciban una educación que les proporcione los conocimientos necesarios para interactuar y en su medio. No obstante, en el día a día de los seres humanos, se manifiestan muchas preguntas de cómo se debe conseguir la plena inclusión educativa de las personas con discapacidad en la escuela. La teoría e investigación proponen que, para cumplir con este propósito, se requiere superar los enfoques fundamentados en el uso de estrategias donde las personas deban encajar en lo establecido. Para ello se han reformulado otras propuestas para que la escuela se reestructure para responder las necesidades de todos los alumnos, concentrándose en la diversidad (Molina, 2015).

Previamente se ha discutido sobre la imperiosa necesidad de crear un trabajo colaborativo entre las familias con hijos con discapacidad y la escuela, para asumir la inclusión educativa como ejercicio cotidiano. Porque es conocido que, mientras más se trabaje de manera conjunta, mejor se alcanzan las metas de aprendizaje y adaptación. Para cumplir con este objetivo común se propone desarrollar comunidades de aprendizaje con las familias. Pero ¿qué son las comunidades de aprendizaje?, ¿cómo son entendidas?, ¿cuál es su propósito?, ¿son acciones sólo para la escuela?

Para contestar a las interrogantes anteriores, empezaremos por entender el concepto. Las comunidades de aprendizaje surgen de la necesidad de que las instituciones encargadas de la educación ofrezcan respuestas pedagógicas sólidas, coherentes y que cubran las necesidades de los estudiantes. Suponen una serie de

planteamientos organizativos de carácter flexible con los cuales se favorezca el cambio y la innovación de las escuelas, en función de su contexto, cultura, necesidades y población. Por esta razón, la organización del centro deberá ofrecer las condiciones ideales que promuevan la inclusión educativa de todos los alumnos (González, 2012). Las comunidades de aprendizaje tienen como sentido principal llevar a cabo una práctica educativa donde los participantes se impliquen, configurando el modelo de educación que desean o aspiran, de tal modo que se coadyuve en una educación que forme personas libres, democráticas, participativas y solidarias, a través del diálogo, la igualdad, la escucha y la aportación, para transformar el aprendizaje a partir de la realidad del grupo que lo gesta. Por tanto, las comunidades de aprendizaje se proponen como una respuesta educativa igualitaria cuyo propósito es propagar sociedades donde todos estén incluidos (Saso, Aiguadé, Gallart y Carol, 2003). En efecto, se puede afirmar que las comunidades de aprendizaje son proyectos educativos de transformación social y cultural ubicados en las escuelas dentro de sus contextos, tienen su fundamento en el aprendizaje dialógico, y su objetivo final es vincular a toda la comunidad al proceso educativo, en un espacio particular, además del aula (Ferrada y Flecha, 2008; Beltrán, Martínez Fuentes y Torrado, 2015).

Lo anterior se puede describir de forma clara en el reconocimiento de las características más comunes de las comunidades de aprendizaje, desde las que se suelen atender las singularidades de cada entorno social, cultural y político. Estos rasgos comprenden la educación como el conjunto de prácticas sociales que facultan la promoción del desarrollo y la socialización de todos los integrantes de la comunidad, a partir de lo cual se le concede responsabilidad como sociedad, tomando cierta distancia de la idea de que la educación es únicamente de carácter formal y escolar. Por lo mismo, este tipo de acciones coordinadas rompe con lo preestablecido al referir a los contenidos de la educación (qué se enseña), a la pedagogía utilizada (cómo se enseña), y

posteriormente lo relacionado con los agentes educativos (quién se educa), los espacios físicos educativos (dónde) y finalmente los propósitos de la educación (para qué) (Coll, Bustos y Engel, 2008; Beltrán, *et al*, 2015).

Para entender mejor lo que son las comunidades de aprendizaje, se les han dividido en cuatro tipos, los cuales dependen del contexto y el espacio donde se constituyen. Primeramente se encuentran las que tienen relación con el aula; éstas son aquellas cuyo interés es el aprendizaje y la enseñanza; en un segundo lugar, se cuentan con las que existen en las escuelas, las cuales representan una opción de la organización educativa; en el tercer sitio están las que componen una estrategia de desarrollo comunitario, además de ser una elección para la organización del centro educativo de una comunidad; finalmente, las que tienen relación con los entornos virtuales, entre los cuales configuran las redes, ofreciendo un intercambio de conocimiento, comunicación y aprendizaje (Coll *et al*, 2008). Cabe mencionar que, desde la presente clasificación, se puede reconocer que la tercera opción tiene una íntima relación con la inclusión educativa de personas con discapacidad y sus familias, debido a que, como estrategia de educación, responde eficazmente a las necesidades de un centro escolar, y permite interrelacionar el ambiente educativo con los estudiantes que presentan algún diagnóstico, logrando para los alumnos, las familias y la comunidad beneficios que se verían reflejados en la calidad de la enseñanza, la convivencia y la solidaridad en la sociedad (Beltrán *et al*, 2015).

La escuela como organización designa a un grupo responsable de coordinar los programas de apoyo, asesorar su funcionamiento y organizan de manera continua la formación. Las familias se involucran y participan en su constitución, a través de generar redes sociales de apoyo y servicios integrados. Las comunidades de aprendizaje constituidas por la escuela y la familia suelen acoger a las nuevas familias y asisten en el trabajo con la institución (González, 2012). Asumen una mirada integral y sistémica de los

procesos educativos, desde el aprendizaje, la cultura y el contexto, en el cual sus hijos deberán habitar.

Por tanto, se puede afirmar que, por medio de la instauración de proyectos sistemáticos de comunidades de aprendizaje en las escuelas, en colaboración con las familias de alumnos con discapacidad, y realizando un diagnóstico de sus necesidades, se puede organizar el trabajo de modo que ofrezca una respuesta educativa a los alumnos y padres, favoreciendo la inclusión educativa familiar. En virtud de la participación de las familias y la comunidad, se puede alcanzar el éxito educativo (Díez, Gatt y Racionero, 2011), mediante el involucramiento en aspectos básicos de la vida de la escuela, como la toma de decisiones, la evaluación, las actividades de aprendizaje, los espacios de diálogo, las propuestas de actividades donde las familias expresen sus necesidades, miedos, experiencias y aspiraciones. Por este medio se pueden organizar grupos interactivos de apoyo, los cuales se reflejarán en un mayor beneficio para los estudiantes, así como en el empoderamiento de las familias y sus hijos (Molina, 2015).

Estudios, como el de Echeita y Sandoval (2002) sobre discapacidad e inclusión educativa a través del tiempo, dan cuenta de la importancia de la colaboración y el involucramiento de las familias en la escuela, debido a que su participación contribuye a la identificación de recursos poco reconocidos por los docentes, ya que las familias ofrecen información de los hijos y sus capacidades. También es común que, al participar las familias, se fomente la creación de relaciones provechosas, lo cual propicia comunidades auténticas y una red de apoyo distribuido, mediante la cual se lleva a cabo una cooperación horizontal con el profesorado (Álvarez y Verdeja, 2013; Molina, 2015).

Es necesario visibilizar a la población en la instancia educativa, desde el eje rector de la igualdad de condiciones, lo que propiciará una mejora en las relaciones, menos exclusión, además de favorecer la progresiva adaptación a la escuela. Hacer que los padres participen permitirá que se identifiquen con el centro

educativo y conozcan los objetivos de la escuela y las condiciones con las cuales puedan abordar la discapacidad de su hijo. En otro sentido, se presenta la posibilidad de ser empáticos, resilientes y solidarios. Finalmente, se puede afirmar que, al desarrollar comunidades de aprendizaje desde las escuelas, donde las familias de hijos con discapacidad se involucren, permitirá fomentar la inclusión educativa familiar, debido a que estarán desarrollando un diálogo participativo, donde la implicación entre los docentes y los padres se lleva a cabo en un mismo nivel, perfilando la integración del grupo y ofreciendo respuestas concretas para la mejora individual, grupal y comunitaria.

*Transformar la educación desde las comunidades de aprendizaje e inclusión educativa familiar*

Para comprender el tema de este apartado es necesario recordar que guarda una íntima relación con el proceso formativo en las escuelas. Previamente se ha establecido la necesidad de generar propuestas donde se trabaje de manera colaborativa entre todos los actores de la acción educativa, y justo aquí hay que hacer la primera reflexión. Es necesario entender que cuando de inclusión educativa se habla, se comprende que los profesionales de este proceso son los docentes y ellos se deben capacitar, a fin de que ocupen y estimulen todas las capacidades en los infantes, adolescentes y jóvenes con los que laboran, a través de acciones de mejora y la optimización de las condiciones ambientales, para que su participación sea plena, particularmente en los estudiantes con discapacidad. La escuela como institución donde los docentes laboran, debe ser consciente de que su papel es suscitar una interacción entre todos los actores del proceso educativo, mediante la cual se genere una colaboración integradora, creativa y flexible, que permita adaptarse a las diferencias y así establecer una comunidad educativa (González, 2012; Elvir y López, 2016; Córdoba, 2020).

Otro asunto por cavilar es la necesidad de crear espacios de diálogo para que las personas con discapacidad encuentren un

lugar de participación que por derecho les corresponde. Esta mirada se relaciona con la labor de gestar ámbitos formales e informales para la participación social, donde se cuenten con los apoyos necesario para cada persona (Córdoba, 2020). La escuela se encuentra constituida, como instancia social, por seres humanos en comunidad, desde la cual se puede observar claramente cómo se manifiesta la diversidad, y en ese ámbito las personas que la integran manifiestan sus motivaciones, capacidades, facultades y origen sociocultural (González, 2012). Por tanto, es necesario responder a las necesidades formativas de sus integrantes, especialmente los estudiantes, los cuales son su razón de ser. Pero en este proceso se debe entender que la escuela se constituye como la comunidad educativa ideal donde existen varias figuras, entre ellas los docentes, los alumnos con discapacidad y claramente las familias de estos últimos, con las cuales hay que coordinar un trabajo participativo (Córdoba, 2020), para que se suscite la reforma de una educación con carácter crítico, social e integrador, y la mejor manera de lograrlo es por medio de los proyectos de comunidades de aprendizaje.

Se ha discutido hasta ahora la importancia del desarrollo de comunidades de aprendizaje para las familias con hijos con discapacidad, coordinadas desde la escuela, pero tras un diagnóstico de las familias y el contexto. Estas comunidades de aprendizaje se conciben como proyectos que integran a todos los miembros de la colectividad educativa, y permitan instaurar ambientes de diálogo, donde los docentes y padres de familia puedan interactuar mediante una relación de poder compartido, que reconozca la importancia y existencia del otro como ser de aportaciones. Estas comunidades de aprendizaje entre la escuela y la familia deben conceptualizarse como agrupaciones de personas que se organizan para promover y consolidar un proyecto educativo, con el cual se involucran para fomentar la cultura, el trabajo participativo, flexible y solidario. Por tanto, se consideran una respuesta a la educación, debido a que su propósito es transformar las prác-

ticas pedagógicas y la organización para movilizar los recursos y dedicarlos a la formación de personas, a fin de que se constituyan sociedades respetuosas e inclusivas (González, 2012; Elvir y López, 2016).

La creación de comunidades de aprendizaje se fundamenta en un sentido principal por ofrecer respuestas a las actuales realidades, donde la diferencia es parte de la cotidianidad y, por lo mismo, se deben crear expectativas positivas como una educación integradora, a partir de lo cual se involucren a varios de los protagonistas de una comunidad participativa, y se justifique por qué la educación se manifiesta a través de la socialización, del diálogo igualitario, la acción comunicativa, los grupos interactivos, la formación de las familias, la toma de decisiones, los espacios de aprendizaje mutuo, la participación en el proceso de aprendizaje en el aula, además del contexto familiar, así como social (Flecha, García, Gómez, y Latorre, 2009; Elvir y López, 2016).

Para llevar a cabo la construcción de estas comunidades de aprendizaje a favor de la inclusión educativa familiar, es importante considerar la etapa de sensibilización, así como la toma de decisiones y las aspiraciones. La primera parte del análisis del contexto donde se encuentra la comunidad requiere del conocimiento de los alumnos y sus familias. El segundo elemento parte de la elección para comenzar el proyecto, que previamente se ha organizado, pero considerando el compromiso de todas las partes y sus roles. Finalmente, las aspiraciones, están cimentadas en los sueños, anhelos y expectativas, las cuales se convierten en la guía que oriente el trabajo. A partir de cumplir con las tres fases descritas, es necesario reconocer el papel primordial de la transformación del entorno por parte de la escuela, debido a que ésta debe fomentar la participación activa y crítica de cada uno de los integrantes de la sociedad (Elvir y López, 2016). Esto implica que la colaboración gestada desde la escuela sea participativa, evaluativa y educativa, debido a que haya demostrado ser eficaz para generar cambios de impacto formativo en los estudiantes y

sus familias, tras identificar un aprendizaje y liderazgo dialógico (Flecha, 2012; Redondo, 2015).

Por consiguiente, se observa la necesidad de que, desde las escuelas, se originen proyectos contextualizados de comunidades de aprendizaje, a través de los cuales se integren a los padres de familia como miembros colaboradores y sabedores de un conocimiento que permitirá realizar acciones a favor de la inclusión educativa familiar para optimizar el desarrollo integral de los alumnos con discapacidad. Estas comunidades de aprendizaje serán un instrumento que coadyuve a su implementación, como el sostén central del proceso educativo formal e informal, mediante la participación de todo el colectivo, dirigiendo y resignificando los esfuerzos hacia metas comunes, las cuales promuevan un aprendizaje integral en cada uno de los estudiantes, se fortalezcan las familias mediante su formación y empoderamiento para la toma de decisiones, además de que se constituyan en espacios de diálogo donde exista evidencia de una crítica constructiva y la creación de propuestas viables para la mejora del entorno. Este trabajo permitirá hacer una transformación educativa que se refleje en elecciones conscientes y solidarias para el progreso de la sociedad.

Los diseños y aplicación de comunidades de aprendizaje favorecen la superación de desigualdades, debido a que su apuesta se concentra en la igualdad educativa, impulsa la calidad en la educación para que llegue a todos los miembros del grupo, implementa programas donde el desarrollo de competencias promueve acciones mediante las cuales las personas puedan afrontar los retos del entorno y la vida, con tareas concretas que los empodera. Otro elemento a considerar es que las comunidades de aprendizaje permitan la convivencia, el diálogo, la crítica y la posibilidad de construir una sociedad que responda a los desafíos actuales, desde una postura igualitaria, multicultural y solidaria (Elvir y López, 2016). Por consiguiente, el trabajo reside en reconocer desde la escuela que es menester hacer un cambio y generar propuestas válidas y

contextualizadas a partir del compromiso por proporcionar una educación integral, así como considerar las necesidades de las familias, para hacer una profunda transformación en la educación.

## Conclusiones

Se ha escrito una serie de reflexiones que da cuenta de la indispensable necesidad de un cambio en la concepción de la educación y su aplicación en las escuelas. No es un trabajo fácil que se lleve a cabo de forma aislada. Después de un tiempo de pandemia, situación inédita para la sociedad, se evidencia la necesidad del trabajo solidario, en las escuela y familias, a través de los docentes y padres de familia, particularmente para los alumnos con discapacidad. Para lograr este trabajo conjunto es necesaria una inclusión educativa en las escuelas, a través de acciones concretas a partir de la colaboración e involucramiento de todos los actores del proceso educativo familia, docentes y comunidad.

Por todo lo anterior, se propone desarrollar proyectos para conformar comunidades de aprendizaje que surjan desde la realidad de cada contexto e involucre a todos los protagonistas de la escuela. Los docentes deberán seguir laborando en la adquisición de habilidades y competencias que los alumnos con discapacidad deben desarrollar, pero desde una posición inclusiva, que considere prácticas colaborativas con propósitos propios para un alumnado diverso. Asimismo, incluir a las familias; para conocerlas y tomar de ellas toda su experiencia en el trato de sus hijos con discapacidad; también a colaborar en el proceso de su formación y empoderamiento para la toma de decisiones, propiciar el diálogo e invitarlas a participar activamente en acciones pedagógicas de la escuela, con la finalidad de trabajar y crecer juntos; por último, proyectar este ejercicio a la sociedad, es decir, aportar personas conscientes, comprometidas, abiertas al intercambio de ideas que favorezcan el desarrollo de comunidades solidarias que reconozcan en el otro su propia existencia.

Se reitera que no es una faena simple, pues requiere de salir de la zona en que hoy se encuentra el proceso educativo, que lleve a un cambio de perspectiva y, así, que las personas protagonistas de la educación se comprometan en un ejercicio efectivo de acciones concretas para un cambio de paradigma tanto en narrativas, políticas e intervenciones a través de programas, pero con un sentido claro de la meta que se debe perseguir. La educación es la pilastra central de esta transformación, con la que se puede conocer y llevar a la práctica la inclusión educativa como el mapa que muestra el camino, con proyectos estratégicos donde se realicen intervenciones con profesores sensibilizados, capacitados. Asimismo es necesario hacer propuestas de mejora de acuerdo a sus contextos y necesidades, y concretarlas mediante el desarrollo de programas donde los padres participen con un diálogo abierto reconociendo su experiencia y valorando sus aportaciones, lo importante es que surjan de la comunidad y en contexto.

## Referencias

- ALEMÁN DE LEÓN, E. (2015). *El impacto de la discapacidad en la familia*, en <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/1112/El+impacto+de+la+discapacidad+en+la+familia.pdf?sequence=1>
- ÁLVAREZ, C., y VERDEJA, M. (2013). “Centros educativos que dan respuesta a los retos educativos actuales implicando a la comunidad escolar: dos estudios de caso”, en *Intangible Capital*, 9(3): 883-902. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.376>
- AZNAR, A., y GONZÁLEZ, D. (2008). *¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*. Buenos Aires, Noveduc.
- BAYAT, M. (2010). “Evidence of Resilience in Families of Children With Autism”, en *Journal of Intellectual Disability Research*, 51 (9), pp. 702-714, <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/8061741/Evidence%20of%20>

resilience.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53  
UL3AyExpires=1504226333ySignature=3yRGUC0A1p0KJ  
bYAUUnIUWSdaaj0%3Dyresponse-content-disposition=inli  
ne%3B%20filename%3DEvidence\_of\_resilience\_in\_fami  
lies\_of\_ch.pdf

- BELTRÁN VILLAMIZAR, Y. I., MARTÍNEZ FUENTES, Y. L., y TORRADO DUARTE, O. E. (2015). “Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia”, en *Encuentros*, 13 (2), pp. 57-72. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-58582015000200004](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-58582015000200004)
- BOLÍVAR, A. (2005). “Equidad educativa y teorías de la justicia”, en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), pp. 42-69, [http://www.rinace.net/arts/vol-3num2/art4\\_htm.htm](http://www.rinace.net/arts/vol-3num2/art4_htm.htm)
- BOLÍVAR, A. (2012). “Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual”, en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (RIEJS), 1 (1), pp. 9-45, <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.htm>
- CÓRDOBA-WARNER, E. (2020). “Espacios de diálogo para la transición hacia el modelo social de atención a las personas con discapacidad: una mirada desde la investigación acción participativa”, en *Revista Electrónica Educare*, 24 (1), pp. 394-410. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582020000100394&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582020000100394&script=sci_arttext)
- COLL, C.; BUSTOS, A., y ENGEL, A. (2008). “Las comunidades virtuales de aprendizaje”, en Coll, C., y Monereo, C. (eds.). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata, pp. 299-320.
- CRUZ VADILLO, Rodolfo (2019). Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: una mirada desde lo relacional, en *Sinéctica*, (53) Epub 28 de agosto de 2020, en [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-004](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-004)
- DÍEZ, D.; GATT, S.; RACIONERO, S (2011). “Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School’s Centre: The role of community participation”. *Euro-*

- pean Journal of Education*, 46(2), pp. 184-196. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01474.x>
- Duk, Cynthia, y MURILLO, F. Javier (2016). “La inclusión como dilema”, en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1), pp. 11-14, en <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- ECHEITA, G.; SANDOVAL, M. (2002). “Educación inclusiva o educación sin exclusiones”, en *Revista de Educación*, 327, pp. 31-48.
- ECHEITA, G. (2013). “Inclusión y exclusión educativa: de nuevo ‘Voz y Quebranto’”, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- ECHEITA, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, Nárcea.
- ELVIR, M. L. L., y LÓPEZ, W. O. F. (2016). “Comunidades de aprendizaje: una perspectiva de la educación inclusiva”, en *Revista Universitaria del Caribe*, 17 (2), pp. 38-45. <https://www.lamjol.info/index.php/RUC/article/view/3236/2991>
- FERRADA, D., y FLECHA, R. (2008). “El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje”, en *Estudios Pedagógicos*, 34 (1), pp. 41-61.
- FLECHA, A.; GARCÍA, R., GÓMEZ, A., y LATORRE, A. (2009). “Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed”, en *Cultura y educación*, 21 (2), pp. 183-196.
- FLECHA, A (2012). “Family Education Improves Student’s Academic Performance: Contributions from European Research”, en *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3 (2), pp. 301-321.
- FRESNILLO, M. (2014). “Desde la familia, la discapacidad se mira con otros ojos”. *Revista Educación y Futuro Digital*, 9 (2014), pp. 60-73, en [http://sid.usal.es/idocs/F8/ART21520/Desde\\_la\\_familia\\_la\\_discapacidad\\_con\\_otros\\_ojos.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/ART21520/Desde_la_familia_la_discapacidad_con_otros_ojos.pdf)
- GARCÍA YESTE, C., LASTIKKA, A. L., y PETREÑAS CABALLERO, C. (2013). “Comunidades de aprendizaje”, en *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 2013, Vol. 17, Núm. 427.

- GONZÁLEZ, J. A. T. (2012). “Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje”, en *Educatio siglo XXI*, 30 (1), pp. 45-70.
- HURTADO, L. T. (2016). *Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia*, en [https://conadisperu.gob.pe/observatorio/wp-content/uploads/2019/10/01\\_009.pdf](https://conadisperu.gob.pe/observatorio/wp-content/uploads/2019/10/01_009.pdf)
- MOLINA, S. (2015). “La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje”, en *Intangible capital*, 11 (3), pp. 372-392, en <https://www.redalyc.org/pdf/549/54941394006.pdf>
- NÚÑEZ, B. (2007). *Familia y discapacidad. De la vida cotidiana a la teoría*. Argentina, Lugar Editorial.
- NÚÑEZ, R. G.; y Silva, G. B. (2015). “Discapacidad y problemática familiar”, en *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad* (8).
- ORTEGA, P.; TORRES, L.; REYES, A., Y GARRIDO, A. (2010). “Paternidad: niños con discapacidad”, en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* 12 (1), pp. 135-155, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212393008>
- ORTEGA, P.; SALGUERO, A.; Y GARRIDO, A. (2007). “Discapacidad: paternidad y cambios familiares”, en *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25 (1), en <http://www.redalyc.org/html/799/79902511/>
- PERALTA LÓPEZ, F.; Y ARELLANO TORRES, A. (2013). *Familia y discapacidad. Una perspectiva teórico-aplicada del Enfoque Centrado en la Familia para promover la autodeterminación*.
- PERALTA, F., y ARELLANO, A (2010). “El papel de la familia en la promoción de la autodeterminación de sus hijos/as con Síndrome de Down: el Enfoque Centrado en la Familia (ECF)”, en *Actas del II Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down: “La Fuerza de la Visión Compartida”*. Granada, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, pp. 835-844, en <http://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/e4dd9d6b4249e550046bd57e9aa942f027efa50d.pdf>

- PUPPO, C. R. M. P (2018). “La atención a la familia con personas en situación de discapacidad físico motora: necesidad actual en el contexto social colombiano”, en *VARONA* (67).
- QUINTERO, F.; AMARIS, M. D. C.; y PACHECO, R. A. (2020). “Afrontamiento y funcionamiento en familias en situación de discapacidad”, *Revista Espacios*, 41 (17), pp. 21-30, en <http://es.revistaespacios.com/a20v41n17/a20v41n17p21.pdf>
- REDONDO-SAMA, G. (2015). “Liderazgo dialógico en comunidades de aprendizaje”, en *Intangible Capital*, 11 (3), pp. 437-457, en <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/80393/651-3285-1-PB.pdf>
- SANTANA VALENCIA, E. V. (2019). “La construcción de la resiliencia familiar en la experiencia de la discapacidad: una posibilidad para generar procesos inclusivos”, en *Sinéctica*, (53): 0-0.
- SASO, C. E.; AIGUADÉ, I. P.; GALLART, M. S., y CAROL, M. R. V. (2003). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación* (Vol. 177). Graó.
- SEP (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Ciudad de México*, en [http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo\\_Educativo\\_OK.pdf](http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf), consultado el 13 de abril de 2020.
- SURIÁ, R. (2013). “Discapacidad y empoderamiento: análisis de esta potencialidad en función de la tipología y etapa en la que se adquiere la discapacidad”, en *Anuario de Psicología*, 43 (3), en <http://www.redalyc.org/html/970/97030658002/>
- VALLS, R., y MUNTÉ, A. (2010). “Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje”, en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24 (1), pp. 11-15.
- VALENCIA, S. V. E. (2019). “La resiliencia en familias que viven la discapacidad, desde un enfoque centrado en la familia”, en *Revista Panamericana de Pedagogía*, (27).
- VALDÉS, L. E. G. (2020). “Perspectivas de inclusión educativa en México”, en *Anales de Derecho y Discapacidad* (5), pp. 303-313.

- VERDUGO ALONSO, M. Á., y RODRÍGUEZ AGUILELLA, A. (2012). “La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales”, en *Revista de Educación*.
- VILLALBA, C. (2003). “El concepto de resiliencia individual y familiar. Aplicaciones en la intervención social”, en *Psychosocial Intervention*, 12 (3), pp. 283-299, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179818049003>

# Capítulo V

## Comunidades de aprendizaje: una oportunidad para favorecer la formación ciudadana

Ruth Belinda Bustos Córdova

### Introducción

La importancia de formar para la ciudadanía implica educar en la dignidad humana que supone que todas las personas tienen valor y deben ser respetadas y consideradas como un fin en sí mismas y no un medio (Nussbaum, 2007). Esto favorece la construcción de una sociedad más inclusiva capaz de superar las condiciones de segregación, discriminación, además de aportar a la tolerancia y las relaciones no violentas. Educar en la dignidad implica contrarrestar cualquier forma de dominación, buscar la satisfacción de las necesidades y luchar por la libertad para todos.

Entendiendo que el ejercicio de la ciudadanía implica asimismo la construcción de identidades autónomas y el sentido de pertenencia a una comunidad, a su vez se establecen derechos y deberes en relación con los otros. La ciudadanía comprende la capacidad libre de elegir formas de vida, tomar decisiones responsables que contribuyan a la vida buena y ejecutar acciones para la transformación de la estructura social, lo que conlleva el reconocimiento, comprensión, una preocupación real y acogida del otro.

En ese sentido, los proyectos educativos denominados comunidades de aprendizaje son muy pertinentes para repensar la

formación para la ciudadanía, entendida como un espacio para el desarrollo del sujeto desde la dimensión cognitiva, moral y ética. Las comunidades de aprendizaje parten de un planteamiento crítico que busca la transformación social y cultural de la escuela y su contexto comunitario, mediante el aprendizaje dialógico y la construcción de condiciones para la libertad real de los agentes sociales, lo que contribuye a la convivencia.

Las comunidades para el aprendizaje pueden ser una real posibilidad para formar a la niñez para la ciudadanía, pensando que esta etapa no es una de preparación para la vida adulta, sino una época de desarrollo efectivo y progresivo de la autonomía personal, social y jurídica (Cillero, 2000), así como capacidades cognitivas y motivacionales para elegir y participar en la vida pública (O'Donnell, 2009). Al respecto, planteamos en este capítulo los saberes necesarios que favorecen la formación de la ciudadanía desde una perspectiva crítica y en comunidades de aprendizaje, así como una tipología de la participación infantil, siguiendo los aportes de Hart, Liebel y Freire como un elemento clave de la formación ciudadana.

### *La formación ciudadana*

En la Grecia antigua el ciudadano era el varón y hombre libre que se encontraba en la jerarquía más alta de la gradación de la naturaleza establecida por Aristóteles, donde cada ser natural obedecía a la ley de su naturaleza y, por tanto, tenía una finalidad acorde a ella. De eso dependía la armonía de la sociedad. La posición jurídica implicaba cumplir la ley de la naturaleza en un contexto específico. Por su parte, el Estado tenía que velar mediante las leyes por la felicidad de los hombres. La felicidad de la comunidad correspondía únicamente a quienes tenían la facultad de participar en la comunidad, es decir, a los hombres. Así, "ciudadano" era un término excluyente de las mujeres y los esclavos que no entraban en esa clasificación, puesto que eran de otra naturaleza. Los niños (varones) eran considerados ciudadanos en potencia.

Posteriormente, en 1789 la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, uno de los documentos de la Revolución Francesa, se convirtió en referencia importante para la noción de ciudadanía. En ésta se enuncia que los hombres nacen y permanecen libres e iguales en cuanto a sus derechos. Todos los ciudadanos tienen derecho a colaborar en su formación, sea personalmente, sea por medio de sus representantes, es decir, a participar.

Por otro lado, en *Ciudadanía y clase social* de Marshall (1950) se plantea la ciudadanía como una cuestión de “derechos” dividida en tres elementos. Los derechos civiles incluyen aquellos necesarios para la libertad individual, los políticos los que se refieren a la participación en el poder —ya sea como autoridad política o como elector— y los sociales a los que contribuyen a tener un mínimo de bienestar económico y seguridad, participar del patrimonio social y vivir civilizadamente de acuerdo con los parámetros de la sociedad (Marshall, 1997).

En este modelo el ideal de ciudadano es aquél que cumple con su deber cívico de elegir a los gobernantes, participar en la toma de decisiones y vigilar a las instituciones. Así:

[...], la participación en la vida política, al asegurar la libertad, se constituye en el ámbito más apropiado de autorrealización y excelencia humana que demanda de los ciudadanos una disposición hacia el compromiso y la acción al servicio del bien público (Fernández, 2010: 57-58).

Para que todos los sujetos tengan el derecho y obligaciones, así como la posibilidad de tener y aportar a la construcción de la vida buena, se requiere de la modificación de la estructura social, entendiéndola como el espacio donde se ejerce la ciudadanía.

De acuerdo con Sewell (2006), la estructura es un concepto utilizado en ciencias sociales para designar aspectos de la vida social que operan como mecanismos causales de la vida social, que,

en ocasiones, son identificados desde un determinismo rígido. Bajo esa óptica, podríamos pensar que la estructura restringe, o incluso preexiste, a la acción humana.

Sin embargo, el mismo Sewell (2006) contradice estos supuestos y retoma las ideas de Giddens, quien afirma que las estructuras sociales deben ser consideradas como algo dual, es decir, son tanto el medio como el resultado de las prácticas sociales. De esta manera, “las estructuras dan forma a las prácticas de la gente, pero al mismo tiempo las prácticas de la gente constituyen y reproducen [o transforman] las estructuras” (Sewell, 2006: 148). Entonces, la estructura no sólo regula la actuación de los sujetos, los sujetos van construyendo a la estructura a partir de la reiteración de prácticas, y cuando se tiene conocimiento sobre cómo ésta opera, se pueden generar nuevas formas de actuación, lo que constituye la agencia ciudadana.

Entendemos a la agencia como la capacidad de los ciudadanos activos para organizarse autónoma y libremente, para que, a partir de la indignación que les causa el presente, transformen su entorno social en la búsqueda del bien común, utilizando su conocimiento sobre los esquemas, movilizándolo recursos y asumiendo un posicionamiento moral. Cabe señalar que la agencia no es un acto individual, sino colectiva:

[...], la agencia implica una habilidad para coordinar las acciones de uno con y contra otros, para formar proyectos colectivos, persuadir, coercer y para controlar los efectos simultáneos de las propias actividades y de las de los otros (Sewell, 2006: 167).

Para ello, se requiere un acompañamiento en la formación comunitaria y un proceso de desarrollo de diversas habilidades para reflexionar sobre la realidad y resolver problemas, en las que la escuela sea el escenario ideal para su formación. Por tanto, el vínculo escuela-comunidad debe ser fundamental para aprender y construir la ciudadanía.

Para tal motivo, se requiere la formación sociomoral. Bolívar afirma que “la principal justificación de un sistema público de educación [...] es que cada niño o niña pueda aprender las habilidades y virtudes necesarias para el ejercicio del oficio de ciudadano” (2007: 154). Por esta razón, los centros escolares tienen que brindar las experiencias necesarias para ese aprendizaje en convivir y participar para una vida buena para todos.

Ya que, de acuerdo con Philippe Ariès (1960), la concepción de infancia es un concepto construido social e históricamente y el trato que se brinda a los sujetos más jóvenes depende de cada cultura. Este autor afirma que fue hasta el final del siglo XIX cuando en las culturas occidentales se comenzó a separar el mundo infantil de los adultos; antes, los niños participaban de la vida y las discusiones cotidianas. Sin embargo, en el momento actual prevalece la idea de que “la infancia es concebida como una época de desarrollo efectivo y progresivo de la autonomía, personal, social y jurídica” (Cillero, 2000: 4).

Cillero (2000) y Dinechin (2009) señalan que, a partir de la Convención Internacional de los Derechos de los Niños en 1989, se ha establecido que los infantes son sujetos de derechos, y ante esto se podría decir que se garantiza su ciudadanía legal en tanto beneficiarios de derechos sociales, entre ellos el de igualdad ante la ley. De acuerdo con esta Convención, el ejercicio de los derechos por parte de los niños se debe realizar en consonancia con la evolución de sus facultades y a partir de la dirección y orientación de sus padres o tutores, como se establece en su artículo 5. A su vez, Cillero (2000) define como “autonomía progresiva” el que los niños se van haciendo cargo de sus derechos y de las responsabilidades que conllevan. Pero entonces, las preguntas son ¿cómo los niños van construyendo esa autonomía progresiva?, ¿cómo la sociedad en su conjunto a través de las instituciones, la favorecen?, ¿cómo coadyuvar en la construcción de una ciudadanía plena para la transformación de las estructuras sociales?

*Las comunidades de aprendizaje para la formación de la ciudadanía*

El ejercicio de la ciudadanía requiere condiciones básicas: *a*) identidad autónoma y sentido de pertenencia; *b*) oportunidades reales para alcanzar la libertad; *c*) satisfacción de necesidades básicas en condiciones de equidad; *d*) recursos materiales (entre ellos, la información) y recursos humanos; *e*) formación en saberes (saber-saber, saber-hacer, saber-ser y saber-convivir) para aprender durante toda la vida y resolver problemas en la vida cotidiana; *f*) convivencia social; y *g*) capacidad de actuar en colectivo con miras a la realización de lo que se ha construido como bien común en el ámbito de la vida pública.

Una vía fundamental para la formación ciudadana, se considera, es la de la organización de comunidades de aprendizaje, ya que muchas de las condiciones señaladas para la educación de la ciudadanía se construyen mediante éstas, que se pueden entender como:

[...], la proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula (Valls, 2000: 8).

Por tanto, desde nuestro punto de vista, las comunidades de aprendizaje se fundamentan en una perspectiva sociocrítica y, en consecuencia, en una pedagogía crítica.

La perspectiva sociocrítica permitirá develar las relaciones de poder que subyacen a las políticas educativas, las prácticas y las relaciones de desigualdad, así como los intersticios dentro del dispositivo escolar que mediante las comunidades de aprendizaje permitirían construir la condición de posibilidad para que los sujetos puedan participar en el mundo social de manera más justa.

La perspectiva sociocrítica se fundamenta en la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, cuyo objetivo era “emancipar intelect-

tualmente al sujeto de las tenazas de la racionalidad instrumental” (Sandín, 2003: 65).

La Teoría Crítica se caracteriza por:

[...], la conciencia crítica, la cual denuncia que las experiencias [vividas por los sujetos] pueden estar distorsionadas por una falsa conciencia e ideología (Schwandt, 1990). Bajo este supuesto, se tratará por tanto de detectar y desenmascarar las creencias y prácticas que limitan la libertad humana, la justicia y la democracia (Usher, 1990) [...] (Sandín, 2003: 64).

Así, mediante la crítica a las experiencias vividas se pretende develar la ideología dominante que las determina en el ámbito político, educativo, social y moral que los sujetos sometidos han adoptado como propia de manera inconsciente y que los ubica en una posición de desventaja, pues, como afirma Sandín, el dominio de algunos grupos sociales frente a otros “constituye una opresión más enérgica cuando los subordinados aceptan su estatus como algo natural, necesario o inevitable” (2003: 66). Esta acción se realiza mediante las fuerzas de poder y la dominación del saber (Quijano, 2000). Por lo mismo, es fundamental adoptar una postura frente a la falsa neutralidad del conocimiento científico y reconocer que los hechos que dan lugar al conocimiento nunca están separados de los valores sociales y la ideología que prevalecen en un momento histórico.

En consonancia, las comunidades de aprendizaje se fundamentan en la pedagogía crítica que tiene por objetivo favorecer la transformación social y disminuir las desigualdades sociales. Desde esta pedagogía, Freire afirma que la educación es un acto político, pues respecto del proceso educativo hay que preguntarse “¿cuál es el ideal de la sociedad en que me gustaría vivir?” (Freire, 1988: 17). La politicidad en la educación implica también responsabilidad. Además, la educación como praxis tiene como finalidad la libertad. El proceso educativo debe permitir la lectura crítica

del mundo que apunte a la acción sobre éste con miras a la transformación de la realidad para liberarse de la opresión e injusticias.

Tanto la teoría crítica como la pedagogía crítica buscan transitar hacia la construcción de una conciencia de la realidad por parte de los sujetos para democratizar la sociedad, a fin de que todos los ciudadanos tengan las mismas oportunidades de ejercer su libertad.

En ese sentido, entonces es importante repensar la relación educación-ciudadanía, entendida como un espacio para su desarrollo desde la dimensión cognitiva, moral, ética y social, en el que el aprendizaje dialógico es fundamental.

Ya que, como afirma Sewell, las estructuras sociales “no existen concretamente en el tiempo y en el espacio excepto como trazos de memoria, son la base orgánica de capacidad de entendimiento sólo como ideas o esquemas alojados en el cerebro humano” (2006: 150). Estos esquemas toman forma de lo que Giddens llama “recursividad” o repetición de las prácticas.

Hacer conscientes los esquemas que dirigen el actuar de los actores sociales permite identificar que existe la posibilidad de un cambio; entonces, si los sujetos llevan a cabo de manera organizada una práctica que desestabiliza la estructura, y esta práctica se repite constantemente, podría modificarla y a la vez generar nuevos esquemas, es decir, actuar con agencia.

Por tanto, la agencia implica un rango de capacidades para hacer conscientes los esquemas y usar el conocimiento sobre éstos; además, se requieren recursos humanos y no humanos. Giddens define a los recursos como “los medios cuya capacidad transformativa es empleada como poder en el curso rutinario de la interacción social” (citado por Sewell, 2006: 154). Los recursos son, entonces, medios que, junto con la capacidad de los ciudadanos para identificarlos, movilizarlos y utilizarlos, les permite empoderarse y modificar la realidad social.

Entre estas capacidades se encuentran el uso de “su capacidad cognitiva y motivacional para elegir opciones que son razonables

en términos de su situación y sus objetivos” (O’Donnell, 2009: 30) y añadiríamos que, de acuerdo con este autor, un agente es un ser dotado de razón práctica, lo cual, desde nuestro punto de vista, también hace del agente un ser moral, porque se sentirá responsable por las opciones y las consecuencias directas derivadas; en este sentido, también implica autonomía.

La agencia surge del conocimiento que los actores tienen de los esquemas mentales y la habilidad para aplicarlos en nuevos contextos (Sewell, 2006: 165). De acuerdo con este autor, la agencia conlleva transposiciones de esquemas y movilizaciones de recursos en comunicación con otros. Así, entre mayor conocimiento y control se tenga sobre los esquemas y los recursos, habrá mayor posibilidad de transformar las estructuras en el ámbito de lo social.

Encontramos que la libertad es un factor importante que permite la agencia de los ciudadanos. Al parecer, la igualdad en libertad que plantea Amartya Sen, y que define como “[...], aquella oportunidad real que tenemos para alcanzar aquello que valoramos” (1999: 51), es una condición necesaria para que los sujetos se conviertan en actores de la vida pública, participen en la construcción de sí mismos y en su propio bienestar.

Para tener oportunidades reales se requiere que los ciudadanos tengan opciones y capacidades de razonamiento para elegir entre esas opciones. Siguiendo a Bauman (2002: 88), toda falta de libertad implica heteronomía y que el sujeto sea agente de la voluntad de otro. En el sentido contrario, la agencia implica la capacidad del sujeto para buscar la libertad. En consecuencia, la autonomía conlleva establecer el espectro de alternativas que se tendrán que sopesar para elegir y tomar sus decisiones para resolver los problemas, así como darse cuenta de sus acciones, y responsabilizarse de ellas, crear reglas para guiar su propio comportamiento e imaginar modos distintos de encauzar la vida cotidiana.

Respecto del papel del agente, Sen afirma que una persona no tiene por qué guiarse solamente por su propio bienestar:

Los logros de agencia se refieren al éxito de la persona en la búsqueda de la totalidad de sus metas y objetivos. Si una persona pretende conseguir, digamos, la independencia de su país, o la prosperidad de su comunidad, o alguna meta de este tipo, su realización como agente implicaría valorar estados de cosas a la luz de estos objetivos, y no sólo a la luz de la medida en que esos logros contribuyan a su propio bienestar (1992: 71-72).

Pues, como afirma Freire, “las verdaderas acciones éticas y genuinamente humanas nacen de los sentimientos contradictorios: del amor y de la rabia” (2006: 23), entendiendo el amor como aquella capacidad humana para sentir empatía con el otro, semejante a uno mismo, y, por tanto, una responsabilidad humanística para luchar para que ese otro tenga una vida digna.

La construcción de metas también representa una habilidad que se forma en las comunidades de aprendizaje, ya que:

[...], sobre la base del diálogo igualitario a través de una organización democrática, donde todas las personas que forman la comunidad educativa llegan a acuerdos sobre los objetivos y prioridades, las normas y, en definitiva, la escuela que sueñan. Todas las personas realizan aportaciones desde sus diferentes e importantes experiencias, desde la experiencia adquirida en el mundo de la vida o en el ámbito académico. Para fomentar el diálogo igualitario, la función del profesorado es promover la participación de toda la comunidad, de manera que todos y todas podamos aportar argumentos para mejorar la educación (Elboj *et al*, 2006: 41).

En este sentido, las metas de aprendizaje no sólo constituyen una responsabilidad del docente, sino que todos los agentes educativos pueden proponer qué quieren para mejorar sus condiciones y las de la comunidad. Así, la construcción de metas es una actividad en la que se discute desde los diferentes puntos de vista en que los sujetos ven la realidad a la luz de sus propias culturas, pero, a la vez, identificando puntos en común para desarrollar el proyecto y aprender unos de otros.

Entonces, como afirma Sandín, “el lenguaje es central en la formación de la subjetividad, tanto del conocimiento consciente como inconsciente” (2003: 66). Por tanto, apoyadas en los principios del aprendizaje sociocultural de Vygotsky, las comunidades de aprendizaje utilizan el aprendizaje dialógico y la acción comunicativa de Habermas.

Para el aprendizaje dialógico se requiere del desarrollo de la expresión —oral y escrita— pero también de habilidades de pensamiento como el razonamiento como instrumento fundamental para analizar la información que se recibe y buscar la resolución de problemas. Implica un diálogo horizontal que supere las inequidades de las que pueden ser objeto los participantes y donde los argumentos de cada uno tienen igual pretensión de validez. En este proceso, la función del docente es mediar entre las distintas fronteras culturales para facilitar la construcción y comprensión de significados en relación con los otros (Elboj *et al*, 2006).

El aprendizaje dialógico no sólo es asunto del desarrollo de las habilidades comunicativas sino también de aplicar un enfoque de justicia social que, de acuerdo con Nancy Fraser (2011), se fundamente en la distribución, los reconocimientos y la participación. Dicha postura consistiría en transformar profundamente la estructura organizativa del centro escolar mediante el reconocimiento y la valoración positiva de la diversidad y los distintos conocimientos que se producen desde distintas fuentes culturales (descolonización del saber).

Es preciso aceptar que, en la actualidad, la diversidad del alumnado en el aula es la regla más que la excepción (Lerner, 2007), lo que implica hacer algo diferente, tener diferentes puntos de vista o pensar el mundo desde una visión distinta a la dominante. Sin embargo, la diferencia puede ser vista como un déficit acaso motivo de desigualdades y/o exclusiones, dependiendo de quién tenga el poder y cómo lo use.

Por tanto, en las comunidades de aprendizaje, la práctica dialógica es un acto donde se busca conocer, es decir un acto gnoseo-

lógico; “es una cierta teoría del conocimiento puesta en práctica” (Freire, 1988: 15) e implica que el sujeto aprendiente asuma una posición curiosa, aprehenda para transformar y no sólo reciba el conocimiento transferido, pero también enseña a plantear un diálogo de saberes en el currículo desde distintas perspectivas. Es entonces donde tanto los estudiantes como los docentes desarrollan habilidades para discutir sus puntos de vista sobre la vida pública y, por ello, para participar de ella.

### *La participación en las comunidades de aprendizaje*

Como ya se ha abordado en párrafos anteriores, uno de los elementos centrales de las comunidades de aprendizaje es la educación participativa (Elboj *et al*, 2006) en los diferentes espacios donde convive y se desarrolla el niño, especialmente el aula, el cual puede ser un lugar propicio para construir habilidades para participar de la vida pública y tomar decisiones.

Es importante pensar en la participación no únicamente como el “activismo” (hacer cosas, reflexionadas o no), sino también en la posibilidad de que el niño en formación sea capaz de expresar su opinión de manera argumentada, sostener una postura, diferenciar entre la persona con la que se discute un tema y la idea que ésta sostiene, y escuchar y valorar los puntos de vista de los demás, lo cual implica el desarrollo intelectual y de competencias de comunicación.

Es importante establecer una tipología de la participación infantil. Para ello seguimos a Roger Hart (1993) quien estableció una escalera de participación infantil y la hemos reestructurado conjuntando la mirada de la antropología de la infancia, en especial desde la postura de Liebel (2010), quien afirma que el niño debe considerarse como un sujeto activo, como se observa en la figura siguiente y la descripción posterior de cada nivel, que nosotros hemos reconstruido utilizando los aportes de Freire.

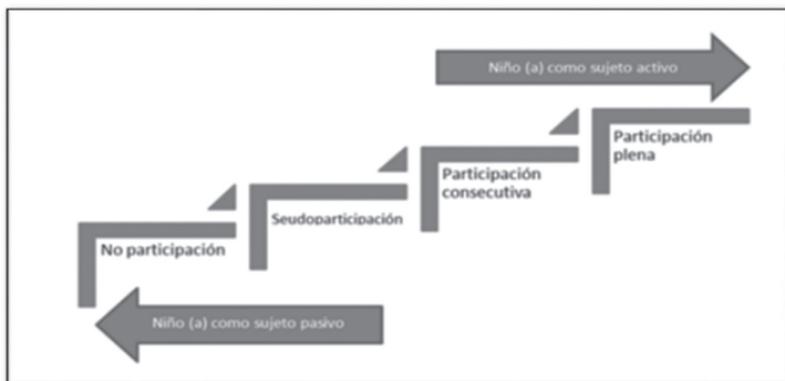


Figura 1. Niveles de participación infantil en la vida pública. Fuente: elaboración propia a partir de los aportes de Hart y Liebel.

Los niveles de participación infantil se pueden explicar como sigue:

*No participación.* El niño se entiende como un sujeto pasivo, pues sólo es receptor de los deseos y decisiones del adulto. En el proceso educativo se puede encontrar esta postura en la “concepción bancaria”, como formuló Freire (1980). Aquí el poder se ejerce verticalmente; el adulto, en la figura del docente, es el que posee el conocimiento y la verdad sobre lo moral, y el niño es sólo un receptáculo. También se encuentra en este nivel el niño que desea mantenerse ajeno a las situaciones de conflicto para no tener problemas —quizás porque tanto la familia como la sociedad valoran positivamente al niño obediente que sigue las reglas sin cuestionarlas—.

*Seudoparticipación.* Tiene lugar cuando se consulta a los niños sobre un tema, pero la decisión está tomada de antemano por los adultos. Previo a la consulta, se generan situaciones para manipular a los niños a través del premio o el castigo y hacer parecer que éstos toman parte. Las presencias de niños en actividades públicas revisten la actividad, pero éstos no fueron informados sobre el tema ni involucrados en la organización —a esto le llama Hart

(1993) participación decorativa—. En este nivel el adulto cree que está siendo generoso al concederle al niño la oportunidad de tomar parte de algunas situaciones (generalmente intrascendentes), pues le da cierta libertad. También se observa la pseudoparticipación cuando el adulto considera que el niño es incapaz de tomar decisiones y el adulto debe sobreprotegerlo y tutelar sus acciones. Entonces, el infante se sigue observando como pasivo, que necesita ser moldeado.

*Participación consecutiva.* Los adultos proponen ciertas situaciones, pero los niños toman las decisiones de cómo y hacia dónde dirigir su participación. Requiere que el niño esté informado y establezca relaciones lógicas para imaginar las consecuencias de sus decisiones, y la función del adulto es guiar, orientar y cuidar que el niño no corra riesgos que atenten contra su integridad en esas decisiones. En esta tipología se considera al niño como un sujeto activo en formación. La participación se observa como un derecho.

*Participación plena.* Se establece cuando el niño es capaz de observar una situación problemática trascendental para la vida social y buscar soluciones (a diferencia de la pseudoparticipación). Demanda información (de la razón práctica que describe Kant), un sentimiento de autoeficacia y de conciencia de los recursos disponibles, así como de contar con competencias para expresarse. Puede tener dos vertientes: la planeación y la acción. En la planeación el niño identifica los problemas del espacio público y puede prever cuál sería la mejor solución. La acción conlleva la vertiente anterior, además de la intervención con la implementación de recursos humanos y materiales. Aquí el niño usa la palabra para incidir en el mundo de los adultos y expresar sus puntos de vista, pero, en una relación dialéctica, el adulto es capaz de establecer una dialogicidad con el niño. Implica una apertura a la escucha. Este tipo de participación puede encontrarse en la educación en relación a la “concepción liberadora” que establece Freire (1985), donde tanto el alumno como el docente se educan

mutuamente mediante el diálogo. El docente ejerce la autoridad sólo mediante el respeto a la libertad de los alumnos, pues el poder se comparte. El docente es un andamiaje para que el alumno se apropie de herramientas y desarrolle su creatividad tanto para actuar en su propia educación y como agente en la vida pública, pero también el adulto se educa a partir de la relación con el infante; esto representa un proceso dinámico en que ambos se forman. La participación no sólo es un derecho, sino también una obligación del sujeto para contribuir con el grupo social. Por tanto, los niños que se están formando en la participación se están formando ciudadanamente.

Pasar de un nivel a otro no sólo se logra mediante el aumento de la edad cronológica, ya que se puede ser adulto y no participar en la vida pública. Avanzar en la participación implica el desarrollo moral y la interacción intergeneracional en el espacio público, donde tienen lugar relaciones de poder, de negociación, y las experiencias vividas en las comunidades de aprendizaje.

Para favorecer la formación ciudadana, es vital la participación y la generación de situaciones donde los niños resuelvan problemas reales para la construcción del bien común en el contexto escolar, al tiempo que desarrollan un sentido de pertenencia y responsabilidad en la comunidad. Dicha participación puede ir dirigida en dos dimensiones: lo académico (todo lo relativo al currículum explícito: las decisiones sobre lo que se enseña y se aprende, la interacción entre los saberes de los alumnos y maestros, así como la expresión oral y escrita) y lo organizacional (las actividades extraescolares, proyectos, visitas, intercambios escolares, clubs, trabajo de voluntariado, campamentos).

Además, es fundamental reconocer que es valioso aprovechar sus experiencias en la toma de decisiones en el ámbito escolar (consejos escolares, parlamento de niños, intereses y presiones de los grupos) y reflexionar sobre sus preocupaciones e intereses de la vida fuera de las aulas. Entonces, se afirma que si las experiencias de vida se toman en cuenta, los niños podrán transponer

determinados conocimientos adquiridos en la vida cotidiana a problemas que se viven en el espacio escolar y proponer algunas soluciones. A la vez, las experiencias en la escuela les ayudarán a construir ideas acerca de lo que es una vida buena, que pueden entretener con la eticidad proveniente de su propia cultura y de las otras culturas con que se tiene contacto. Cuando se favorece que los alumnos opinen y propongan situaciones para la resolución de los problemas que se encuentran en el contexto áulico o escolar, se permite que los niños ensayen las formas en que pueden intervenir públicamente en otros espacios. De esta manera, se les estará formando en el ámbito político.

Sólo cuando los sujetos logran contrastar lo que viven cotidianamente —su “normalidad”— con otras realidades que pueden ser presentadas a través de la escuela y de las relaciones que ahí se establecen, son capaces de sentir indignación, inconformidad con la realidad, y tratar de movilizar recursos para transformarla. Lo anterior nos lleva a afirmar que la eticidad no es estática, se reconfigura en la interacción con los otros. Para que este proceso se realice se requiere una mediación educativa.

Con lo expuesto hasta aquí creemos conveniente que en la actividad educativa orientada a la formación ciudadana se consideren los saberes y las maneras de educar de la comunidad en la que la escuela se inscribe, sin dejar de lado la preocupación por los problemas que atañen a todo el planeta. Asimismo, la preocupación real por el otro que no tiene rostro familiar se ha de manifestar bajo la forma del respeto a la diversidad y a las particularidades culturales de los otros.

Esto permitió identificar los saberes que la educación podría promover para formar ciudadanos atendiendo a la diversidad sociocultural, como una manera de mejorar la convivencia social y de enriquecerse a partir de la interacción con los otros en la comunidad de aprendizaje. Esa convivencia se considera una condición indispensable para la transformación del aula (Elboj *et al*, 2006), la escuela y la vida comunitaria; lo que demanda la

solidaridad para superar las desigualdades motivo de exclusión y vulnerabilidad a otros. Valga esta clasificación como una modesta aportación a la teoría.

Cuadro 1. Saberes que favorecen la formación de la ciudadanía desde una perspectiva crítica y en comunidades de aprendizaje

Rasgos de ciudadanía	Saberes		
	Saber saber	Saber ser y saber convivir	Saber hacer
Ejercicio de derechos y obligaciones en condiciones de equidad.	Conocer y comprender el marco político y jurídico que protege la diversidad cultural.	Actuar con justicia y solidaridad con los demás.	Acudir y gestionar adecuadamente con las instancias pertinentes para hacer cumplir los derechos de la población en desventaja social por causa de sus diferencias culturales.
Sentido de pertenencia	Conocer los modos de vida, entendidos como prácticas culturales de una comunidad (grupo social, etnia, nación, humanidad).	Identificarse con los otros que pertenecen a la comunidad y autoadscribirse a ella.	Seguir las normas y modos de vida de la comunidad, contribuir a ella, independientemente de encontrarse en el mismo territorio o no que los otros integrantes.
Respeto a las diferencias de los sujetos que integran la sociedad.	Conocer las características culturales, lingüísticas y sociales de los diversos grupos que integran la sociedad.	Reconocerse a sí mismo. Mirar al otro como un sujeto, darle un lugar en las relaciones.	Establecer comunicación con sujetos de distintos orígenes socioculturales. Valoración positiva de las diferencias y apertura al aprendizaje de elementos culturales de los otros.

Participación en lo público.	Conocer las causas y consecuencias de la problemáticas del entorno.	Autorregulación. Expresarse y escuchar al otro en relación con las situaciones de la vida cotidiana.	Reflexión, comparación, análisis, y pensamiento creativo.
Preocupación real por el otro.	Reconocer distintas facetas de la diversidad: género, pertenencia étnica, lingüística, y discapacidad.	Acoger al otro respetando su diversidad y con una actitud de solicitud.	Brindar apoyo al otro para que se pueda desarrollar plenamente y a la vez participar de la vida pública.
Identidad autónoma.	Conocer sus propios gustos, intereses, necesidades, maneras de ser y características que lleven a reflexionar sobre su propia identidad.	Construir su propia identidad a partir de la interacción con los otros sin imponer al otro mi identidad, ni aceptar la identidad impuesta por el otro.	Identificar los rasgos de sí mismo que dañan a los otros y los que les aportan. Búsqueda de solución de conflictos que se derivan de las diferencias identitarias. Competencias comunicativas para favorecer el diálogo.

Fuente: elaboración propia.

A partir de lo anterior, se puede aseverar que la formación para la ciudadanía es una actividad que tiene lugar durante toda la vida en sociedad desarrollando saberes, donde la escuela y su entorno inmediato son fundamentales, pero implica un trayecto continuo al cual le aportan elementos los diversos ámbitos en que se desarrolla el sujeto tanto el niño como el adulto están en constante formación.

## Conclusiones

A partir de lo reflexionado en este capítulo, se puede concluir que el desarrollo de la dimensión cognitiva en comunidades de apren-

dizaje es fundamental para que el sujeto sea capaz de analizar, seleccionar recursos y proyectar hacia él —imaginando las consecuencias de sus acciones— para identificar formas de solucionar los problemas de la vida cotidiana que conciernen al ejercicio de la ciudadanía. Para ello, se requiere el aprendizaje dialógico para la capacidad de comunicación, comprensión y manejo de la información, las estrategias para continuar aprendiendo y el pensamiento lógico.

En el aprendizaje dialógico dentro de las comunidades de aprendizaje, además de desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas, se favorece la posibilidad de hacer emerger las representaciones sobre el otro —quizá muy distinto a mí—, ponerlas en cuestión, ponerse en el lugar del otro y favorecer el intercambio de ideas. En este sentido, las competencias del lenguaje (en lo oral y escrito) son indispensables para construir argumentaciones, resolver conflictos y modificar situaciones problemáticas. Si los sujetos utilizan sistemáticamente estas competencias favorecerán el ejercicio de la ciudadanía.

Por otro lado, coincidimos con la Convención de los Derechos del Niño en reconocer que los infantes nacen con una ciudadanía (en función de los derechos de los cuales son titulares y los protegen), pero afirmamos que dicha ciudadanía se amplía a partir de la construcción de su identidad y autonomía, del ejercicio de derechos y obligaciones y las competencias que se vayan desarrollando para participar en la vida pública, por lo que la formación ciudadana en los centros escolares, mediante las comunidades de aprendizaje, es fundamental.

Así, para considerarse ciudadano el sujeto requiere actuar como agente, reflexionar sobre sí mismo en relación con los otros y cuestionarse constantemente sus ideas de la vida buena y su papel dentro de ella.

No existe ciudadanía sin agencia, lo cual exige la apuesta por lo colectivo, el logro de acuerdos, indignarse con las injusticias e inequidades, y que los sujetos sean capaces de tener razón prácti-

ca y la libertad para gobernarse a sí mismos, sin atentar contra los otros, así como la capacidad cognitiva para identificar las opciones que se encuentran a su disposición, movilizar recursos para procurar los derechos propios y los de los otros —aunque diferentes— de forma responsable. Esto conlleva una interrelación dialéctica entre lo individual y lo colectivo.

Entonces, se concluye que la formación de una ciudadanía activa tiene como condición de posibilidad una relación entre escuela y comunidad que contribuya y estimule a la agencia desplegada por todos los actores educativos. Esto implica que en la escuela, mediante la constitución de las comunidades de aprendizaje, se partan de las metas construidas en conjunto, se dialogue y coopere para, de manera agencial, transformar la realidad y construir una vida buena para todos en la diversidad.

## Referencias

- ARIÈS, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris, Plon.
- BAUMAN, Z. (2002). *En busca de la política* (2ª. ed.). México, Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid, Siglo XXI.
- BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona, Graó.
- CILLERO, M. (2000). “Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios”, en *Revista Infancia, Boletín del Instituto Interamericano del Niño*, 234, en [www.iin.oea.org/infancia\\_autonomia.pdf](http://www.iin.oea.org/infancia_autonomia.pdf), consultado el 20 de mayo de 2014.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación para el Siglo XXI*. México, Santillana-Ediciones.
- DINECHIN, P. (2009). *Les droits de l'enfant. Une fausse bonne idée?* Paris, Éditions du Cygne.

- ELBOJ, C.; PUIGDELLIVOL, I.; SOLER, M., Y VALLS, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. España, Graó.
- FERNÁNDEZ, A. (2010). *Formación ciudadana e identidad: Voces de la sociedad civil*. México, UPN.
- FREIRE, P. (1980). *La educación bancaria*. México, Trillas.
- FREIRE, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1988). “La educación para la transformación radical de la sociedad: un aprendizaje político”, en varios autores. *Una Educación para el desarrollo: La animación sociocultural*. Madrid, Fundación Banco Exterior, pp. 13-24.
- FREIRE, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid, Editorial Morata.
- HART, R. A. (1993). “La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica”, en *Ensayos Innocenti* UNICEF, Vol. 4.
- LIEBEL, M. (2010). *Enfants, Droits et Citoyenneté. Faire émerger la perspective des enfants sur leurs droits*. Paris, L'Harmattan.
- MARSHALL, T. (1998). “Ciudadanía y clase social (Conferencia dictada en Cambridge, 1949)”. *Revista Española de Investigación Sociológica*, Núm. 79, pp. 297-344.
- O'DONELL, G. (2004). “Notas para la democracia en América Latina, en Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo”. *La democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, en [http://www.ife.mx/docs/IFE-v2/DECEYEC/DECEYEC-IFEMujeres/Mujeres-Participacion/MujeresParticipacion-estaticos/Participacion/7\\_El\\_debate\\_conceptual\\_Nuevo.pdf#page=11](http://www.ife.mx/docs/IFE-v2/DECEYEC/DECEYEC-IFEMujeres/Mujeres-Participacion/MujeresParticipacion-estaticos/Participacion/7_El_debate_conceptual_Nuevo.pdf#page=11), consultado el 20 de abril de 2012.
- QUIJANO, A (2000). “Colonialidad del poder: eurocentrismo y América Latina”, en E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO, pp. 201-242.

- RICOEUR, P. (1996). *Sí mismo como otro*. A. Neira (trad.), México, Siglo XXI.
- SANDÍN, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, Mc Graw Hill.
- SEN, A. (1992). *Inequality Reexamined*. Alianza Editorial, Oxford University Press.
- SEN, A. (1999). Capítulo 1. “Igualdad, ¿de qué?” y Capítulo 2. “Libertad, logros y recursos”, en *Nuevo examen de la desigualdad*. A. M. Bravo (trad.). Madrid, Alianza Editorial, Colección El Libro Universitario, pp. 25-44, 45-52.
- SEWELL, W. H. (2006). “Una teoría de estructura: dualidad, agencia y transformación”, en *Arxius* (14), pp. 145-176.
- VALLS, R. (2000). “Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información”. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.

EJE TEMÁTICO 2:  
DIVERSIDAD, FORMACIÓN  
Y APRENDIZAJE



# Capítulo VI

## Comunidad de aprendizaje, formación e identidad en la diversidad: una mirada desde la práctica y la experiencia en la UPN sede Ayala

Araceli Fuentes Figueroa y Rosa Diana Santamaría Hernández

### Introducción

El presente capítulo narra la aplicación del proyecto de conformación de comunidad de aprendizaje en la diversidad, cuyo enfoque se centra en la variedad de identidades presente en los estudiantes de Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) sede Ayala. La interacción de aprendizajes, emociones y sentimientos obtenidos durante las clases de su formación profesional en dicha institución se han puesto en práctica al aprender a convivir y aprender a aprender como parte de su formación personal, profesional y social en una comunidad heterogénea de alumnos con distintos contextos sociales de zonas aledañas a la sede universitaria. Esta interacción puede ser beneficiosa, pero también verse fragilizada por la dificultad de integrar sus formas de pensamiento en el trabajo conjunto sin llegar a dañar la integridad de sus identidades, costumbres y usos.

Observamos también en la segunda generación de 2018-2022 a un grupo que ha sufrido cambios y adaptaciones, fuera de su pleno control, iniciando en un primer momento con la toma de decisión y elección de carrera; en un segundo momento, su integración a un grupo en el ámbito educativo, y, por último, la

interrupción de la educación presencial hacia la virtualidad provocada por la pandemia de SARS-Cov-2 a comienzos de 2020 y hasta noviembre de 2021, cuando tuvo lugar su reincorporación grupal en los semestres séptimo y octavo.

El proyecto de comunidad de aprendizaje como transformación de saberes e integridad social depende de tres procesos sociales: el trabajo de enseñanza del profesorado en la formación del alumnado, la interacción y aporte de cada uno de los estudiantes de acuerdo con su proceso de aprendizaje propio, y, para finalizar, la interacción y el proceso de socialización grupal en el ámbito escolar. Las desigualdades observadas entre estos procesos, junto a la organización institucional, generan una participación y responsabilidad que es clave para obtener resultados eficaces en el aprendizaje y su formación.

### *Comunidad de aprendizaje: conceptos y experiencias*

El fundamento teórico de comunidades de aprendizaje a principios del siglo XXI generó mejoras educativas para la transformación de los aprendizajes por medio de la convivencia, según la perspectiva de Valis, quien define el término “comunidad de aprendizaje” como un:

Proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula (Vallis, 2000, citado por Elboj *et al*, 2002: 74).

En este sentido, la definición se dirige de los espacios educativos escolares hacia la propia comunidad conformada por estudiantes, docentes, autoridades educativas y padres de familia, en cuyo entorno social se vincula con las acciones; actividades sociales y económicas de los pobladores, los cuales refieren en particular a la cultura y la educación.

En esta misma dirección, Rodríguez-Mena, Corral y García, conceptualizan a una comunidad de aprendizaje como:

El modo de funcionamiento sistémico de una “comunidad de práctica” cuyos miembros son genuinos y mantienen interacciones constantes y múltiples dirigidas por el propósito de aprender en, desde, y para mejorar, tal práctica, lo que se convierte en su meta de desarrollo permanente (2004: 8).

El concepto recupera la idea de una comunidad de práctica integrada por personas con un interés común derivado de sus necesidades sociales y económicas, que, unidos, contribuyen en los hechos al mejoramiento y el beneficio comunal para el aprendizaje, lo que permite a sus integrantes plantearse metas comunes hacia el desarrollo de ésta. Una comunidad de práctica, cuyos integrantes trabajan durante un tiempo considerable, logra los aprendizajes mediante la práctica y las experiencias, en un ambiente de confianza y de establecimiento de interrelaciones que generan ellos mismos (Rodríguez-Mena, 2012).

Al contar con individuos con identidad propia, autónomos en toma de decisiones, conscientes de los roles y funciones que desempeñan en su espacio social, además de autorregulados en sus acciones y emociones que puedan beneficiarlos a ellos y a quienes les rodean, todo lo que conlleva la formación de una comunidad de aprendizaje se vincula con una perspectiva intrapersonal e interpersonal. El aspecto interpersonal, por otra parte, es beneficiado por el diálogo con sus pares, quienes pueden comunicarse adecuadamente con la escucha activa para mejorar las relaciones interpersonales, priorizar el aprendizaje cooperativo, poner en juego los valores humanos, pero, sobre todo, generar un aprendizaje dialógico.

Los aprendizajes son los cambios de una persona a través de la experiencia adquirida, los que, además, potencian el desarrollo y son integradores de muchos procesos, mediados, pero posibles

de perfeccionarse (Rodríguez-Mena, García, 2003). Las modificaciones nacen de las políticas emitidas sobre la educación y la cultura del pueblo. Por esto, considerar las necesidades e intereses de sus integrantes contribuye, sin duda, a un beneficio social.

En su contenido el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana busca trabajar la formación de nuevas comunidades de aprendizaje y el apoyo de las existentes, para lo que se requieren capacitaciones arduas y extensas que abarquen cada uno de los rincones del estado de Morelos. Asimismo, existe el antecedente de las denominadas “Comunidades de Aprendizaje Campesino” (CAC), las cuales forman parte de la política del gobierno federal 2018-2024, y están operando desde hace poco más de tres años en comunidades rurales; éstas se han conformado a convocatoria abierta y sus integrantes realizan tareas derivadas de las necesidades propias; en sus objetivos se encuentra reforestar y preservar especies endémicas, además de mejorar la producción agrícola de acuerdo con la zona y clima.

Pese a su permanencia, bajo la vigilancia de estancias especializadas que el mismo gobierno ha establecido, cada comunidad no conoce sobre dicha política, y algunas de estas CAC, lejos de fortalecerse, se han desintegrado o el número de sus integrantes ha disminuido.

Retomando el campo educativo, muchas de las escuelas de educación básica asumen los modelos educativos, junto con sus planes y programas, como una imposición que les representa más trabajo, a pesar de estar conscientes de que, para entenderlo y apropiárselo, deben capacitarse al respecto, lo que significa invertir tiempo, dinero y esfuerzo (lo que muchos docentes no están dispuestos a realizar o no tienen condiciones para asumir).

En la UPN Unidad 171 Morelos sede Ayala se optó por trabajar la experiencia con los grupos de la Licenciatura en Pedagogía, en la Fase III de la malla curricular —diseño en el campo de Docencia con énfasis en la Formación Docente para la Conformación de Comunidades de Aprendizaje—, al reconocer que lo

aprendido en esta licenciatura aporta a la formación y adaptación de la sociedad del conocimiento y del aprendizaje de los estudiantes, quienes logran de este modo dar sentido a las actividades desarrolladas en semestres anteriores al confrontarlas con la realidad educativa en México, particularmente del estado de Morelos.

El proyecto se focalizó en las materias que integran el séptimo y octavo semestre, debido a que en éstos el diseño curricular gira en torno a la “Conformación de Comunidades de Aprendizaje” con temáticas que recuperan las Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje; Evaluación del Aprendizaje, Modelos Educativos, Prácticas Profesionales en Contextos Diversos, y el Seminario de Tesis; en esta última materia se les brinda la metodología para elaborar una tesis o diseñar una intervención o innovación en el campo educativo.

El trabajo de tesis reflejó en la generación referida una selección de temas afines a la conformación de comunidades de aprendizaje e incluso atendió problemas educativos del día a día en los espacios escolares, que tienen relación y sentido con el aprendizaje, en una comunidad, por constituir el marco para su experiencia.

En tanto que la materia eje, distribuida en los dos últimos semestres, el Taller de Concentración I y II —respectivamente Formación Docente para la Conformación de Comunidades de Aprendizaje I y II—, fue pensada curricularmente como un seminario-taller en el cual los estudiantes investigan y participan más activamente a partir de metas establecidas, contiene temáticas con una visión holística donde recuperan los aprendizajes adquiridos en semestres anteriores, los cuales ponen en práctica, sobre todo, al construir su documento de titulación.

### *La experiencia con la generación 2018-2022*

Su formación comienza con un proceso de selección mediante la aplicación del examen del Ceneval, formando un grupo de 42 de los cuales egresaron 38 estudiantes. Esta comunidad de práctica

ha transitado desde la sensibilización, pasando por la concientización hasta lograr la metacognición sobre sus procesos formativos de licenciatura, en particular de su aprendizaje, durante los ocho semestres que cursaron cuarenta materias. Ahora pueden enfrentar problemáticas educativas en diferentes espacios, por ejemplo, al desarrollar su documento de titulación, al realizar su servicio social o ya inmersos en el plano laboral.

En los testimonios recuperados vía grabación, los estudiantes de esta generación describen que, en los últimos semestres de la carrera, elaboraron estrategias de aprendizaje, comunidades de aprendizaje y una línea de investigación que les ayudó y aportó elementos necesarios para desarrollar su trabajo de investigación o intervención para lograr titularse de manera satisfactoria.

Describen la experiencia de formación en el grupo como grata, considerándose un grupo colaborativo al transitar de una comunidad de práctica a una de aprendizaje, con base en las metas grupales que definieron y desde los objetivos que alcanzaron. Consideran que su formación fue integral durante los ocho semestres debido a que les permitió desarrollar habilidades lingüísticas, sociales y de razonamiento, lo que se reflejó en su desarrollo y desempeño como estudiantes y prestadores de servicio social.

La formación y el apoyo que les brindaron los docentes de UPN sede Ayala les permitió llevar a cabo investigaciones de manera satisfactoria, así como titularse de una manera muy rápida. Para ellos realmente existe un trabajo colaborativo entre la comunidad de aprendizaje, los docentes y la administración.

Identifican que en las comunidades de aprendizaje se pueden trabajar en diversos contextos educativos; reconocen que esta temática impactó en la vida personal y profesional lo que permitió formarse como aprendices autorregulados que desarrollaron capacidades y habilidades para avanzar y crear proyectos de vida, además de transferir sus conocimientos a un ambiente escolar de aprendizaje con necesidades educativas, por medio de estrategias, actividades y ayudar a los aprendices a autorregularse y confor-

mar una comunidad de aprendizaje con ellos. Reconocen a su vez que una comunidad de aprendizaje es un grupo de personas con metas en común y que se forman de manera autorregulada buscando el desarrollo personal, profesional, aparte de crear un colectivo en el grupo.

Mencionan que estudiar las materias del campo de Docencia les permitió explorar estar frente a un grupo como formadores; la materia de Enseñanza de Estrategias de Aprendizaje la comparten con sus estudiantes donde algunos de ellos laboran; registran que la línea de investigación cursada desde el primer hasta el octavo semestre les permitió desarrollar un trabajo de investigación basado en las comunidades de aprendizaje. Como personas se identifican con cambios sustantivos desde la mirada comunicativa, social e interactiva, grupal y de conocimiento, lo cual para su identidad profesional les ayuda a entender las necesidades de los estudiantes a su cargo.

Desde el principio de su formación profesional, esta generación de la Licenciatura en Pedagogía asumió, todas y cada una de las tareas para el desempeño de numerosos proyectos en los que dieron lo mejor de sí, por lo que a los docentes que les dieron clase se interesaron en trabajar su diversidad cultural y recuperar su identidad formativa, mediante la narración de escritos relatados con fundamento por los estudiantes y la elaboración de una feria de la diversidad cultural realizado durante el cierre del último semestre como parte de la clase de Modelos de formación, debido a que los propios estudiantes reconocieron que, primero, deben reconocerse a sí mismos para poder trabajar con los demás, y conformar grupos en comunidad de aprendizaje, además de que sus raíces y costumbres siguen siendo parte de su formación cultural desde el núcleo familiar y el entorno social en el que interactúan.

Aparte de que se observó durante el regreso paulatino presencial de los grupos a la universidad, mediante el acuerdo tomado por su colegiado se decidió atender los grupos por mitad, dejando trabajo para desarrollar desde casa y/o a través de los

espacios virtuales ampliamente reconocidos por los estudiantes. Quizás esa “ruptura obligada” de los grupos, en particular de éste, obstaculiza de alguna manera el avance en cuanto al ejercicio de la comunicación y la escucha activa, fomentadas previamente en el trabajo cooperativo de sus materias.

Por lo que en el regreso a clases presenciales de todos los grupos, no se hicieron esperar los conflictos derivados de fricciones en el aula, pero dada la disponibilidad de los estudiantes, en la materia eje recibieron un espacio donde manifestaron su conformidad para convivir durante el octavo y último semestre de la licenciatura.

Por ello las actividades del taller Formación Docente para la Conformación de Comunidades de Aprendizaje giraron en torno a tres elementos fundamentales para la conformación de comunidades de aprendizaje: la inclusión, los diálogos generativos y la elaboración del Proyecto de Comunidad de Aprendizaje, esto último durante los meses de mayo y junio de 2022, en los que pusieron en práctica los conocimientos adquiridos en la materia eje, al que asignaron por nombre *CIACI-Ayala*, cuyas siglas se derivan de “Comunidades Innovadoras de Aprendizaje Cooperativo Integrador en la sede Ayala”.

En el proyecto (Ander-Egg y Aguilar, 2005) se especifica su denominación, su naturaleza (incluye nombre, objetivos, entidad, las metas, objetivos); la operatividad de las actividades y tareas; los métodos y las técnicas a usar; el cronograma, los recursos humanos, financieros y materiales; el presupuesto; el organigrama y el manual de operación; los indicadores de evaluación y los prerrequisitos. Estos aspectos fueron diseñados por los estudiantes de esta generación, quedando a cargo de un comité conformado por estudiantes (egresados) y docentes.

Los medios virtuales para integrar la colaboración de todos y cada uno de los integrantes de esta comunidad de práctica fueron WhatsApp y Drive; se creó a su vez un perfil de Tik Tok ([https://www.tiktok.com/@ciaciayala?is\\_from\\_webapp=1&sender\\_](https://www.tiktok.com/@ciaciayala?is_from_webapp=1&sender_)

device=pc), una página de Facebook (<https://www.facebook.com/CIACI-Ayala-111493734906950/>), publicando el proyecto y todos los productos generados para la conformación de una comunidad de aprendizaje, la cual han dejado como legado para las generaciones venideras, que actualizarán a través de los productos que surjan mediante los diálogos generativos sobre temáticas acordes a las necesidades de la educación básica, media y superior de la región oriente de Morelos.

Una de las principales contribuciones que sobresale es la selección de lecturas en archivos PDF derivados de la búsqueda, los cuales se compartieron y discutieron en clase; así como para construir el sustento teórico de las tesis, los proyectos de intervención, las propuestas pedagógicas que trabajaron desde el planteamiento del problema, justificado en algunos casos a partir de un diagnóstico educativo.

Entre las temáticas abordadas desde la necesidad de las escuelas de educación básica, media superior y superior destacan: la tesis en bina sobre la conformación de comunidades de aprendizaje en una escuela de nivel medio superior (Ramos y Zavaleta, 2022); una segunda tesis en bina (Casaos y Tlaseca, 2022) sobre el desarrollo del pensamiento crítico con estudiantes de la propia UPN cuarta generación; otro documento en bina (Gutiérrez y Rivera, 2022) plantea una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la motivación, en la construcción de metas de aprendizaje; otra tesis destacada fue la de Morales y Mendieta (2022) sobre la resiliencia en estudiantes de educación primaria, así como un proyecto de intervención (Alonso, 2022) con docentes de escuela primaria sobre las estrategias de enseñanza para el uso de las TIC.

Otros documentos de titulación dan muestra de una serie de condiciones propias del contexto sobre procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas de educación básica, media superior y superior con temáticas acordes a los problemas educativos identificados en estos espacios escolares y que permitirán a la

comunidad de aprendizaje *CIACI-Ayala* ser una de las mejor organizadas para la contribución en los problemas educativos detectados, atendiendo, además, a la formación de estudiantes que pongan en marcha sus habilidades de pensamiento hacia un pensamiento flexible, analítico y crítico.

Todos los documentos terminales de esta comunidad de práctica son una muestra de los aprendizajes adquiridos desde el análisis y discusión de temas como pedagogías emergentes, aprendizaje cooperativo, mediación pedagógica, liderazgo, comunicación y escucha activa, resolución de conflictos, valores humanos, emociones, motivación, autorregulación, inclusión, diálogos generativos, y elaboración del proyecto sobre las comunidades de aprendizaje.

Cabe señalar que una de las tesis de la primera generación 2017-2021 se dedicó de manera explícita a la indagación y el diagnóstico de la segunda generación, al reconocer el estatus de una comunidad de práctica como un espacio potencial para conformar una comunidad de aprendizaje. En ésta se reconoce que una de las fallas pudiera estar en la interrelación de los estudiantes toda vez que, durante el transcurso de los años en la universidad, se generaron conflictos derivados de la falta de una comunicación oportuna, a pesar de que contaron con un espacio prepandemia para hacerse conscientes de que existía una meta grupal común, que era precisamente concluir sus estudios con la mejora de las relaciones interpersonales.

Desde el paradigma socio-histórico cultural (Vygotsky, 1987) en el campo educativo, considerado la metodología del aprendizaje cooperativo (Ferreiro y Calderón, 2009) y la mediación pedagógica, se fueron estableciendo las bases para la conformación de una comunidad de aprendizaje, que resultó en un proyecto viable y acorde a las necesidades educativas de la región Oriente del estado de Morelos, en la que, sin duda, hubo una visión holística e integral que permite a los aprendices autorregularse, tras un proceso de metacognición al aprender de sus

errores, lo que puso en marcha su creatividad, estableciendo un compromiso y adquiriendo responsabilidades en las actividades y tareas asignadas.

En esta comunidad de aprendizaje se distinguen la identidad y pertenencia manifestadas en muchas ocasiones, la participación activa de los integrantes en todas las tareas y actividades asignadas desde cada una de las cuarenta materias que cursaron, y la práctica en la que realizaron proyectos relacionados con su formación y el alcance de las metas comunes.

Las generaciones egresadas en la UPN sede Ayala de la Licenciatura en Pedagogía, han adquirido aprendizajes en esta última fase de su malla curricular que les permiten un desempeño profesional de acuerdo con las necesidades de la educación, desde su formación en el campo de docencia, cuyo campo de especialidad es la Formación Docente para la Conformación de Comunidades de Aprendizaje.

*Formación cultural e identidad: encuentros culturales en su diversidad*

La comunidad de aprendizaje abre un panorama de construcción cultural en medio de una diversidad, la educación universitaria sigue navegando en medio de un mundo globalizado, entre desigualdades, cambios, modificaciones como formas de acción, pensamiento, y construcción. El concepto de cultura ha sufrido a través del tiempo importantes modificaciones y adaptaciones acordes a la época; según Bauman (2011: 18), la cultura de la modernidad líquida corresponde con la libertad individual de elección y su función consiste en asegurar que su elección sea, y continúe siendo, una necesidad y un deber ineludible de la vida.

Acorde a lo anterior, en lo relativo a la formación de pedagogos en la UPN sede Ayala a principios del siglo XXI, los alumnos de la generación de 2018-2022 tuvieron cambios y adaptaciones de aprendizaje, emocionales y sociales que los orientó a diversas tomas de decisión a nivel individual para su ingreso,

estancia y permanencia en la licenciatura. La cultura, cómo la comprendemos, no consiste en prohibiciones sino en ofertas, ni en normas sino en propuestas, algo que los alumnos desarrollan mediante la construcción de sus propuestas de intervención o investigación, pero que lograron crear a partir del recorrido de su formación de manera autónoma y autorregulada.

Lo anterior les permitió reflejar sus inquietudes y exploraciones sobre el mundo de la investigación y las necesidades educativas, a partir de ese proceso visualizaron su formación como un espejo de la cultura aprendida a lo largo de la vida y surge la necesidad como sujetos de objetivar su formación cultural.

De acuerdo con Yuré:

[...], es un proceso por el cual el sujeto se apropia de su cultura en la que nace y se desarrolla, para emprender el esfuerzo de superarla, negándola, renunciando a ella, se trata de un proceso dice Hegel pareciendo que parte de sí mismo, tiene que renacer cada momento y crecer nuevamente (1999: 29).

Los participantes del proyecto realizaron una actividad para recuperar la formación cultural que obtuvieron en su lugar de nacimiento, familia y comunidad, así como las vías de reconocimiento de sus orígenes, costumbres y tradiciones. Redactaron la información recopilada individualmente en una antología y organizaron una feria de diversidad cultural que se vistió de colores, sabores, aromas, experiencias, trajes típicos, cohetes, música e incluso copal, elementos que caracterizan distintas zonas de Morelos y estados aledaños. La feria representó sus relatos y su identidad como sujetos en formación, construcción cultural y como futuros formadores.

La actividad de la Feria de Diversidad Cultural permitió abordarla como la planteó la UNESCO el 2 de noviembre 2001, en la Declaración Universal:

la cultura debe ser considerada como el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.

Por lo anterior, los relatos recuperados, narrados por los alumnos de la generación, indicaron la importancia de su lugar de procedencia que corresponde a diversos municipios, pueblos y comunidades rurales del estado de Morelos, que colindan con los municipios de Cuautla, Ayala, Cocoyoc, Coahuixtla, Ane-necuilco, Tlayacapan, Yecapixtla, Tetela del Volcán, Apatlaco, Moyotepec, Tetelcingo, Zacualpan de Amilpas, San Juan Ahuehueyo, Atlatlahucan, Tlacotepec, así como la comunidad Eusebio Jáuregui, dedicados en gran parte a la producción de caña, cebolla, jitomate, ejote, elote, aguacate, duraznos, constituyendo su principal ingreso económico.

Cada uno de estos lugares se encuentran a una distancia de entre treinta minutos a dos horas de distancia de la UPN sede Ayala, además de que son lugares de clima variable dependiendo de su ubicación geográfica. Según el CONEVAL (2020), en Morelos el porcentaje de hogares con energía eléctrica, televisión, internet, computadora y celular es del 54.9 por ciento; lamentablemente por ser en su mayoría municipios o regiones sin instalación de fibra óptica, exceptuando Cuautla, no cuentan con conexión a internet, pues no existe la estabilidad en ésta, motivo por lo que durante 2020 y 2021 los alumnos buscaron diversos medios para desplazarse de sus lugares de origen para mantener continuar su formación de la Licenciatura en Pedagogía.

En cuanto a su diversidad cultural, cada una de estas comunidades contiene tradiciones, usos y costumbres de su propia región, como historias, mitos, leyendas, danzas (sayones, matacueros, huehuenches), carnavales, fiestas patronales, jaripeos, comidas, medicina tradicional, música, lenguas, creencias, reli-

giones y prácticas espirituales, que mantienen como parte de sus enseñanzas. Se enorgullecen de su formación cultural, además de que un 10 por ciento de los alumnos participantes conservan sus costumbres de origen con las de sus padres, mayormente provenientes de los estados de Oaxaca, Veracruz y Guerrero.

Cada uno posee un conocimiento distinto de sus aprendizajes en su núcleo familiar y sus costumbres. Uno de ellos mencionó que no tiene costumbres muy particulares, pero que su legado principal es la música transmitida por generaciones en su familia; su bisabuelo tocaba el trombón en el ejército, su padre y sus tíos tocan algún instrumento (guitarra, violín, piano, trompeta y bajo); le llama la atención por igual la música y actualmente ella aprendió a tocar saxofón asistiendo a una escuela de música para refinar su técnica, además de que ve la música como una posibilidad para enseñar a sus futuros alumnos.

La presencia de la identidad en un mundo globalizado se transforma de manera rápida de acuerdo con el cambio de las sociedades.

Las filiaciones sociales —más o menos heredadas— adscritas tradicionalmente a los individuos, como definición de identidad: raza, género, país o lugar de nacimiento, familia y clase social, ahora están cobrando menos importancia, diluyéndose y alternándose, en los países más avanzados tecnológica y económicamente (Denicik, 2001:194).

Sin embargo, en México, un país lleno de tradiciones, colores, olores y sabores sigue predominando el sentido de las filiaciones sociales que forman parte de su educación y de su identidad como formadores. Una de las alumnas reconocía la importancia de la socialización por medio de las festividades y actividades de su comunidad; mencionó que la educación que le brindó su familia y su pueblo ha sido muy significativa para su crecimiento personal. Ella proviene de una comunidad pequeña y organizada

que le ha ayudado a formar su carácter como futura profesional, por lo que reconoce que las unidades sociales son más fructíferas y significativas que el ser individual, además de que valora las capacidades ajenas, y aprender de ello le permite vivir un proceso de aprendizaje significativo para todos. Así que formar comunidades de aprendizaje genera inclusión.

Tal parece que las identidades flotantes en el aire, según Bauman (2007: 35) —algunas elegidas por uno pero otras infladas y lanzadas por quienes nos rodean—, siguen defendiéndose las primeras de las segundas en los alumnos de la Licenciatura en Pedagogía, ya que sus prácticas sociales y aprendizajes familiares están presentes en la práctica de la santería como legado de su familia. Además hay que reconocer la importancia de los nahuales, tema que menciono como parte de la educación no formal relacionada de manera transversal con los planes y programas del sistema educativo y que pertenece a las tradiciones y costumbres que representa la cultura mexicana. Pocos de nosotros estamos actualmente expuestos a una sola comunidad de ideas y principios. Debido a la modernidad líquida del mundo actual, permanecemos en constantes cambios, movimientos y fragmentos.

Otro ejemplo a rescatar es la medicina tradicional. Al igual que sus bisabuelos, sus abuelos y sus padres, aún emplean diferentes plantas, hierbas y raíces que contienen propiedades curativas en diferentes áreas, como tallos, raíces y hojas, como aprendieron gracias a sus orígenes indígenas de Oaxaca. Estos conocimientos se han heredado y se mantenido en la comunidad gracias a la abuela, quien tenía una hierbería en un mercado de Puebla para ayudar a todos los que acudían a ella.

Rescatar la importancia de plantas medicinales y la medicina tradicional; como vimos en los casos anteriores, también forma parte de nuestra formación curricular en primaria, específicamente en la materia de Ciencias Naturales y Tecnología, en el eje de Biodiversidad, Continuidad y Cambio, y posteriormente

puede ser un campo profesionalizante, como, por ejemplo, en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), que ofrece una Maestría en Investigación y Desarrollo de Plantas.

La disolución de todo lo sólido aún sigue en constante lucha y formación de identidad desde su mismidad, así como la consistencia y la continuidad de sus identidades a través del tiempo (Ricoeur, citado por Bauman, 2007: 34). Podríamos decir que estas comunidades rurales siguen manteniendo una solidez y una permanencia con cierta resistencia a la disolución. Observamos que para los alumnos fue muy significativo rescatar, expresar su identidad y cultura de origen, además de recuperar, en su entorno de formación profesional, el sentirse como en casa.

La Feria de la Diversidad Cultural les permitió reconocer a su vez su identidad profesional configurada en el proceso de formación y en el ejercicio de la profesión. Mientras que en el primer caso las fronteras identitarias se van forjando en función de la imagen ideal del trabajo profesional, en el segundo la experiencia profesional remodela el imaginario en función de la actividad profesional y provoca desplazamientos en la identidad (Lugo *et al*, 2007: 3). Debido a que, además de generar sus narraciones con los fundamentos culturales de su familia, historia y experiencias, reconocieron su proceso de formación como estudiantes pedagogos y en su identidad confrontando su cultura y sus conocimientos, además de la importancia de generar desplazamientos en su identidad como pedagogos y futuros formadores, mediante el encuentro multicultural entre pares y sus formas de acción y socialización como comunidad de aprendizaje.

En conclusión, se ha mostrado un panorama de la importancia de las comunidades de aprendizaje dentro de su formación, como persona, y como profesional educativo a través de la autorregulación e interacción entre grupos. A lo largo de los ocho semestres en la Licenciatura en Pedagogía, los alumnos adquirieron diversos conocimientos y desarrollaron habilidades comunicativas, sociales y emocionales que le permitieron seguir

formándose de manera profesional, y actualmente tener un mejor desempeño frente a grupos como docentes que ejercen su práctica pedagógica.

### Referencias bibliográficas

- ALONSO, E (2022). *Estrategias de enseñanza para el uso de las TIC: una experiencia con los docentes de la escuela primaria “Benemérito de las Américas” de la Colonia Año de Juárez, Cuautla Morelos*. Intervención e Innovación de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional 171.
- ANDER-EGG, E., y AGUILAR, M. J., (2005). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Lumen-Humanitas.
- BAUMAN, Z. (2007). *Identidad*. Buenos Aires, Editorial Losada, pp. 34, 35, 58.
- BAUMAN, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. México, Fondo de Cultura Económica, pp. 17-18.
- CONEVAL (2022). Informe de la Pobreza Multidimensional en México 2018-2020. México, en [https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/InformesPublicaciones/Documents/Informe\\_de\\_pobreza\\_2020.pdf](https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/InformesPublicaciones/Documents/Informe_de_pobreza_2020.pdf)
- CASAOS, N. Y TLASECA, R. I. (2022). “Estrategias de aprendizaje estimuladoras del pensamiento crítico en estudiantes universitarios”. Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional 171.
- GUTIÉRREZ, H., Y RIVERA, D. A. (2022). *Construcción de metas de aprendizaje para el fortalecimiento de la motivación escolar*. Intervención e innovación de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional 171.
- ELBOJ, C., Y OLIVER, E. (2003). “Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado* 17 (3), pp. 91-103.

- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M., Y VALS, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Graó.
- FLECHA R. Y PUIGVERT, L. (2002). “Las comunidades de aprendizaje. Una apuesta por la igualdad educativa”, en *REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Vol. 1, N° 1, pp. 11-20, en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=208325>
- FERREIRO, R., Y CALDERÓN, M. (2009). *El ABC del aprendizaje cooperativo*. Trillas.
- FUENTES, A., GARCÍA, I., JUNCOS, L.M., PINZÓN, B., Y TAPIA, C.D (2020). *Diseño de propuesta Campo Docencia. Formación docente para las comunidades de aprendizaje*. Manuscrito inédito. Universidad Pedagógica Nacional 171.
- LUGO, E., SAENGER C.; YURÉN T., SANTAMARÍA, D. (2007). *Las formas de apropiación de Internet y la identidad profesional. El caso de una universidad pública mexicana (Fase exploratoria)*. Brasil, Virtual Educa, en <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:19311/n02lugovil07.pdf>
- RODRÍGUEZ-MENA, M. (2006). “Aprendiendo en comunidades”, en *Revista Mexicana de Pedagogía*, 15[78], Editorial de Ciencias Sociales, UNAM, CIPS, pp. 13-16.
- RODRÍGUEZ-MENA, M., y Corral, R. (2015). “Comunidades de práctica y comunidades de aprendizaje”, en *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica*. Taos Institute Publications, WorldShare Books, Vol. I, pp. 37-49.
- RODRÍGUEZ-MENA, M., Y GARCÍA, I. (2003). “El aprendizaje para el cambio. El papel de la educación”, en *Revista Convergencias*, 10 (32). FCS, UNAM, pp. 317-335.
- RAMOS, S. P., Y ZAVALA, P. J. (2022). “Estrategias y acciones psicopedagógicas para la conformación de comunidades de aprendizaje en el nivel medio superior”. Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional 171.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2019). *La Nueva Escuela Mexicana. Principios y orientaciones pedagógicas*. SEMS.

- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (2022, 27 de mayo). *CIA-CI Ayala*. Facebook, en <https://www.facebook.com/CIACI-Ayala-111493734906950/>
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (2022, 27 de mayo). @ciaciayala (Perfil). Tik Tok. [https://www.tiktok.com/@ciaciayala?is\\_from\\_webapp=1sender\\_device=pc](https://www.tiktok.com/@ciaciayala?is_from_webapp=1sender_device=pc)
- UNESCO (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, en [https://www.inali.gob.mx/pdf/Declaracion\\_UNESCO\\_Div\\_Cultural.pdf](https://www.inali.gob.mx/pdf/Declaracion_UNESCO_Div_Cultural.pdf)
- VYGOTSKY, L. S. (1982). *Pensamiento y Lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación.
- YURÉN, T. (1999). *La formación, horizonte del quehacer académico (reflexiones filosóficas-pedagógicas)*. Universidad Pedagógica Nacional, México, p. 9.



# Capítulo VII

## Diversidad de trayectorias académicas y proyectos de vida en adolescentes con altas capacidades intelectuales

Doris Castellanos Simons, Katia María Pérez Pacheco  
y Eduardo Hernández Padilla

### Introducción

En el sistema educativo mexicano ha crecido el interés por la población conformada por niñas, niños y adolescentes con altas capacidades y talentos (ACI). El desarrollo de aspiraciones, culturas, prácticas y políticas centradas en la inclusión educativa y en la atención a la diversidad, ha contribuido sin duda a la reflexión, la investigación y la intervención relacionadas con este alumnado en los diferentes niveles y contextos educativos. Los esfuerzos por implementar la atención educativa a esta población han estado presentes en México desde los años ochenta, con más fuerza desde la primera década de 2000 (Covarrubias, 2018; SEP, 2010; Valadez *et al*, 2016; Valdés *et al*, 2014). Sin embargo, para muchos aún son insuficientes y revelan una agenda pendiente bastante amplia. Sigue presente el riesgo de su *invisibilización* (en parte por la insuficiente sensibilización y preparación de los diferentes agentes educativos en su detección e identificación), y de no recibir una educación de calidad acorde con sus altos potenciales y necesidades educativas (Castellanos, 2014; Valadez *et al*, 2016).

Esto debe llevar a un análisis profundo de los esfuerzos realizados, pero también de las carencias de la sociedad y del sistema

educativo respecto de esta población, así como de su relativa incapacidad, hasta el momento actual, para lograr transformaciones educativas significativas tendientes a potenciar su desarrollo integral en diferentes edades. Valdés *et al* (2014) sostienen, con razón, que el desafío de la atención al desarrollo del estudiante con altas potencialidades no solamente se debe plantear como un reto esencial a la educación en la diversidad y a la calidad educativa, sino como un proyecto educativo estratégico de toda nación, como una “estrategia de desarrollo científico, y económico a mediano y largo plazo” (Valdés *et al*, 2014: 136), que asegura un puente al futuro en la medida que garantiza el pleno desarrollo del capital humano.

Si bien en los últimos años se ha observado en el panorama educativo y científico mexicano un aumento de investigaciones centradas en el desarrollo del alumnado con altas capacidades y talentos, con foco en las propuestas de programas y estrategias de intervención, existe también una marcada desproporción respecto de las edades y problemáticas abordadas, de tal manera que los estudios con adolescentes y jóvenes son menos frecuentes en comparación con los realizados en el alumnado de la enseñanza educación básica (Castellanos *et al*, 2020; López-Aymes *et al*, 2020; Valadez *et al*, 2016; Valdés *et al*, 2014). Así, las investigaciones en adolescentes de potencial sobresaliente centradas en comprender las diferentes dimensiones de su desarrollo y funcionamiento, son relativamente escasas, a pesar de constituir ésta una edad particularmente sensible, en la que se producen transformaciones que impactarán las interacciones de los individuos consigo mismos y con el mundo, las lecturas de su realidad, la construcción de los proyectos de vida, y, por tanto, la definición de las trayectorias académicas, personales y sociales, de orientaciones de vida.

A nivel internacional, muchos autores han destacado igualmente la escasez de los estudios centrados en la adolescencia y los factores asociados al desarrollo del talento y de su tránsito hasta alcanzar la productividad creadora durante la juventud y la

adulthood (Bergold, 2015; David, 2018; Jung, 2013; Pfeiffer, 2017; Smith *et al*, 2020, among others). The development and construction of life plans, goals and projects, and their expression in the various academic trajectories of high-ability adolescents, is still a topic that deserves attention.

The study that is reported here focuses precisely on the life projects of adolescents in preparatory school with high intellectual capacity and their possible relationships with their previous academic trajectories, with a view to achieving a more comprehensive understanding of the factors that condition the diversity of this group, which can have implications for intervention and educational orientation programs.

## Desarrollo

### *Altas capacidades intelectuales*

Existen muchas posiciones respecto de la conceptualización de las altas capacidades. Aunque en México la Secretaría de Educación Pública (2010) ha trabajado con las categorías “aptitudes sobresalientes” y “talentos en áreas o campos específicos”, se reconoce la necesidad del tránsito hacia nuevos paradigmas y el uso difundido en nuestro contexto de términos como alta capacidad (y alta capacidad intelectual) y talentos (Covarrubias, 2018). Las definiciones actuales de la alta capacidad intelectual se refieren, de hecho, a perspectivas teórico-conceptuales diferentes, a visiones que ponen el énfasis en modelos explicativos que se mueven desde los enfoques psicométricos, pasando por los de rendimiento, los cognitivos, los sociales, hasta llegar a modelos multidimensionales y/o sistémicos (Gagné, 2021; Subotnik *et al*, 2020; Valadez, 2012, among others) that take account of the complexity of these processes.

In particular, in the present study it is considered that high capacity is a potential in development that results from the progressive configuration of cognitive, affective and, in

general, psicológicos de los individuos, así como de su interacción con complejos procesos socioculturales y contextuales que conducen a su posterior transformación en competencias y talentos en constante transformación, hasta llegar a aquellos niveles en que se expresaría la eminencia (Olszewski-Kubilius, 2000; Olszewski-Kubilius *et al*, 2015, 2020; Subotnik *et al*, 2020). El alumnado con alta capacidad intelectual muestra, entonces, un conjunto muy heterogéneo de habilidades y procesos cognitivos (Oppong *et al*, 2018; Sastre-Riba, 2020; Shore y Kanevsky, 1993), que pueden condicionar una mayor capacidad de aprendizaje en comparación con sus compañeros de la misma edad y grupo educativo, y un potencial cognitivo sobresaliente. Dicho potencial se expresa en perfiles singulares de aptitudes y destrezas intelectuales (verbales, numéricas, espaciales, creativas, lógicas), lo que haría que su desempeño en tareas y actividades cognitivas y/o académicas en uno o varios dominios (curriculares o extracurriculares) sea bastante flexible, eficiente y creativo, estimulado por los desafíos brindados por la escuela y sus contextos de desarrollo (familia, grupo de pares, comunidad, sociedad), es decir, de la creación de oportunidades de aprendizaje acorde a sus necesidades y potencialidades.

Esta perspectiva evolutiva-contextual implica la emergencia y cristalización de altos niveles de competencia y excelencia en función de la interacción de factores endógenos y exógenos (desarrollo psicológico, pedagógico, psicosocial, cultural). En síntesis, como plantea Sastre-Riba (2020), la alta capacidad intelectual constituye una expresión de la diversidad biológica, la psicológica y la contextual (familiar, económica y sociocultural). Puede manifestarse también de formas muy diversas en función de las etapas del desarrollo, de los campos o dominios de la actividad humana en las que emergen las potencialidades y talentos específicos de trascendencia personal y social.

Finalmente, se parte en este estudio del reconocimiento de la necesidad de diseñar e instrumentar estrategias en el contexto es-

colar que conformen escenarios y contextos desarrolladores para el alto potencial, basados en la investigación sobre sus características, mecanismos de desarrollo y factores que lo influyen y configuran.

### *Trayectorias académicas en estudiantes con altas capacidades intelectuales*

El estudio de las trayectorias escolares o académicas del alumnado con alta capacidad intelectual ha estado enmarcado mayormente en la búsqueda de relaciones entre el rendimiento académico y los factores que, de manera particular, están asociados a éste. También, un cierto número de investigaciones ha abordado las trayectorias de vida, los patrones y caminos académicos de esta población, los logros y realizaciones de aspiraciones y expectativas vocacionales y profesionales, ubicándolo en una perspectiva de desarrollo (Bergold *et al*, 2015; Lubinski *et al*, 2014).

El rendimiento académico, por su parte, suele operacionalizarse en función de los promedios de calificaciones escolares a lo largo de los periodos estudiados. Un aspecto a aclarar es el mito de que la alta capacidad siempre está asociada con un desempeño académico de excelencia. Variables como la educación de los padres (en particular de la madre) y el nivel socioeconómico familiar han mostrado ser, en investigaciones con adolescentes sobresalientes (Creede *et al*, 2015), un regulador potencial de sus historiales de rendimiento académico (Castellanos *et al*, 2020; Castellanos *et al*, 2015), así como un moderador de formaciones complejas como la satisfacción con la vida y el bienestar psicológico. Las expectativas, aspiraciones, valores, presiones familiares, influyen en los esfuerzos y la motivación de logro de sus hijos(as), a los que se les brinda apoyo y aliento para alcanzar incluso mayores niveles de logro que los alcanzados por los padres. Pfeiffer (2018) ha destacado también que el éxito en las aulas y en la vida social, depende no solamente del potencial intelectual de los y las estudiantes, sino también de las llamadas “fortalezas del corazón”, que comprenden factores como los sentimientos y emo-

ciones, fortalezas del carácter, como la empatía y la compasión, y las competencias socioemocionales, que a su vez, potencian la inteligencia y la creatividad, y contribuyen a la emergencia del alto potencial de niños, niñas y jóvenes con talento.

Finalmente, un aspecto importante sería comprender si la existencia de determinadas trayectorias puede vincularse al desarrollo de metas, planes y proyectos de vida en este alumnado. El rendimiento académico (Creede *et al*, 2017) impacta en la satisfacción vital y el bienestar psicológico, sobre todo en la adolescencia; puede esperarse que asimismo lo tenga en la forma en que los y las estudiantes ven y definen sus futuras carreras y vidas.

En su estudio con adolescentes de aptitudes sobresalientes de bachillerato en Sonora, Valdés *et al* (2014) encontraron que un historial escolar caracterizado por el ajuste social y académico, la certeza vocacional, en conjunto con otras variables, como el autoconcepto social y un contexto familiar favorable, son factores protectores del bienestar psicológico. Sin embargo, reconocen que, al no constituir un grupo homogéneo, en algunos casos se observaba un rendimiento académico por debajo de su potencial real y una falta de claridad en sus futuras trayectorias y elecciones vocacional (factores de riesgo). A su vez, reconocen la diversidad de perfiles y trayectorias, así como la importancia, de factores motivacionales como la orientación (o baja) al logro, en su relación con el autoconcepto social y su rendimiento académico.

Por otra parte, otros indicadores ayudan a abordar el tema de las trayectorias académicas (INEE, 2019; Castellanos *et al*, 2020). La calidad de los aprendizajes exigiría que el alumnado pueda transitar por los diferentes niveles educativos dentro de edades normativas, desde una trayectoria escolar ininterrumpida que permita avances en ciclos y en grados académicos realizando los aprendizajes esperados correspondientes. Así, algunos criterios utilizados en el sistema educativo mexicano, como evidencias de la trayectoria escolar, incluyen el rezago severo y el avance regular, la relación de la edad del alumno con el grado escolar que debe cursar, las tasas

de aprobación, promoción y egreso, conjuntamente con la tasa de abandono, la de eficiencia terminal, etcétera. El retraso, la reprobación y la repetición de grados y materias, las bajas calificaciones, implicarían trayectorias académicas de riesgo, interrumpidas, no lineales, en contraste con otras regulares, ininterrumpidas y armónicas; destacan a su vez el rendimiento académico como una variable de historial académico que impactan en el bienestar psicológico de los estudiantes, y determina, especialmente en la educación media superior, las posibilidades de avanzar, alcanzar metas y las aspiraciones futuras. Este tipo de análisis permite igualmente analizar la profunda variabilidad y diversidad de las trayectorias escolares de estudiantes con ACI, que no siempre presentan altos logros educativos y excelencia en las escuelas.

*Proyectos de vida y adolescentes con Altas Capacidades Intelectuales*  
Aunque existe poca investigación centrada en la exploración de los proyectos de vida (PV) —o la proyección de futuro en los adolescentes con ACI—, sí han proliferado los estudios que examinan cuestiones esenciales relativas a la caracterización de las problemáticas académicas (por ejemplo, desempeño escolar), las problemáticas socioemocionales y la personalidad de esta población especial (por ejemplo, autoconcepto, perfeccionismo, motivación, etcétera) en sus trayectorias de desarrollo particulares, complejas (David, 2018a; Rinn *et al*, 2018; Worrell *et al*, 2018, entre muchos otros) que, de alguna manera, constituyen un sustento básico para la comprensión del problema de estudio planteado en este capítulo.

Si bien durante la adolescencia se espera que los intereses y las motivaciones profesionales, las aspiraciones respecto al futuro, se presenten cada vez más claros o bien definidos, para el alumnado de ACI, la orientación respecto del futuro (en particular, profesional/ocupacional) puede resultar más compleja. Por ejemplo, la elección profesional/ocupacional, vinculada al PV, parte de complejos procesos de toma de decisiones, relacionados con sus

expectativas, valores, visiones y proyectos de vida futura, relacionados con su incorporación al mundo profesional y laboral. En la actualidad, la problemática del PV de este grupo singular ha sido abordada parcialmente, desde el abordaje de categorías como proyección futura, perspectiva hacia el futuro (Barrios, 2018; Castellanos *et al*, 2020); orientación vocacional, profesional y elección de carrera (Jung, 2013), o tangencialmente desde problemáticas como la satisfacción con la vida (Bergold, 2015), los sentidos, orientaciones, valores de vida y visiones personales (Lublinski *et al*, 2014), con resultados y hallazgos a veces contradictorios. Aunque hay poca evidencia de la existencia de propósitos claros y definidos respecto del futuro en adolescentes con altas capacidades intelectuales, autores como Bronk *et al* (2009) y Castellanos *et al* (2020) han reportado la presencia de una representación de la propia vida centrada en la consecución de metas y en la autorrealización, así como relaciones complejas con las trayectorias y con los factores del contexto sociocultural de los/las adolescentes. Pfeiffer y Muniz (2018) y Smith y Wood (2020), por su parte, han resaltado los factores de riesgo que llevan a la urgencia de la orientación psicológica y educativa de ese grupo de adolescentes en virtud de su desarrollo asíncrono y de sus relaciones con un ambiente social que puede no comprender y apoyarlos, y en virtud de que pueden presentar altos niveles de ansiedad relativos a la planeación de la futura carrera (la amplia variedad de intereses, aptitudes y habilidades les dificulta la toma de decisiones respecto a las carreras y trayectorias) y de su vida futura.

Por otra parte, la investigación de los PV no siempre parte de enfoques integradores centrados en su estudio como configuraciones complejas (D'Angelo, 2002). Para D'Angelo (2006), un proyecto de vida eficiente no es concebible sin un desarrollo suficiente del pensamiento crítico-autocrítico-reflexivo y no se fundamenta en una sólida autodeterminación personal. Ello supone la interrelación funcional de procesos (cognitivos, afectivos, motivacionales, etcétera) y su expresión en la vida personal y social

de los individuos. El pv alude a “la articulación del presente con la trayectoria pasada y con las perspectivas futuras, con la construcción de un sentido y un estilo de vida armónico o desajustado, realista o irrealista, autónomo (autóctono) o heterónimo, de estancamiento o de desarrollo de las potencialidades autorrealizadoras de las personas” (D’Angelo, 2002: 27). En este constructo se articulan las dimensiones integradas en la trayectoria vital de la persona (D’Angelo, 2000) como son las orientaciones de la personalidad (sus valores. y fines vitales), la programación de tareas metas, planes-acción social, y la autodirección personal.

En consecuencia, este autor ha propuesto dos planos o niveles de desarrollo de los proyectos de vida:

*Proyecto de vida efectivo autorrealizador.* En este nivel se aprecia una consistencia entre las etapas futuras y la experiencia anterior, los valores y los fines vitales. El individuo asume una posición activa y transformadora hacia sí mismo, es capaz de ubicarse en su contexto y en sus relaciones sociales cotidianas como ente transformador y, por tanto, crítico, reflexivo, problematizador y proactivo. Ello le permite encontrar sentido a las situaciones interactivas de su entorno y vida personal. Éste es un nivel de desarrollo del proyecto de vida, que resulta integrado y eficiente.

*Proyecto de vida en conflicto.* En este nivel se revelan tendencias internas opuestas o en contradicción entre esos aspectos definidos anteriormente, o existen obstáculos considerables que impiden realizarlos (D’Angelo, 2002).

Finalmente, en la investigación desarrollada por Pérez (2022) con adolescentes de ACI se identificaron dos dimensiones explicativas fundamentales de su pv, procesos configuracionales y factores mediadores-potencializadores del pv que, en sus interacciones complejas, llevan a comprender el desarrollo de los niveles de PA propuestos por D’Angelo (1998), y que constituyeron el punto de partida para el presente estudio.

En este sentido, desde una nueva mirada a estos hallazgos, la TA puede ser concebida enmarcada como una categoría de análi-

sis integradora, que revelaría vínculos con los aspectos configuracionales personales de pv (recursos cognitivos, socioemocionales y personológicos), y con los potencializadores significativos (las oportunidades de desarrollo en el contexto académico, la naturaleza del tránsito por la escuela y los procesos de aprendizaje, la apropiación activa de experiencia sociocultural, que, a su vez, pueden ser mediadores en la visión de futuro y en las estrategias de los adolescentes para acercarse a ella).

El objetivo de este trabajo fue, precisamente, explorar las posibles relaciones entre el desarrollo de proyectos de vida y las trayectorias académicas de estudiantes de bachillerato con altas capacidades intelectuales y/o talento académico, a fin de comprender estos procesos básicos en la adolescencia, y sustentar futuras intervenciones con el estudiantado.

## Método

### *Tipo de estudio*

El estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio (Castellanos *et al*, 2020; Pérez, 2022). Por su alcance, el estudio fue descriptivo-explicativo, centrado en la comprensión de la perspectiva de los participantes, así como en la identificación de indicadores de trayectoria que se relacionan con la configuración paulatina de sus proyectos de vida, como orientación reguladora del desarrollo. Se trabajó con un diseño mixto (Creswell, 2013), cuantitativo y cualitativo (que resultó fundamental), así como en la integración de hallazgos correspondientes a ambos.

### *Participantes*

Participaron estudiantes de una preparatoria pública de Cuernavaca, Morelos, adscrita a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, que cursaban el primer año de sus estudios. Su selección siguió una estrategia intencional, multicriterial y con dos fases (Valadez, 2012): una de *screening* o despistaje inicial, y otra en

la cual se llevó a cabo un diagnóstico confirmatorio del perfil de alta capacidad intelectual de los/las adolescentes. En el *screening* se estableció como criterio esencial de selección haber obtenido un puntaje correspondiente al percentil 90 o superior en una prueba de capacidad intelectual general: 103 estudiantes pasaron a la segunda etapa de diagnóstico profundo. Para éste, los/las participantes completaron pruebas para evaluar sus diferentes aptitudes intelectuales y su potencial creativo, y para su selección, debían puntuar en un percentil igual o mayor a 90, en alguna de las subescalas que caracterizan el potencial intelectual (inteligencia verbal, inteligencia no verbal, inteligencia general) y creativo (creatividad gráfica, creatividad narrativa, escala total). El grupo final de participantes quedó finalmente conformado por 21 estudiantes (trece hombres y ocho mujeres) que cumplieron con los criterios de inclusión establecidos para la etapa y accedieron a participar voluntariamente en el estudio cualitativo, expresado por medio del formato de asentimiento informado y de consentimiento informado de sus familias.

### Categorías de estudio, instrumentos y técnicas de recolección de información

#### *Alta Capacidad Intelectual (ACI)*

Para la evaluación de la ACI a través de las diferentes fases (despistaje y diagnóstico confirmatorio), se utilizaron tres instrumentos: 1) la Prueba de Matrices Progresivas de Raven, Escala General (Raven, Raven y Court, 2006), 2) la Evaluación Factorial de Aptitudes Intelectuales (EFAI Nivel 3) (Santamaría, Arribas, Pereña y Seisdedos, 2005), y 3) la Prueba de Imaginación Creativa (PIC-J) (Artola, Barraca, Mosteiro, Ancillo y Poveda, 2008). Respectivamente, ellas ofrecen indicadores de la capacidad intelectual general y de habilidades y procesos cognitivos diferenciales de las personas: de la capacidad para solucionar diversos problemas, de manera rápida y flexible, poniendo en juego procesos lógicos

de deducción e inducción, y manipulación mental de contenido de diferente naturaleza (aptitud espacial, numérica, verbal, razonamiento y memoria, inteligencia verbal y no verbal), y de los procesos de la creatividad narrativa y gráfica, a través del uso de la imaginación o fantasía.

### *Trayectorias académicas (ta)*

*Formato de datos personales, sociodemográficos y del contexto socio-cultural.* Es un cuestionario elaborado *ad hoc*; brinda, entre otros aspectos, información cuantitativa sobre aspectos como desempeño académico (promedio de calificaciones de secundaria, promedio de calificaciones de bachillerato en el trimestre anterior, semestres repetidos, materias académicas reprobadas, materias académicas inscritas por segunda vez), riesgos por inasistencia (promedio de ausencias a la escuela en el último trimestre), edad normativa (nivel educativo fuera de la edad normativa para cada nivel), interrupción de estudios (estudios interrumpidos, cambios de escuela). Se partió de estos indicadores como evidencias sobre la trayectoria escolar de los estudiantes.

### *Proyectos de vida*

Se estudiaron a partir de entrevistas a profundidad, dedicadas a explorar de forma abierta y flexible los procesos de construcción de los proyectos de vida, desde la evocación de sus propios significados, experiencias y verbalizaciones (Guber, 2005). Permitieron identificar y profundizar en los aspectos relacionados con la construcción del proyecto de vida de adolescentes con ACI. Se desarrollaron con apoyo en una guía de temas orientadores para el estudio.

### *Procedimiento*

Después del contacto con la escuela y de lograr su autorización para el proyecto, éste fue presentado a la comunidad escolar, y se obtuvieron los consentimientos y asentimientos informados por

parte de los progenitores/tutores y estudiantes dispuestos a participar. Con el alumnado se inició la fase de *screening*, y, posteriormente, con el grupo que cumplió con los criterios establecidos para esta fase, se procedió a la fase de diagnóstico confirmatorio y conformación del grupo final. Todos los instrumentos se aplicaron en las instalaciones escolares, en los horarios brindados por la escuela, durante sesiones de aproximadamente cincuenta minutos para cada una. En un momento posterior, se pasó al estudio cualitativo de los proyectos de vida. Las entrevistas a profundidad se desarrollaron en locales adecuados brindados por la escuela, con duración de entre cuarenta minutos y una hora, y un total de 33 horas de grabación.

#### *Análisis y procesamiento de los datos*

Los datos se procesaron en dos niveles: cuantitativo y cualitativo. Para la etapa de selección del alumnado con ACI, se hizo con ayuda del paquete SPSS versión 24 para Windows, y el uso de estadísticas no paramétricas, descriptivas e inferenciales, con el objetivo de identificar a los participantes y caracterizarlos de acuerdo con los criterios establecidos para el diagnóstico de las ACI.

A nivel cuantitativo, la variable compuesta Trayectoria Académica (TA) se obtuvo mediante el puntaje derivado del análisis factorial exploratorio, en el que se incluyeron: las variables simples del promedio escolar (secundaria y educación medio superior), ausentismo escolar, materias reprobadas, materias recursadas por segunda ocasión, nivel educativo cursado en edad no regular, cambio de escuela, primera elección de la institución, y estudios interrumpidos. La variable fue construida mediante el método de regresión lineal, con una media de 0 y una desviación estándar de 1. Así, los valores menores a cero indican trayectorias escolares discontinuas o accidentadas, en tanto que los mayores de cero, muestran trayectorias escolares muy buenas y sin interrupciones. Finalmente, con las puntuaciones totales de la TA se construyeron quintiles (I al V) y se distribuyó al grupo en esos cinco grupos

iguales, señalando los valores mayores los niveles de expresión óptima de dichas trayectorias.

El análisis de los datos cualitativos se desarrolló desde un enfoque mixto deductivo-inductivo (Hindrichs, 2019), de comparación constante entre categorías extraídas desde los antecedentes teóricos y empíricos, y las emergentes, inductivas, con ayuda de la triangulación y la sistematización. El empleo de la técnica de Análisis por Plantillas (*Template Analysis*) (King, 2012, citado en Hindrichs, 2019) facilitó la organización y elaboración de las categorías, revelando relaciones, jerarquías, así como patrones emergentes y reconstruidos a nivel teórico. Esta labor permitió la construcción de los indicadores que expresaron criterios básicos de contenido para la identificación de los niveles del pv. Así, la expresión de los siguientes indicadores definió el nivel de desarrollo del pv: Riqueza de argumentos y elaboración personal, Pensamiento crítico-reflexivo, Tendencia a la autodeterminación, Actitud resiliente, Contenidos autovalorativos adecuados, Presencia de motivos intrínsecos, Estructuración de metas y objetivos, Estructuración de estrategias para lograr metas, Manifestación del potencial autorregulador del pv.

### *Consideraciones éticas*

La investigación se desarrolló en correspondencia con los principios éticos fundamentales que guían la investigación científica, con especial énfasis en la investigación de naturaleza social y psicológica, como beneficencia, fidelidad y responsabilidad, integridad, justicia y respeto por los derechos y dignidad de las personas (APA, 2010), y de la bioética, como autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia. Implicó, además de la exigencia de los consentimientos y asentimientos informados, la retroalimentación continua, en cada etapa, de la escuela, y la organización de talleres para los estudiantes (mediante una convocatoria abierta) con el tema de proyectos de vida. Además, el

protocolo de investigación fue sometido al Comité de Ética en la Investigación del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi) de la UAEM.

### *Resultados*

Se presentan a continuación los principales resultados y hallazgos del estudio que se reporta. Dada la naturaleza no lineal de la investigación, con una etapa cualitativa importante, y por razones de espacio, se omite la compleja dinámica del desarrollo de la investigación y del procesamiento de los datos obtenidos, su triangulación y sistematización.

### *Altas capacidades intelectuales y perfiles cognitivos de las(los) participantes*

No se presentaron de modo detallado resultados de la primera etapa de identificación, relativos a la caracterización de los perfiles intelectuales de los y las participantes. Sin embargo, resulta importante destacar, a partir de sus resultados, la diversidad de perfiles intelectuales-creativos encontrados en el grupo de participantes, que, sin duda, constituye una dimensión importante, en tanto que estas potencialidades se convierten en recursos activos que diferencian a las personas, y participan necesariamente en la construcción del pv (autoconocimiento, independencia, reflexión y elaboración personal, estructuración de planes y metas, conciencia de su propia capacidad intelectual, entre otros). Así, aunque fue criterio que los estudiantes mostraran creatividad en al menos una de sus áreas (gráfica o narrativa), se encontró igualmente un verdadero diapasón de habilidades intelectuales (con énfasis en los componentes de inteligencia verbal o no verbal), como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Perfiles de potencialidades cognitivos-creativas en participantes con ACI

Perfiles cognitivos	Total (F/%)
Alta Inteligencia No Verbal-Alta Creatividad Gráfica	8 (22.9%)
Alta Inteligencia Verbal-Alta Creatividad Gráfica	8 (22.9%)
Alta Inteligencia No Verbal-Alta Inteligencia Verbal-Alta Creatividad Gráfica	17 (48.6%)
Alta Inteligencia No Verbal-Alta Inteligencia Verbal-Alta Creatividad Narrativa	1 (2.9%)
Alta Inteligencia Verbal-Alta Inteligencia No Verbal-Alta Creatividad Gráfica-Alta Creatividad Narrativa	1 (2.9%)
Total	21 (100%)

Solamente en un caso se encontró el perfil de multipotencialidad (Perfil 5) con un alto desarrollo de todos los procesos que indican potencialidades intelectuales y creativas muy diversas. Las aptitudes o habilidades intelectuales evaluadas a partir de los instrumentos utilizados exigen un desarrollo de procesos variado como flexibilidad cognitiva, razonamiento deductivo y la inducción lógica, agilidad mental, formación de conceptos, capacidad de concentración, eficiente almacenamiento y recuperación de información, entre otros, relacionados directamente con el potencial de aprendizaje y la solución de problemas cotidianos y académicos de diversa índole.

*Los proyectos de vida y niveles de expresión en las y los adolescentes*

El análisis de las respuestas de los y las participantes durante las entrevistas a profundidad permitieron identificar e integrar criterios e indicadores funcionales, y avanzar en la comprensión de los dos niveles de pv asumidos en el estudio.

De los veintiún estudiantes que conformaron el grupo, diecisiete expresaron el Nivel 1 del pv (con adecuada integración,

articulación, consistencia con la realidad y un alto potencial autorregulador, que conduce a comportamientos autónomos y autorrealizados para lograr sus propósitos vitales en los y las adolescentes). Mientras sólo en cuatro estudiantes, los criterios e indicadores integrados indican la presencia del Nivel 2 (pv poco estructurado, poca articulación y consistencia entre posibilidades reales de la persona, del contexto y metas a futuro; bajo potencial autorregulador del comportamiento, y posibles conflictos o confrontación para el o la adolescente). También resultó interesante observar que tanto hombres como mujeres expresan su pv en estos niveles. En el caso de las adolescentes, la mayoría funciona en el Nivel 1 (7 de 8), y en los hombres, 10 de 13.

La figura 1 ilustra la manifestación de indicadores en todo el grupo. Un indicador distintivo, que se expresó con mayor plenitud en los y las participantes, fue la tendencia a la autonomía y la autodeterminación (AD).

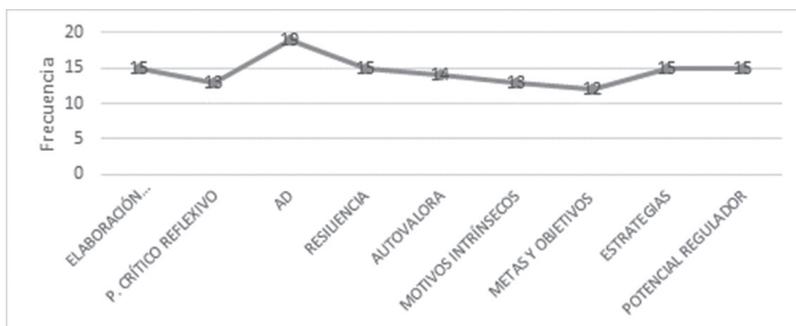


Figura 1. Presencia de los indicadores del nivel de desarrollo del pv en el grupo de participantes.

Nota. Indicadores: Riqueza de argumentos y elaboración personal, Pensamiento crítico-reflexivo, Autodeterminación, Actitud resiliente, Contenidos autovalorativos adecuados, Presencia de motivos intrínsecos, estructuración de metas y objetivos, Estrategias para lograr metas, Potencial autorregulador del pv. Los valores representan las frecuencias de participantes que logran el indicador.

Por otra parte, se encontró que entre los indicadores que mostraron menor desarrollo (haciéndose notable en estudiantes de Nivel 2) estuvieron el pensamiento crítico-reflexivo, los contenidos autovalorativos adecuados, los motivos intrínsecos conscientes que regulan de manera efectiva los esfuerzos por el logro de metas, y, precisamente, las mayores dificultades se expresaron en la posibilidad de estructuración de metas y objetivos claros, a mediano y largo plazo.

La figura 2 ilustra las diferencias entre los y las estudiantes que funcionan en los dos niveles, de acuerdo a los criterios asumidos.

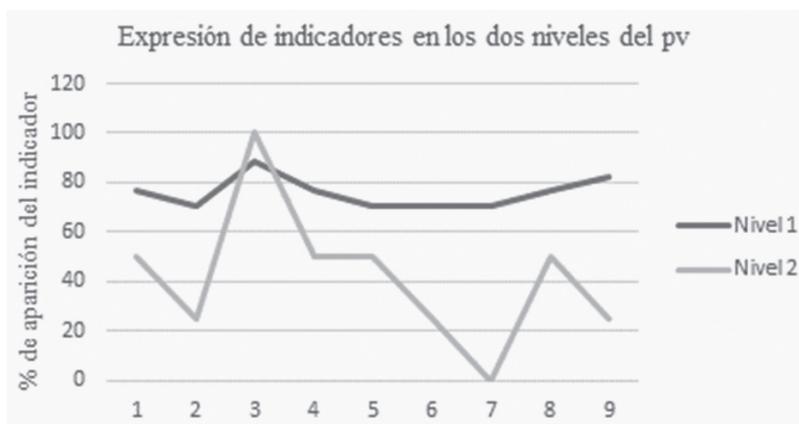


Figura 2. Expresión de los indicadores del desarrollo del pv en estudiantes en Nivel 1 pv y Nivel 2 pv.

Leyenda. 1: Riqueza de argumentos y elaboración personal; 2: Pensamiento crítico-reflexivo; 3: Autodeterminación, 4: Actitud resiliente, 5: Contenidos autovalorativos adecuados; 6: Presencia de motivos intrínsecos; 7: Estructuración de metas y objetivos, 8: Estructuración de estrategias para lograr metas; 9: Potencial autorregulador del proyecto.

Un aspecto a destacar es que, a pesar de presentar dificultades en otros indicadores esenciales, como la estructuración de metas, en estudiantes del Nivel 2 también se expresa una fuer-

te tendencia a autodeterminarse, a valorar su independencia y autorrealización.

En estudiantes del Nivel 1 (pv integrado, autorrealizado), la integración funcional de estos indicadores confluyó en el mayor potencial autorregular de su proyecto. Así, se evidenció en argumentaciones ricas en elaboraciones personales, con un pensamiento crítico y reflexivo respecto a sus vidas, al recuento pasado-presente-futuro, e igualmente respecto de la realidad socioeconómica en que viven, una marcada autonomía de pensamiento y actuación; una actitud resiliente ante eventos adversos que han vivido y que anticipan a futuro, y contenidos autovalorativos que denotaron una adecuada correspondencia entre su autoconcepto y las condiciones-recursos con que cuentan para la realización de su pv. También, expresaron su capacidad de apoyarse en factores protectores de tipo personal (apoyo familiar, confianza en sí, así como valores como responsabilidad, compromiso, respeto, y actitudes proactivas, como tenacidad y esfuerzo constante), y manifiestan la posibilidad de revertir de forma resiliente los riesgos y obstáculos encontrados en su vida (economía familiar deficitaria; asignaciones limitantes de género —sobre todo en el caso de las mujeres—, pobre capital cultural familiar).

Finalmente, lo distintivo de todo este proceso es que está “atravesado” por el reconocimiento, y el sentido personal, subjetivo, de la propia capacidad y potencial intelectual, como un elemento o componente en el desarrollo del pv:

... creo que la inteligencia es algo, es como un elemento que, sin eso el proyecto de vida sería mucho, mucho más complicado... no piense mal de mí, (se ríe) no soy un creído ni eso...pero es que ser inteligente ayuda a pensar y a organizar las cosas para llegar a lo que sueñas.

Se expresa también, por ejemplo, una representación flexible del futuro, de sus planes y propósitos, y una visión realista de exis-

tencia de obstáculos, y de la necesidad de trazar estrategias para superarlo, con una tendencia autovalorativa consciente, clara:

Un proyecto de vida, es analizar mis capacidades, mis gustos, lo que yo quiero llegar a lograr, hacer en un futuro, pero a medidas cortas, no hacer una meta demasiado larga y que a lo largo del proceso no lo vaya a lograr por diferentes obstáculos; para mí un proyecto de vida es a corto, a momentos cortos, pero que sé que puedo lograrlos y mentalizar algo que yo que esos lapsos van a lograr algo más grande; por ejemplo mi proyecto de vida ahora sería, lograr... terminar... llegar a la universidad, terminar la preparatoria y entrar en un campo en química, química industrial, es lo que estoy viendo, ese sería un proyecto de vida para mí, terminar la universidad, conseguir un trabajo estable y una casa propia para hacer un proyecto de vida... (H-10).

La capacidad de reestructuración y adaptarse a nuevas circunstancias de forma resiliente, y la confianza en sus propias fuerzas se expresan en conjunto con la tendencia a la autonomía y autodesarrollo. Véanse, por ejemplo, las siguientes respuestas:

... creo que voy a aprender por mis experiencias propias y por las de los demás también se aprende (H-6).

... lo más importante es la capacidad de adaptación a los nuevos retos... todo cambia y el proyecto de vida también, entonces hay que seguirse preparando toda la vida (M-19).

La fuerte resiliencia se expresa en respuestas como la siguiente:

... pues mi cualidad mejor para construir mi proyecto de vida es esa, que he aprendido a no rendirme, a seguir, así sea que me pongan obstáculos, que tal vez unos digan que es imposible, este, no, eso me ha ayudado bastante... (M-19).

Igualmente, se expresa el pensamiento flexible, crítico, con posibilidades de analizar en profundidad diferentes situaciones desde diversas perspectivas:

... si tienes una capacidad intelectual diferente a los demás te va a ser más fácil comprender temas, te va ser más fácil aprender, pero, yo lo veo o por lo que he notado, es que, hay personas que no tienen, como, digamos, una igual capacidad, pero, tienen empeño en lo que hacen, o sea, dedican tiempo, estudian y pues, pueden con eso, entonces, en mí, yo, sí considero importante que, eso de tener una capacidad intelectual, de comprender los temas, pero siento que lo que más me ha ayudado ha sido mi carácter, no tanto lo que pueda hacer, si no, el cómo me puedo mantener (H-21).

La presencia de motivaciones intrínsecas, de logro, unido al desarrollo de la voluntad, y el placer por el desarrollo también ha quedado patente en frases como éstas:

Hay que verse un poco a una misma, hay que tratar de entenderse, y, hay que plantearse tareas [...] a mí me apasionan los retos nuevos y creo que esto es bueno (M-1).

*Trayectorias académicas en estudiantes con alta capacidad intelectual participantes en la investigación y su relación con el desarrollo de los Proyectos de Vida*

Los resultados del comportamiento de la categoría de análisis de la TA, a partir de cinco niveles agrupados en quintiles mostró, como aspecto más relevante, la diversidad de los y las participantes al respecto. Es importante recordar que en los últimos quintiles de la TA estarían representados las TA fluidas conforme han transitado los estudiantes, sobre todo, por los niveles medio y medio superior de la enseñanza. En este tránsito, los logros académicos se expresan de manera continua y estable a lo largo de años escolares. Los primeros niveles, sobre todo el I y II), indican que dicho tránsito por la escuela ha sido más irregular y accidentado,

así como la presencia de un nivel de riesgos actuales que puede afectar su desempeño y desarrollo personal y educativo futuro.

Las problemáticas más recurrentes que se asocian a estos caminos irregulares son: reprobación de materias en la preparatoria durante dos trimestres anteriores (cinco estudiantes), necesidad de matricular materias en segunda opción (cinco estudiantes), y, sobre todo, presentar un porcentaje de ausencias relativamente alto en el semestre vigente (cinco estudiantes). Un análisis general de los indicadores analizados mostró un grupo estudiantil con relativamente buenas calificaciones tanto en la secundaria como en la preparatoria, aunque no necesariamente con puntuaciones sobresalientes. Ninguno(a) ha estado, o se encuentra, fuera de la edad normativa para el nivel que cursa: todo el grupo accedió a la escuela como primera opción, y ninguno(a) reportó interrupciones de estudios o cambios de escuelas en su trayectoria previa, lo que se expresa igualmente en una estabilidad y un tránsito fluido por escenarios, donde el estudiantado ha podido construir relaciones y desarrollar interacciones que potencialmente consolidan una adecuada adaptación al contexto escolar y la actividad de estudio. Se encontraron una proporción bastante semejante de hombres que de mujeres a lo largo de los niveles de TA.

Finalmente, para una mejor visualización de los hallazgos referentes a las relaciones entre niveles de TA y de PV se presenta la distribución de los y las adolescentes con diferentes niveles de desarrollo de sus PV en los distintos grupos que caracterizan las TA.

La figura 3 permite visualizar algunos datos interesantes. Por una parte, como se planteó antes, existe en el grupo un predominio del PV de nivel 1 (integración y expresión en autorrealización) sobre un proceso en formación o no estructurado de nivel 2. Se observa la tendencia a que, en los quintiles más altos de TA (trayectorias regulares, óptimas), se encuentran también un mayor número de estudiantes con un desarrollo avanzado de sus PV con sus respectivos indicadores. De hecho, los estudiantes que presen-

tan un pv estructurado han presentado una trayectoria regular, óptima (promedios académicos satisfactorios, sin reprobaciones o repeticiones de materias o ciclos; solamente en dos casos se reportan cambios de escuela). La figura ilustra, a su vez, el comportamiento diferente de los niveles de TA en participantes en función del nivel del pv.

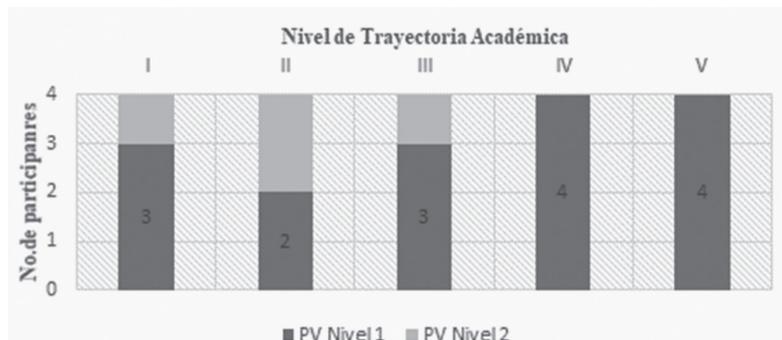


Figura 3. Desarrollo de proyectos de vida (pv 1 y pv 2) y tipos de trayectorias académicas (quintiles I al V) en el grupo de participantes.

Los y las estudiantes con un menor desarrollo del pv (nivel 2, en formación, no estructurado aún o en conflicto) muestran TA con algunos “accidentes o irregularidades” (quintiles I, II, incluso III). Pero, sin duda, es notable la variabilidad de trayectorias en el alumnado de los dos niveles de pv. En participar, las irregularidades más frecuentes en el grupo del quintil I de TA se expresan en las calificaciones en secundaria y en los primeros trimestres de la preparatoria, y, especialmente, en el riesgo de inasistencia relativamente alto en el semestre cursado.

El análisis cualitativo de casos, y luego general, permitió establecer que no se manifestó un patrón regular, sino diversidad y discrepancias singulares, que emergen de la concordancia o no del nivel de expresión y funcionamiento de los procesos estudiados.

Así, encontramos PV desarrollados con TA armónicas y óptimas, PV desarrollados con TA irregulares (hasta llegar al alto riesgo, o, por otra parte, PV en formación con TA óptimas, PV en formación con TA irregulares (hasta llegar al riesgo moderadamente alto). Y, aunque no puede hablarse de patrón relevante (precisamente por esa variabilidad), se observa que un grupo relativamente alto de estos estudiantes (ocho, un 38 por ciento) con un PV integrado y autorrealizado han tenido también trayectorias óptimas, regulares, sin riesgos observables a partir de los indicadores incluidos.

### Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo fue examinar las posibles relaciones que se expresan en un grupo de estudiantes preuniversitarios de alta capacidad intelectual, entre sus trayectorias académicas y el nivel de desarrollo de sus proyectos de vida. Se abordó el estudio del nivel de PV a partir del enfoque integrativo de la persona reflexiva y creativa planteado por varios autores, en particular D'Angelo (2000), quien destaca dos formas de expresar funcionalmente el PV, como PV integrado y autorrealizado, y como PV en conflicto, que, en el contexto de las edades trabajadas, desde un enfoque de desarrollo, se ha designado como PV en formación. Los indicadores asumidos para la integración de cada nivel resultaron muy significativos para comprender igualmente la naturaleza de estos procesos en un grupo de adolescentes con un alto desarrollo de sus recursos cognitivos y creadores, que no siempre aparecen asociados a su desarrollo socioemocional y psicológico. La carencia de un número elevado de investigaciones, sobre todo en el contexto mexicano, que apoye la comprensión de cómo este alumnado construye su futuro, hace relevantes estas investigaciones, pues le otorga significados que le permitan trazarse propósitos, metas y estrategias para alcanzarlas de forma realista, pero tomando en cuenta el conocimiento de sí mismos, sus talentos y necesidades.

Por otra parte, las trayectorias académicas, definidas en la literatura de forma muy diversa, pero aquí vistas en términos de historias escolares más o menos regulares e ininterrumpidas, o, por el contrario, accidentadas, también constituyen otro tema de estudio todavía bastante inexplorado en el estudiantado con ACI, en especial, por la diversidad de abordajes que ha tenido, ligados a los niveles de rendimiento académico.

Entre los principales hallazgos del estudio está la posibilidad de describir algunas características importantes de los y las adolescentes como personas que, de manera proactiva, se involucran en metas, planes, proyectos de futuro, y, de manera reflexiva, crítica, tratan de visualizar estrategias para cumplirlos. Autores como Bronk *et al* (2010) expresaron en su momento la falta de evidencias respecto de la existencia de propósitos de vida bien estructurados en adolescentes con ACI, y destacaron su importancia como generadores de motivaciones a largo plazo que orientan las interacciones con el mundo y las orientaciones de vida. En línea con sus resultados, encontramos metas y propósitos estructurados sobre la base de la reflexión crítica constante del grupo, como un aspecto básico que también brinda un sentido a sus vidas, y un significado singular a lo que representa tener un pv. Para este grupo el pv es percibido como un recurso básico que les brinda dirección y foco, así como seguridad en sus visiones de futuro. También, de acuerdo con estos autores, se encontró un predominio de la auto-determinación, de metas de vida auto-orientadas, lo que habla del desarrollo del potencial autorregulador de la personalidad.

El valor regulador de la percepción subjetiva de presente y del futuro —como también ha encontrado Knerta (2016)— se expresa con fuerza en las perspectivas expresadas por los y las adolescentes de este grupo, en visiones positivas, resilientes, de su vida y de su experiencia, más allá de las dificultades y obstáculos encontrados. Sin duda, estos resultados deberán ser profundizados en estudios comparativos con adolescentes de diferentes niveles de capacidad, lo que no fue posible en el marco de este estudio.

Un hallazgo importante de la investigación fue que, en primer lugar, más allá de establecer mecanismos distintivos de las TA del grupo (lo que también tiene que ver con los alcances de este estudio) y de sus relaciones con el PV, se evidenció la gran diversidad de las primeras, así como del tipo de relaciones que pueden entablarse. Se ha insistido en la investigación desarrollada en este campo en que, por una parte, el alumnado con ACI no constituye un grupo homogéneo, sino que su desarrollo asume particularidades diferenciales en función de una gran diversidad de factores (Lubinski *et al*, 2014; Rinn *et al*, 2018; Sastre-Riba, 2020; Valdés *et al*, 2014); la asincronía que caracteriza su desarrollo a lo largo de las diferentes etapas evolutivas (Olszewski-Kubilius *et al*, 2015) puede determinar una riqueza enorme de caminos y trayectorias académicas, biográficas, vitales. No obstante, y a pesar de que establecer generalizaciones con grupos tan pequeños puede ser inconveniente, sí se expresa en estos resultados un tipo de asociación recíproca en la que habría que seguir investigando: la presencia en adolescentes con ACI con trayectorias fluidas, la percepción subjetiva de estos caminos, unido a la confianza en sus propias fuerzas y en su capacidad intelectual, puede estar constituyendo un factor de protección y un recurso activo que les permitiría abordar con mayor precisión y consciencia la estructuración de una visión y un plan a futuro.

Asimismo, los resultados obtenidos están en sintonía con lo que se señala en Pfeiffer (2017), Pfeiffer y Muniz-Prado (2018), Worrell *et al* (2018); Olszewski-Kubilius *et al* (2015) acerca de la importancia del desarrollo de una diversidad de recursos psicosociales, o “fortaleza del corazón”, como la fortaleza de carácter, la confianza en sí mismos sustentado en una madurez autovalorativa, las habilidades socioemocionales, y la resiliencia en este caso, al visualizar que, incluso a pesar de trayectorias escolares no óptimas, los y las adolescentes integran de manera flexible estos eventos, mediados sus recursos psicológicos, y por la conciencia de su alta capacidad, para proyectar su vida futura.

Este estudio, por otra parte, abre muchas interrogantes y líneas significativas de búsqueda y análisis. Entre sus limitaciones se encuentra la imposibilidad de comparar estos hallazgos en un grupo de estudiantes con niveles diferentes de capacidad y potencial intelectual que se vuelve necesaria para lograr una mayor comprensión del carácter distintivo de estos procesos. También se expresa aún la necesidad de profundizar en esta comprensión desde la perspectiva de la diversidad de género, cultural y socioeconómica, que configura el desarrollo humano. Resultará esencial continuar investigando en diferentes contextos socioeducativos, escuelas privadas, públicas, indígenas, así como explorar diferentes modalidades educativas. Sin lugar a dudas, la respuesta educativa al estudiantado con altas capacidades intelectuales requerirá un esfuerzo sostenido por sustentar desde la investigación el diseño, la implementación y la evaluación de estrategias y programas de apoyo a su desarrollo integral, y en particular, a la construcción de proyectos de vida creadores y socialmente responsables.

La investigación destaca, finalmente, lo sostenido por muchos autores en el área (Bergold *et al*, 2015; Bronk *et al*, 2022; Pérez, 2010; Knerta, 2016) sobre la importancia de los proyectos de vida en la salud, la felicidad y el bienestar, y las posibilidades de tener vidas plenas y autorrealizadas en todo sentido, y, por ende, en un tema de relevancia central en el desarrollo de proyectos de intervención y orientación con adolescentes de ACI.

## Referencias

- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (2010). “Principios éticos de los psicólogos y código de conducta”. American Psychological Association (APA), en [http://www.uhu.es/susana\\_paino/EP/CcAPA.pdf](http://www.uhu.es/susana_paino/EP/CcAPA.pdf)
- BARRIOS, M. (2018). “Programa de orientación vocacional para mujeres adolescentes con aptitudes sobresalientes”. Tesis de Maestría, México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

- BERGOLD, S., WIRTHWEIN, L., ROST, D. H. Y STEINMAYR, R. (2015). "Are Gifted Adolescents More Satisfied With Their Lives Than Their Non-Gifted Peers?" *Frontiers in Psychology*, 6, 1623, en doi: 10.3389/fpsyg.2015.01623
- BRONK, K. C.; HILL, P., LAPSLEY, D.K., TALIB, T., Y FINCH, H (2009). "Purpose, Hope, and Life Satisfaction in Three Age Groups", en *Journal of Positive Psychology*, 4 (6), pp. 500-510.
- VALDÉS, A. A., VALADEZ, M. D. Y YÁNEZ, A. I (2014). "Factores de protección y riesgo en estudiantes de bachillerato con aptitudes intelectuales sobresalientes", en Cárdenas, T. J. y Barraza, A. (eds.) *Los sujetos de la educación espacial: alumnos, maestros y autoridades. Investigación en México*. Red Durango de Investigadores Educativos, pp. 104-133.
- CASTELLANOS, D; PÉREZ, K., Y HERNÁNDEZ, E (2020). "Psychological Well-Being and its Relations to School Trajectory and Family Educational Capital in High Intellectual Ability Adolescents", en *Sustainability*, 12 (21): 9190; <https://doi.org/10.3390/su12219190>
- COVARRUBIAS, P (2018). "Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento", en *Revista de investigación educativa de la REDIE*, 9 (17), pp. 53-67, en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-85502018000200053&lng=es&synrm=1&isoyt=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053&lng=es&synrm=1&isoyt=es)
- CREEDE, J.; WIRTHEIM, L.; MCELVANY, N., Y STEINMAYR, R. (sf). "Adolescents' Academic Achievement and Life Satisfaction: The Role of Parents' Education", en *Frontiers in Psychology*, 6, en <http://10.3389/fpsyg.2015.00052>
- CRESWELL, J. W., Y POTH, C. N. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publication Incorporated.
- D'ANGELO, O. (2000). "Formación para los proyectos de vida reflexivos y creativos en el campo profesional", *Revista Internacional Creemos*, Puerto Rico.
- D'ANGELO, O. (2006). "Proyecto de vida y desarrollo integral humano", en *Revista Internacional Creemos*, 6 (1-20), pp. 1-3.

- DAVID, H (2018). “Problems and challenges of the gifted adolescent: School-related problems of the gifted adolescents”, en *Journal of Interdisciplinary Sciences*, 2 (2), pp. 113-131.
- GAGNÉ, F. (2021). “Implementing the DMGT’s Constructs of Giftedness and Talent: What, Why, and How?”, en Smith, S. R. (eds) *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific*. Springer International Handbooks of Education, en [https://doi.org/10.1007/978-981-13-3041-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-981-13-3041-4_3)
- GUBER, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Editorial Paidós.
- HINDRICH, I. (2019). “Analizar con la ayuda de plantillas: la propuesta del Template Analysis”, en Hindrichs, I. (Coord.), *Entre el campo y la teoría. Estrategias de categorización inductiva y deductiva en investigación cualitativa*. El Colegio Mexiquense, pp. 41-60.
- JUNG, J. Y. (2013). “The Cognitive Processes Associated with Occupational/Career Indecision. A Model for Gifted Adolescents”, en *Journal for the Education of the Gifted*, 36 (4), pp. 433-460.
- KRNETA, L. (2016). “Perception of Present and Vision of Future of Gifted Students”, en *Universal Journal of Educational Research* 4 (8), pp. 1745-1752. <https://doi10.13189/ujer.2016.040801>
- LÓPEZ-AYMES, G.; ACUÑA, S. R., Y ORDAZ, G. (2020). “Resilience and Creativity in Teenagers with High Intellectual Abilities. A Middle School Enrichment Experience in Vulnerable Contexts”, en *Sustainability*, 12 (18): 7670, <https://doi.org/10.3390/su12187670>
- LUBINSKI, D.; BENBOW, C. P; KELL, H. J. (2014). “Life Paths and Accomplishments of Mathematically Precocious Males and Females Four Decades Later”, en *Psychological Science*, 25, pp. 2217–2232. <http://10.1177/0956797614551371ps.sagepub.co>
- OLSZEWSKI-KUBILIUS, P; SUBOTNIK, R. F., Y WORRELL, F. C (2015). *Antecedent and Concurrent Psychosocial Skills that Support High Levels of Achievement Within Talent Domains*. High

- Ability Studies*, 26 (2), pp. 195-210. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1095077>.
- OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. (2000). "The Transition from Childhood Giftedness to Adult Creative Productiveness: Psychological Characteristics and Social Support", en *Roeper Review*, 23, pp. 65-71.
- OPPONG, E.; SHORE, B. M., Y MUIS, K. R. (2018). "Clarifying the connection among giftedness, Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: Implications for Theory and Practice", en *Gifted Child Quarterly*, 6 (2): 1-18. <https://doi.org/10.1177/0016986218814008>
- PÉREZ, K. M. (2022). "La construcción de proyectos de vida en adolescentes con altas capacidades intelectuales que cursan la educación media superior". Tesis doctoral no publicada, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- PFEIFFER, S. I. (2018). "Understanding Success and Psychological Well-Being of Gifted Kids and Adolescents: Focusing on Strengths of the Heart", en *Estudios de Psicología*, 35 (3), pp. 259-263, en <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000300004>
- PFEIFFER, S. I., y MUNIZ-PRADO, R. (2018). "Counseling the gifted: Current status and future prospects", en Pfeiffer, S. I. (ed), *Handbook of Giftedness in Children*. Springer, pp. 299-214.
- SASTRE-RIBA, S. (2020). "Moduladores de la expresión de la alta capacidad intelectual. Medicina (Buenos Aires)", 80 (Supl. 2), pp. 53-57, en [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0025-76802020000200012&lng=es&tyng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802020000200012&lng=es&tyng=es)
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2010). "Atención educativa a niños, niñas y jóvenes con aptitudes intelectuales sobresalientes", en [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/htm//aspoba-tendida\\_grado.html](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/htm//aspoba-tendida_grado.html)
- SHORE, B. M., Y KANEVSKY, L. S. (1993). "Thinking Processes: Being and Becoming Gifted", en Heller, K. A.; Mönks, F. J., y Passow, A. H. (eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon Press: 131-145.

- SMITH, C. K. y WOOD, S. M. (2020). "Supporting the Career Development of Gifted Students: New Role and Function for School Psychologists", en *Psychology in Schools*, 57 (10), pp. 1-11, en <https://doi.org/10.1002/pits.22344>
- SUBOTNIK, R. F.; OLSZEWSKI-KUBILIUS, P., y WORRELL, F. (2020). "The Talent Development Megamodel", en Cross, T. L., y Olszewski-Kubilius, P. (eds.). *Conceptual Frameworks for Giftedness and Talent Development*. Prufrock Academic Press, pp. 29-54.
- VALADEZ, M. D. (2012). "Identificación y evaluación de niños superdotados y talentosos", en Valadez, M. D., Betancourt, J., y Zavala, M. A. *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes*. México: Manual Moderno, pp. 71-98.
- VALADEZ, M. D.; LÓPEZ, G.; BORGES, A.; BETANCOURT, J.; ZAMBRANO, R.; GALÁN, M. G. y otros (2016). "Evaluación de la propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes y talentos específicos implementado en escuelas primarias de México", en Valadez, M. D.; López, G.; Borges, A.; Betancourt, J., y Zambrano, R., *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación* México, El Manual Moderno, pp. 189-206.
- VALDÉS, A. A.; VALADEZ, M. D., y YÁNEZ, A. I. (2014). "Factores de protección y riesgo en estudiantes de bachillerato con aptitudes intelectuales sobresalientes", en Cárdenas, T. J., y Barraza, A. (eds.) *Los sujetos de la educación espacial: alumnos, maestros y autoridades. Investigación en México*. Red Durango de Investigadores Educativos, pp. 104-133.
- WORRELL, F.; SUBOTNIK, R.; OLSZEWSKI-KUBILIUS, P., y DIXSON, D. D. (2018). Gifted Students, en *Annual Review of Psychology*, 70: 10-1-10-26.



# Capítulo VIII

## El género y las configuraciones del poder en la elección de carrera universitaria

Luis Armando Alvarado Pérez

### Introducción

El trabajo que se presenta es parte de una investigación acerca de la forma en que se vinculan la elección de carrera y el género. Hay que mencionar que aquí el género se entiende como una forma primaria de las relaciones de poder. Estas últimas no se deben concebir como una fuerza avasalladora y vertical que se instituye sin más sobre los sujetos. Antes bien, el poder es un campo de pugna donde los sujetos también son capaces de aplicar tácticas que les permiten hacer frente a aquello que se les presenta en su vida cotidiana. De esta manera, la elección de carrera no sólo aparece como un resultado mecánico, impuesto por las condiciones de vida, sino que es la emergencia producida por el cruce de diferentes fuerzas y campos (lo familiar, lo educativo, lo económico y las reglas del género, por ejemplo), donde el sujeto sopesa sus posibilidades y negocia sus deseos. Como resultado, las trayectorias que se dibujan dan cuenta de las diferentes formas en que se articulan el género y la educación.

El trabajo se divide en cuatro partes. En la primera parte se muestran algunos antecedentes e investigaciones sobre la relación entre elección de carrera universitaria y género. Además, mostramos cómo esto se refleja en el caso de la Universidad Pedagógica Nacional 171. En segundo lugar, damos cuenta del concepto de género y de cómo puede ser entendido desde una perspectiva in-

terseccional, dando pie a considerar a los sujetos como activos, pudiendo desplegar diferentes tácticas al enfrentarse a los mandatos que producen las reglas del género. En tercer lugar, mostramos la metodología que usamos y el proceso que se llevó a cabo en la recolección y decodificación de la información. Por último, mostramos algunos de los resultados de nuestra investigación que dan cuenta de las diferentes configuraciones que llevan a las/los estudiantes a elegir la Licenciatura en Intervención Educativa, línea inicial.

*Sobre la elección de carrera universitaria y los mecanismos de exclusión relacionados con el género al interior de las universidades*

La conexión entre el género y la educación es un punto de investigación relativamente reciente. Hay que mencionar que el concepto de género fue acuñado en los últimos años. Comparte cierta historia con los términos de sexo y de roles sexuales, pero se distancia y diferencia de ellos. Sin embargo, estos términos permiten empezar a abordar las relaciones de inequidad y desigualdad entre hombres y mujeres.

Las investigaciones sobre el sexismo surgen en la década de los años setenta en Estados Unidos, y tenían como objetivo descubrir por qué la educación no era incluyente y cómo la discriminación de la mujer estaba presente en las aulas. Ahora bien, la inclusión de la mujer en las instituciones educativas es un problema mucho más antiguo. Alicia Palermo (2006) divide en dos periodos históricos la incorporación de las mujeres a las universidades. El primero de ellos se dio cuando las mujeres tenían que disfrazarse de hombres para ingresar en alguna institución superior y recibir educación. El segundo periodo comenzó a partir del siglo XVIII con la incorporación oficial y gradual de las mujeres en las carreras universitarias. La primera carrera en la que ingresaron es en el área de medicina, por tener mayor afinidad con las cuestiones del cuidado del otro. Esta primera aceptación no está exenta de trabas, pues son bien conocidos los argumentos que

proclamaban la poca capacidad de razonamiento de las mujeres y esto impedía su incorporación a las universidades. Tales discursos eran proferidos en un primer momento por filósofos, científicos y, después, defendidos por algunos psiquiatras (Laqueur, 1994; Palermo, 2006).

Sólo a partir del siglo XIX la incorporación de las mujeres a la universidad se amplía. Sin embargo, todas ellas provenían de clases burguesas, lo que deja a un gran sector excluido de la educación superior (Hobsbawm, 2013; Buquet Corleto, 2016; Palomar Vereá, 2004). La paridad en la matrícula educativa (la igualdad de hombres y mujeres inscritos en diferentes niveles educativos y carreras) es una situación que comienza a regularse a finales del siglo XX y a principios del XXI y sigue siendo un proceso en vías de consolidación.

Así, cada avance en la cuestión de la paridad de la matrícula debería implicar la vigilancia sobre las nuevas disimetrías que emergen o aquellas remanentes. Esto debido a que consideramos que el poder no desaparece, sino que se reconfigura y crea nuevas relaciones de opresión, nuevas jerarquías que a veces no son visibles en un primer momento. En el caso de disimetrías remanentes, diversas investigaciones muestran cómo la elección de carrera se encuentra condicionada por significados construidos a partir del género. Estas investigaciones dan cuenta de que las mujeres se inclinan más por carreras de corte asistencial, como medicina, odontología y fisioterapia, seguidas por las carreras de humanidades y educación, mientras los hombres se orientan más hacia carreras como ingeniería y arquitectura, seguido por estudios técnicos (Ruiz-Gutiérrez y Santana-Vega, 2018). Así muestran también que las motivaciones de los hombres al elegir una carrera se guían por el prestigio social y las cuestiones económicas (esto debido tal vez a que ellos se siguen concibiendo a sí mismos como los proveedores) (Pérez Pulido, Macías González y Caldera Montes, 2021), mientras que las mujeres toman en cuenta una “carrera adecuada a su sexo, el interés por cuidar a los demás y

que era compatible con las labores del hogar” (Compeán Dardón; Verde Flota; Gallardo Hernández *et al*, 2006: 216). De esta manera, se da una marcada división de las tareas. La docencia aparece aquí como una carrera femenina y en torno a la cual la identidad de género coincide con la identidad docente (López Rodríguez, 2013). Además, las disimetrías no sólo aparecen a la hora de elegir una carrera universitaria, sino que se mantienen dentro de las facultades o instituciones de estudio elegidas (Mingo, 2016).

Ana Buquet y Hortensia Moreno (2017) reportan que para el periodo de 2015-2016, la matrícula del Instituto Politécnico Nacional (IPN) tenía una proporción de 38.27 por ciento de hombres en todos los niveles, caso contrario de la UNAM donde la matrícula de hombres ha llegado ser un poco mayor a la de mujeres. Sin embargo, esto es debido a la división sexual del trabajo, que sigue diferenciando las actividades que pueden desempeñar hombres y mujeres. También en el campo de educación, para el nivel de licenciatura de 2018, podemos observar que la concentración se encuentra del lado de las mujeres, pues ellas representan un porcentaje mayor de 47.18 por ciento por sobre la población de hombres a nivel nacional. Para el nivel posgrado la brecha disminuye, pero sigue siendo de 33.91 a favor de las mujeres. Podemos darnos cuenta entonces que siguen existiendo las normas de género en esta diferenciación de las carreras (Lechuga Montenegro, Ramírez Argumosa y Guerrero Tostado, 2018).

Por esto que en este trabajo tomamos y analizamos el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 171, en Morelos, para ver si aparecen elementos que nos den cuenta de disimetrías. ¿Cuáles signos nos hablan de esto?

Las estadísticas de los alumnos de nuevo ingreso son interesantes por los resultados que arrojan. El Plan Integral de Desarrollo Institucional (PIDI) 2016-2018 menciona lo siguiente:

De esta manera en el ciclo escolar 2016-2017 no obstante que se ofrecieron en la convocatoria 210 espacios para la Licenciatura en

Intervención Educativa (LIE), se han aceptado 233 estudiantes, es decir 11 por ciento más de lo planeado, lo que nos hace estar trabajando a nuestra máxima capacidad. Con el fin de favorecer la cobertura con equidad, es necesario mencionar que, el programa de LIE es mayoritariamente femenino, pues del total de alumnos (604) el 90.6 por ciento son mujeres (UPN unidad 171, 2016: 4).

De los 604 estudiantes, 547 son mujeres. Habría que preguntarse qué significado pueden tener estas cifras. ¿Qué está en juego aquí? ¿Qué determina que tal cantidad de mujeres entren a esta carrera? Como vemos, en la última parte de la cita se habla de la equidad, aludiendo que esto se logra por tener mayor población femenina. ¿Es esto así? ¿Y si lo es de qué forma se logra la equidad a través de este mecanismo? ¿No será que hay aquí un vínculo entre la representación que se tiene del educar y la del género?

Esto se ve reflejado en las diferentes licenciaturas y posgrados que oferta la misma institución.

Tabla 1  
Matrícula total de UPN

Matrícula 2016-2017 UPN Morelos			
Programas	Hombres	Mujeres	Total
LIE	59	548	607
LEPEPMI	13	87	100
MEDI	10	22	32
MEB	19	65	84
Doctorado	3	6	9
Totales	104	728	832

*Nota:* Tabla tomada de UPN, 2017.

Como podemos darnos cuenta, en todas las licenciaturas y posgrados que se ofertan en la universidad, el porcentaje de mujeres es mayor al de hombres. Éstos son los datos de la UPN a nivel estatal. Las licenciaturas que se mencionan en el cuadro son la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), la Licenciatura en Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI), la Maestría en Educación, Desarrollo e Innovación (MEDI), la Maestría en Educación Básica (MEB) y el Doctorado en Investigación e Intervención Educativa (DIIE). En todas ellas podemos notar la presencia de más mujeres que de hombres.

Hay que mencionar que en Morelos la UPN se divide en tres sedes: Ayala, ubicada al oriente del estado; Cuernavaca, localizada en la zona norte y, por último, Galeana, en la zona sur del estado. En esta última llevamos a cabo la investigación en cuestión, debido a que se tiene acceso a la población de estudio. Galeana es una comunidad ubicada en el Municipio de Zacatepec.

Ahora bien, los números generales de la matrícula en UPN, Morelos, no se diferencian de las estadísticas específicas de la sede. En Galeana se ofertaba, hasta hace unos años, la Licenciatura de Intervención Educativa Línea Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA) y la Línea en Educación Inicial. Un año se ofertaba la línea EPJA y, al siguiente, la línea Inicial. Esta última se dedica a trabajar con niños de la primera infancia (de 0 a 6 años), recibiendo en cada generación a dos grupos conformados por un rango de 35 a 40 alumnos. En el caso de EPJA encontramos cinco alumnos hombres por grupo; en el caso de Inicial esta cifra es menor, pues sólo existe un hombre por grupo. Los números se mantienen constantes por generación.

Para 2018 se abre la Licenciatura en Pedagogía, la UPN, sede Galeana, acepta un grupo de ésta y dos de Licenciatura en Intervención Educativa, línea Inicial. Sin embargo, esto no afecta mucho los números, pues para el caso de la primera licenciatura los grupos son de cuarenta integrantes y en ellos encontramos cinco o seis hombres. En el caso de LIE tenemos grupos confor-

mados por treinta estudiantes, de los cuales sólo uno es hombre y las demás mujeres.

Algunos quizá pensarían que este efecto se debe a una insuficiente oferta educativa en la región. Sin embargo, parece que la oferta educativa se encuentra diversificada, hasta cierto punto. De esta manera, las instituciones educativas en la región son las siguientes: en el ámbito público encontramos universidades como el Instituto Tecnológico de Zacatepec, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos *campus* Sur y la propia Universidad Pedagógica Nacional, sede Galeana; en el ámbito privado se encuentran el Colegio Reforma, el Centro de Estudios Universitarios de Morelos y la Universidad Tecnológica de Morelos (DENUE, sf). Varias de éstas, menos las tecnológicas, ofrecen carreras en docencia y en pedagogía.

Así, la elección de carreras también es afectada por la división sexual de las tareas. El caso del Instituto Tecnológico de Zacatepec es representativo en este sentido, pues su *Informe de rendición de cuentas 2015* reporta que la matrícula total de alumnos es de 4,866, de los cuales el 66 por ciento son hombres y el 34 por ciento son mujeres. Para 2016 la matrícula es de 5,003 alumnos, de los cuales 3,263 son hombres y 1,740 son mujeres, siendo los porcentajes respectivos de 65.23 y 34.77 por ciento (Instituto Tecnológico de Zacatepec, 2016) Para los informes de 2017, 2018 y 2019, este dato fue excluido y el apartado de cobertura, inclusión y equidad educativa sólo resalta la ampliación de la matrícula. Hay que mencionar que la situación del Tecnológico de Zacatepec es paradigmática en oposición a la de la UPN, pues el contraste se da entre el ámbito de la educación y el de la manufactura y la ingeniería. Como si hubiera tareas específicas para mujeres y para hombres. Para comprender esto es necesario recurrir al concepto de género.

*Algunos acercamientos teóricos a las nociones de género e interseccionalidad*

El concepto de género es, de alguna manera, un concepto reciente que comienza a ser usado en la década de los años setenta. Se desarrolla a partir de la idea de roles sexuales y, poco a poco, va constituyéndose como una concepción específica (Delphy, 1993). El uso de este concepto permite estudiar el principio de separación que se asienta sobre los sujetos (no sólo lo masculino y lo femenino, sino cualquier categoría usada culturalmente para sentar esta separación) y las reglas asociadas a esto. Además, a diferencia de la noción de roles sexuales, la noción de género lleva implícita la idea de la jerarquía entre las categorías que les son impuestas a los cuerpos sexuados, y esto ya supone relaciones de poder. Por esto en este trabajo tomamos la definición de género que nos da Scott. En ella el poder desempeña un papel central.

Para Scott, el género es un:

[...], elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y [...], es una forma primaria de relaciones significantes de poder. Los cambios en la organización de las relaciones sociales corresponden siempre a cambios en las representaciones del poder, pero la dirección del cambio no es necesariamente en un solo sentido (1996: 23).

Así pues, el género supone dos cosas esenciales: tanto la diferenciación construida socialmente como las relaciones de poder. De esta forma, el concepto de género supone ventajas frente a la idea de roles sexuales. La noción de los roles o de pensar la diferencia a partir de dos esquemas (masculino y femenino) supone asumir lugares estáticos, y esto resulta paradójico, en primer lugar, porque quienes defienden esta idea asumen que los roles son construidos socialmente. Sin embargo, al estatizar sólo dos lugares posibles, pareciera que la idea de la construcción social se contradice: en tanto todo es construido, existe la posibilidad de que haya más

de dos categorías. Aquí, la dicotomía se muestra inmutable. Cosa que años después comenzará a cuestionar la teoría *Queer*.

En segundo lugar, pareciera que en estas definiciones hay un rol que viene desde afuera y se le impone al sujeto. El poder aquí aparece como coercitivo y vertical. El individuo es pasivo y el poder empuja con su gran puño sobre éste. No se piensa que los individuos puedan apropiarse de este rol y modificarlo, usarlo como una estrategia y generar formas de resistencia o vías para trascender la “supuesta” imposición. Aún más, en tercer y último lugar, cuando en las anteriores nociones de género se separan la idea de rol y de individuo pareciera como si el primero fuera algo ficticio, falso y construido por la sociedad, y el segundo como algo natural. El problema aquí reside en que la naturalidad y lo biológico pueden ser pantallas sobre las que se asiente el discurso dominante, produciendo la “verdad esencial” del sujeto. El concepto de género nos permite pensar más allá de estas limitaciones.

Ahora bien, las relaciones de poder que se gestan dentro del género no se expresan siempre con los mismos mecanismos en todos los contextos. Las jerarquías, las instituciones y los sujetos que ejercen el poder varían y se despliegan siempre de manera discontinua y multiforme. Por esto es necesario acudir al termino de interseccionalidad. Éste es uno de los que mejor reflejan la cuestión del poder en su forma relacional.

El concepto surge en 1989 con Kimberley Crenshaw, abogada afroestadounidense que se enfrentó a la compañía General Motors. La demanda interpuesta a la corporación se debió a que no querían contratar a una mujer afroamericana. La empresa argumentaba que tiene empleadas, mujeres blancas, así como hombres negros como obreros. En esta época la judicatura no tenía dispositivos discursivos que le permitieran ver que la mujer afroamericana se encontraba en una posición diferente que la del hombre negro y la mujer blanca. Es por ello que el concepto de Crenshaw permite visibilizar la forma en que la mujer afroamericana representa un punto de cruce entre distintas formas de

opresión, pues en ella se conjugan las situaciones de raza, la de clase y el género (Viveros Vigoya, 2016).

Aquí el espacio productivo económico que sustentan las reglas que les son propias, genera una separación de las tareas y de los individuos. Clasificación de los cuerpos: lugar como obrero para el hombre negro, espacio como secretaria para la mujer blanca. La mujer afroamericana resulta una anomalía para el espacio productivo que encarna General Motors y por esto queda excluida del juego de la producción, al menos, en este espacio. No puede ser obrera porque no es hombre, y no puede ser secretaria porque no es blanca.

Este punto de cruce supone una configuración del poder diferente a las que se pensaban y aceptaban normalmente en esa época. Esta conformación específica iba acompañada de un determinado discurso. Por ejemplo, se encontraban acuñados los términos de sexismo y de racismo, que visibilizaban cierto tipo de relaciones. Por ello, la corte no consideraba que hubiera algo que fuera en contra de las normas: como General Motors tenía mujeres trabajando para ellos como secretarias, entonces no podía ser sexismo; como tenía hombres negros trabajando como obreros, tampoco podía ser un caso de discriminación racial. La corte quedaba ciega ante relaciones que no fueran subsumidas en los esquemas discursivos de sexismo o racismo. El que en el caso de la mujer afroamericana se cruzaran líneas de opresión distintas no es una cuestión de sumatoria, es decir, no es una cuestión cuantitativa donde a la discriminación racial se le suma la discriminación basada en el género y se asuma que existe una explotación o una desigualdad mayor que en los otros dos casos (sexismo y cuestión de raza). Lo que se genera es una relación cualitativa diferente a las situaciones de la mujer blanca y el hombre negro. Las combinaciones y los mecanismos que produce el poder sobre el cuerpo de la mujer afroamericana son otros; la serie de relaciones, de inclusiones y de exclusiones que se presentan, en este caso específico, funcionan de una manera diferente.

Este ejemplo nos sirve para pensar, en el caso de la educación, a la maestra de preescolar, que se nos presenta como una figura emergente, resultado del cruce de diferentes campos. Esta figura tiene precedentes nacionales e internacionales que pueden rastreadarse a mitad del siglo XIX. A nivel internacional existen tres antecedentes importantes: los hospicios y las guarderías, destinadas a los hijos de las madres obreras, que se inauguran en 1860, así como las secciones para párvulos. Los primeros reciben a niños huérfanos, donde las cuidadoras son monjas que se encargan de lavar, zurcir, cocinar y enseñar a los niños las tareas manuales sencillas. Las segundas se abren con la finalidad de que las mujeres obreras no falten a sus trabajos.<sup>1</sup> En éstas también se mezcla el cuidado y se comienza a introducir el juego y el canto. Para finales del siglo XIX y comienzos del XX surge la sección de párvulos en las escuelas elementales y comienza la clasificación de alumnos por edades. Esto poco a poco hace que aparezca una separación entre educación preescolar y primaria. Ahora bien, uno de los pedagogos más influyentes en la idea de lo que debía ser enseñado en preescolar es Federico Froebel, quien pone énfasis en la formación educativa de los párvulos. Sin embargo, en el centro de su tesis se filtra la idea de que la mujer es aquélla que debe ocupar el papel de maestra, ya que su “naturaleza” de madre la dota de las cualidades del cuidado y la atención a los otros (Campos Alba, 2013; Abbagnano y Visalberghi, 2014; Loyo y Staples, 2012). Estas ideas son adoptadas en México alrededor de la primera mitad del siglo XX por intelectuales y funcionarios, como Justo Sierra y Jesús Díaz Covarrubias (López, 2006).

Conforme a estas ideas, “la corrección y buena reputación de las maestras de párvulos debía mantenerse no sólo en la escuela

---

1 Silvia Federicci (2018) considera que la célula familiar, tal como la conocemos actualmente, tiene sus orígenes en esta época. Las mujeres son expulsadas de las fábricas y esto permite que los hombres se vuelvan los “proveedores”. Esto produce una disimetría del poder y permite el control de los hombres sobre las mujeres a través del salario.

sino en todos los actos de su vida y la entrega a la labor docente, a los niñitos que formaban, tenía que ser de tiempo completo” (Campos Alba, 2013: 304). Educadora/madre/trabajadora es una figura nueva que busca engullir todos espacios de la vida de una mujer. De esta manera, tanto el magisterio como las escuelas funcionan bajo la división sexual del trabajo (James, 1973). Sin embargo, la configuración que se crea es específica.

La educadora de principios del siglo xx se diferencia de la obrera, de la costurera o de la sirvienta. La obrera reúne lo que Ramos Escandón (2022) denomina “la mística del trabajo y la mística de lo femenino”. Dentro de la mística del trabajo encontramos la cuestión de la clase social que obliga a la mujer de este estrato a trabajar, sin dejar de lado su papel en casa (mística femenina). En esta época el trabajo para la mujer era visto de dos formas: como una especie de expiación que debía cumplir la mujer pobre y como una forma de progreso económico para sus familias. Las mujeres de clase alta no tenían esta necesidad. Sin embargo, su destino era ser esposas y dedicarse a las labores del hogar. El marido pasaba a ser el que ejercía poder sobre los bienes de la esposa. Hay que decir que, durante todo el periodo porfirista, los matrimonios eran muy poco frecuentes entre las clases bajas (Ramos Escandón, 2022).

Por otro lado, en las figuras de la costurera y sirvienta se ve claramente la proyección de las labores del hogar al ámbito de trabajo, sin desaparecer aquí la cuestión de clase. La educadora parece reunir elementos tanto de la obrera, de la costurera y la sirvienta (la cuestión de clase, el cruce entre la mística de lo femenino y del trabajo, la proyección de las labores del hogar al ámbito laboral) sumándole una exigencia moral y una hipervigilancia de todos los ámbitos de su vida privada. Sin embargo, hay que resaltar algunas cosas. En primer lugar, hasta donde se sabe, para la primera mitad del siglo xix las mujeres en México sólo podían acceder a los títulos de partera y de maestra de primeras letras (Staples, 2013). En segundo lugar, no todas las mujeres de clase

baja podían optar por estudiar; a pesar de esto, ser maestra de preescolar suponía mejorar las condiciones económicas. Por último, la maestra de preescolar gozaba de un prestigio mayor que la obrera o la sirvienta. La consideración de estos elementos hacía que varias mujeres se inclinaran por ser maestras de preescolar. Como podemos darnos cuenta, en esta última figura se articulan diferentes elementos, y las divisiones y reglas que produce el género (lo que puede o no hacer una mujer) se cruzan con la clase social y con las ideas educativas del momento.

A más de cien años del nacimiento del kindergarten y con las cifras que hemos mostrado al inicio de este trabajo, habría que preguntarnos ¿cuáles son los fenómenos que se entretajan para formar la decisión estudiar una carrera como la LIE inicial, la cual se encarga de trabajar con niños de uno a seis años?

### *Metodología*

El objetivo de este trabajo es identificar los discursos en torno al género y su relación con la elección de carrera en los estudiantes de segundo y sexto semestre de la UPN, sede Galeana. Partimos de un enfoque cualitativo utilizando el análisis crítico del discurso debido a que, desde esta perspectiva, el lenguaje es visto como práctica social que refleja categorías que generan una serie de jerarquías y relaciones entre aquéllos que las usan. Las categorías que se usan suponen ya posiciones y relaciones de poder. Así, entonces, “se trata de lenguaje en uso, y como tal, se encuentra determinado por contextos y circunstancias de índole diversa (social, espacial, cultural, ideológica, entre otros)” (Camacho Higareda, 2017: 266). Es sólo a partir del discurso de los sujetos que podemos rastrear los significados que constituyen la elección de carrera. Es el lenguaje el que permite ordenar las experiencias, pero también refleja las relaciones de poder.

Se realizaron entrevistas a profundidad (Alonso, 1998) a doce estudiantes (diez mujeres y dos hombres) y a partir de sus relatos hemos encontrado cómo en diferentes registros se diseminan los

discursos relacionados con el género, unas veces de manera abierta, otras de manera velada, y sólo se vuelven inteligibles hasta que rastreamos los cruces entre diversos espacios y la forma en que los individuos han recorrido a lo largo del tiempo tales caminos. Las entrevistas para esta investigación comenzaron a recabarse a partir del año 2018. Se tomaron en cuenta los grupos que, en ese momento, cursaban el segundo y el sexto semestre respectivamente, debido a que en la sede se ofrece la licenciatura en Intervención Educativa, línea Inicial, cada dos años. La línea Inicial va enfocada al trabajo con la primera infancia, lo cual califica a los estudiantes que la cursan para trabajar con niños de cero hasta seis años. Se eligieron estudiantes de diferentes edades (la edad de los participantes va de los dieciocho a los treinta años) y condiciones (solteras o casadas, hombres y mujeres) para indagar si los mismos procesos y mecanismos trabajan sobre diferentes sectores poblacionales.

### *Resultados*

A partir del análisis de la información recabada podemos identificar tres configuraciones en lo que respecta a la elección de carrera. En ellas las reglas del género se presentan, pero, al articularse con otros campos, generan posiciones y trayectorias distintas.

La primera de ellas está constituida por los sujetos que estudiaron una carrera técnica en puericultura. En las estudiantes este momento de la trayectoria se vuelve crucial para resignificar una serie de elementos que perfilarán después la elección de carrera. Esto aparece en cuatro de las diez estudiantes entrevistadas. Ellas estudiaron un bachillerato con carrera técnica en puericultura. Dicha especialidad genera significados que van a contribuir y delinear la elección de carrera universitaria. En dos de las estudiantes, además, el discurso familiar se articula también con la elección de bachillerato, debido a que los padres o algunos familiares son maestros.

Así, Mayra comenta lo siguiente:

Fue como, inconscientemente, fue como influida en mí por una tía, mis tías son maestras, entonces eran como, siempre me decían, “ah, es que las maestras es algo muy bonito, trabajan muy bonito con los niños”.

Tanto en Mayra como en otra estudiante encontramos que estos discursos son reforzados por el “Jugar a ser maestras”. En el caso de Mayra, sus tías le enseñaron este juego. En Wendy, en cambio, esto va más allá, pues sus tíos la pusieron a cargo de sus primos más pequeños y ella tiene que jugar a la maestra para cuidarlos. De esta manera, existe un discurso reiterado por los familiares (“vas a ser maestra”) acompañado de la práctica lúdica, que genera un efecto persuasivo que se muestra efectivo debido a que se despliega a lo largo de muchos años. Además, los discursos familiares ponen énfasis en que los maestros tienen muchas vacaciones.

[...], y luego mi papá también influía en que me decía que viera el futuro, me decía que los maestros, por lo regular, siempre tienen buenas vacaciones y que es un horario corto y que no es muy estresante dice él (Mayra).

Dichos discursos se refieren a los beneficios que la carrera conllevará una vez que se ejerza. Entre estos beneficios están el horario corto, las vacaciones y la buena paga. Estos discursos complementan y acompañan a los anteriores. Como podemos darnos cuenta, aquí emergen significaciones relacionadas con el régimen económico. Justamente en este tipo de discursos la persuasión se basa abiertamente, y en su gran mayoría, en los beneficios económicos de elegir tal o cual carrera. Beneficios materiales y posibilidades de disfrute que no ofrecen otras profesiones. Algunas investigaciones señalan que dentro de este tipo de discursos se encuentra velada la idea de que el tiempo libre puede ser usado por la docente para el ejercicio de los deberes familiares (López Rodríguez, 2013).

En las otras dos estudiantes, el bachillerato sirve como un espacio para negociar sus preferencias y perfilar la elección de la carrera en la Licenciatura en Intervención Educativa, línea Inicial. Estas negociaciones se dan por la dificultad para entrar en otras escuelas a nivel bachillerato o por la dificultad para cambiar de carrera técnica dentro de la misma institución. De esta manera, Zamara nos decía lo siguiente:

[...], como mi mamá trabajaba en el centro de salud, empezó de limpieza, después pasó a farmacia, entonces ella siempre había querido ser enfermera, y conoció el Cetis de Xoxocotla. Entonces, “métela al Cetis, métela al Cetis” y me dice: “pues enfermería”. Ahí va la hija obediente, hice mi ficha para enfermería, pero no me quedé en el Cetis; entonces hubo otra persona que me ayudó a quedarme, pero yo quería laboratorio; dije: “bueno, si no se puede enfermería”, que no me llamaba mucho la atención, me llamaba mucho la atención el laboratorio, no pues que tampoco, no, pues, puericultura, y yo no quiero puericultura: “no me gustan los niños”, y no pues “mientras te acostumbras, el primer semestre estás en pueri y ya después te cambias”.

Entrevistador: ¿Eso te lo dijo tu mamá o quién?

Zamara: Todos los que...

Entrevistador: ¿Quiénes eran todos?

Zamara: ah, la pareja de mi mamá, porque tiene una pareja que es doctor, y yo “ah, bueno, ok, está bien”, pues me quedé en pueri y me decían: “tienes que tener buenas calificaciones para poder cambiarte”, y pues salí ahí dos tres, pero tenía que tener casi el 10 para poderme cambiar, y me dicen ¿”Te vas a cambiar?” “No, ya no quiero”; no me agradaba mucho todavía, pero dije: “ay, no, para qué me cambio”. Es otra vez interactuar con personas nuevas aquí ya..., aquí ya, ya me acoplé y, pues, me fue gustando cuando empecé con prácticas; me fue gustando y dije, “bueno, pues, es bonito, a pesar de que no me gustaban los niños y que tenía que limpiar lo del pañal y todo eso, no me gustaba, pero pues me gustó a pesar de todo”.

En el fragmento anterior aparecen dos elementos importantes. Por un lado, se refleja la capacidad del sujeto para negociar sus deseos y aspiraciones, para adaptarse al medio social en el cual se encuentra inmerso (varias estudiantes reflexionaron en torno a las limitaciones económicas que impiden desplazarse a otros centros de estudio). Y, por el otro, se expresa la construcción del gusto. Esto es interesante, pues una de las primeras respuestas que dan las estudiantes cuando se les pregunta por qué estudiaron la LIE Inicial es, “me gustan los niños”. En unas el bachillerato se muestra como un espacio donde el gusto por los niños se construye a través de las diferentes materias; en otras viene a reforzar lo que ya se había generado a partir del juego de “ser maestra” y de cuidar a los primos menores.

En el segundo tipo encontramos a las alumnas casadas. En ellas la elección de carrera es influida por su situación familiar y por la posición que ellas ocupan dentro de ésta. La idea que impulsa a estudiar la carrera es aportar al gasto familiar.

Así, Teresa dijo lo siguiente:

[...], mi hermana terminó la carrera y es ingeniera, su esposo es ingeniero y ella no ejerce porque en parte no quiere y en parte porque no la dejan, pero su esposo tiene mejor trabajo que mi esposo y, por ejemplo, ella tiene 2 hijos, yo tengo 3, pero cuando estás en un mejor trabajo pues accedes a otras cosas que no te permites si estás en un trabajo mal pagado o a lo mejor equitativa a tus estudios. Entonces si fue también pensar: “mis hijas van a crecer, si mis hijas quieren una carrera, ¿cómo la voy a solventar siendo que nada más trabaja mi esposo?, a lo mejor no nos va a alcanzar porque son 3 y las dos que vienen que son las chiquitas van muy juntas”.

Aquí las limitantes económicas son un impulso para emprender el curso de una licenciatura. El salario del esposo “no alcanza” y es necesario buscar alternativas a esa situación. Además, estas alumnas se caracterizan por haber dejado sus estudios debido a que se casaron jóvenes. Un fenómeno por resaltar es que en la configuración familiar de estas jóvenes, el marido es quien gana

el salario y esto lo dota de poder sobre las decisiones del resto de la familia. Esto es conocido como el patriarcado del salario y crea “una nueva jerarquía, una nueva organización de la desigualdad: el varón tiene el poder del salario y se convierte en el supervisor del trabajo no pagado de la mujer. Y tiene también el poder de disciplinar” (Federici, 2018: 17).

Otra de las cosas que influyeron para la elección de esta carrera es el tiempo libre que les puede brindar.

Sonia comenta lo siguiente:

Entonces platicando con mi tía, me decía, no, pues deberías de ser, ella es maestra de primaria, deberías ser maestra de preescolar, allá en Galeana hay una escuela y podrías ser maestra de preescolar, entras tarde, sales tarde y tienes tiempo con tu niña. Y yo dije, ah, pues sí, suena interesante eso.

El tiempo libre es visto como el que ellas deben y pueden dedicar a las labores del hogar, al cuidado de los hijos. De esta manera, las mujeres trabajan sin descuidar las obligaciones domésticas; es como si la jornada laboral se intensificara al ampliarse y es que “el trabajo doméstico no produce meros valores de uso, sino que es esencial a la producción de plusvalor” (Dalla Costa y James, 1971: 16). El trabajo doméstico asimismo construye plusvalor al zurcir la ropa del obrero y al alimentarlo. Es trabajo que forma parte de la cadena productiva. Sin embargo, hay que resaltar otra cosa y es la consideración que hace la estudiante de tal posibilidad, “pues sí, suena interesante”. Aquí el sujeto no es pasivo.

Ahora bien, otra de las razones que emerge en estas alumnas es la idea de “brindar un futuro mejor” a sus hijas, esto incluye la posibilidad de estudiar la carrera que ellas deseen, y, además, no se vean obligadas a casarse como sus madres. Las dificultades económicas y la posibilidad de brindar a las hijas un futuro mejor integran el motor de la elección de carrera que se presenta como una táctica para modificar su situación. Aquí hay que recono-

cer un contraste con las estudiantes del primer tipo que hemos descrito al inicio; ellas cuentan con el apoyo económico de sus padres para estudiar, que si bien es insuficiente para desplazarse muy lejos de sus contextos, les posibilita trascender los discursos arraigados en sus comunidades donde aún se piensa que la mujer no debe trabajar y dedicarse exclusivamente al hogar.

El tercer tipo constituye el caso de un hombre, cuya decisión fue modelada por las cuestiones económicas.

Pues fíjese que por economía. Como yo le platicaba desde un momento, no nací en cuna de oro; fue lo que me pudieron solventar mis papás, con lo que me pudieron apoyar y, pues, al verme muy cerca de la escuela, no pagué renta, no pagué ninguna solvencia económica; al principio, como que sí renegué un poco, pero después me fue gustando la licenciatura; le fui hallando la onda, la forma de trabajo, en cómo los maestros me daban su cátedra, y, pues, ya después de un año, no fue ni tanto tiempo, yo me adapté a la licenciatura; me adapté a mis posibilidades y a las de mis papás, porque, pues, yo ni quería ahora esta carrera, yo ni sabía de qué trataba la licenciatura (Mario).

La precariedad económica obligó a Mario a entrar a la UPN para continuar con sus estudios y no quedarse “atrapado” en su contexto, él ya había considerado entrar al Tecnológico de Zacatepec para estudiar una ingeniería, pero resultaba muy costoso. Aunque, al principio, no sabía en qué consistía la carrera ni le agradaba, poco a poco fue reconsiderando esto y transformando su visión. Aquí nuevamente podemos ver cómo los sujetos sopesan sus posibilidades y utilizan los recursos disponibles (en este caso, el apoyo económico de sus papás) como táctica para afrontar las situaciones que se les presentan.

Este tercer tipo pareciera no estar relacionado con la dimensión del género. Sin embargo, los discursos relacionados con este último provienen de la comunidad donde vive e intenta hacerlo desistir de estudiar una carrera “para mujeres”.

Así, nos comenta Mario:

[...], mi familia en particular, y algunos conocidos, levantaron la voz al cielo, que por qué un hombre va a desenvolverse principalmente en un kínder, en un preescolar, si ése es solamente trabajo para viejas, o sea con esas palabras, palabras más, palabras menos, y ya de ahí me empezaron ahora sí que a etiquetar, a crear prejuicios, ya de una persona sin antes conocerla o sin antes saber cómo se desenvuelve en ese ambiente que es un preescolar.

Los discursos funcionan como estrategias que intentan que el sujeto ocupe su lugar adecuado, lo interpelan, presionan para que la desviación (estudiar una carrera “para viejas”) sea corregida. Aquí se genera una lucha de poder. Sin embargo, el sujeto, dentro de sus posibilidades, hace frente a esto y se resiste.

### *Conclusiones*

De esta manera, podemos encontrar tres posiciones en la cuestión de la elección de carrera. Tal como explicamos, esto se debe a las maneras como se articulan específicamente diversos campos (económico, familiar, educativo y de género). En las tres configuraciones que hemos dibujado, las condiciones de género afectan de manera diferenciada, y, sin embargo, convergen en la decisión de convertirse en estudiantes de la LIE Inicial. Ahora bien, también podemos darnos cuenta de que los sujetos no son pasivos ante las situaciones de su vida cotidiana; antes bien, ellos evalúan y generan ciertas tácticas que les permiten hacer frente a las situaciones que los atraviesan.

Discutíamos la cuestión de la división sexual del trabajo y cómo esto se ve reflejado en la elección de carreras; mostrábamos que esto también aparece en el contexto de Zacatepec, donde el Tecnológico de Zacatepec y la UPN formaban pares opuestos: el primero presenta una mayor matrícula de hombres (así como carreras relacionadas con las cuestiones de ingeniería), y la segunda muestra una prevalencia de mujeres y

carreras relacionadas con la educación. Si bien es cierto que a nivel macro podemos ver cómo el constructo ontológico de la división sexual que produce el género se comprueba con datos estadísticos, esto no permite comprender cuáles son los mecanismos que trabajan en la vida cotidiana para que se produzca esta división. Como decía Anthias (2013), es sólo al nivel de las relaciones concretas donde podemos darnos cuenta de la forma en que los sujetos son atravesados por diferentes fuerzas y se enfrentan a ellas.

Una de las cuestiones importantes a entender es que el factor económico delimita varias de las situaciones descritas anteriormente. Sin embargo, las articulaciones que se dan entre este factor, la cuestión familiar y las trayectorias educativas de los sujetos posibilitan diferentes configuraciones de poder. Comprender esto permite que las universidades reflexionen acerca de las situaciones por las que atraviesan sus estudiantes. Es necesario generar respuestas específicas de acompañamiento que impacten en las situaciones concretas de desigualdad. La equidad implica más que igualar el número de hombres y mujeres en la matrícula.

## Referencias

- ABBAGNANO, N., y VISALBERGHI, A. (2014). “Friedrich Froebel y la pedagogía romántica”, en *Historia de la pedagogía*. México, Fondo de Cultura Económica, pp. 478-487.
- ALONSO, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid, Editorial Fundamento.
- ANTHIAS, F. (2013). Intersectional What? Social Division, Intersectionality and Levels of Analysis, en <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1468796812463547>
- BUQUET CORLETO, A. (2016). “El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria”, en *Nómadas (Col)*, (44), pp. 27-43, en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105146818003>, consulta 3 de septiembre de 2021.

- BUQUET CORLETO, A., Y MORENO, H. (2017). *Trayectorias de mujeres. Educación técnico profesional en México*. Santiago, Naciones Unidas.
- CAMACHO HIGAREDA, M (2017). “El discurso como objeto de análisis para la investigación de temas educativos”, en Díaz Barriga, A. y Domínguez Castillo, C. (Coord.) (2017). *Interpretación: un reto a la investigación educativa*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Newton: 266-295.
- CAMPOS ALBA, E. L. (2013). *De la escuela de párvulos a los jardines de niños. Construcción de la cultura escolar en la educación pre-escolar del Estado de México 1881-1926*. México, El Colegio Mexiquense.
- COMPEÁN DARDÓN, M.; VERDE FLOTA, E.; GALLARDO HERNÁNDEZ, *et al* (2006). “Diferencias entre hombres y mujeres respecto a la elección de carreras relacionadas con atención a la salud. La ventana”, en *Revista de Estudios de Género*, 3 (24), pp. 204-228, en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-94362006000200204&lng=es&esytlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362006000200204&lng=es&esytlng=es), consultado el 28 de julio de 2022.
- DALLA COSTA, M., Y JAMES, S. (1971). *Women and the Subversion of the Community*. United States, Petroleuse Press.
- DELPHY, C. (1993). *Rethinking Sex and Gender*, en <https://es.scribd.com/document/140181403/Christine-Delphy-Rethinking-Sex-and-Gender>
- DENUE (sf). Directorio estadístico nacional de unidades económicas, en <https://www.inegi.org.mx/app/mapa/denue/>
- FEDERICI, S. (2018). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al patriarcado*. Madrid, Traficantes de Sueños.
- HOBBSAWM, E. (2013). “Cultura y género en la sociedad burguesa europea, 1870-1914”, en *Un tiempo de rupturas. Sociedad y cultura en el siglo XX*. España, Crítica, pp. 99-115.
- INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ZACATEPEC (2015). Informe de rendición de cuentas 2015, del instituto tecnológico de Zacatepec, en <http://www.itzacatepec.edu.mx/archivos/rectores/2015-IRC.pdf>

- INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ZACATEPEC (2016). Informe de rendición de cuentas 2016, del instituto tecnológico de Zacatepec, en <http://www.itzacatepec.edu.mx/archivos/rectores/IRC-2016-ITZ-VERSION2-WEB.pdf>
- JAMES, S (1973). “Sexo, raza y clase”, en <https://marxismocritico.files.wordpress.com/2014/03/sexo-raza-y-clase-selma-james.pdf>
- LAQUEUR, T. (1994). *La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos a Freud*. Madrid, Ediciones Cátedra.
- LECHUGA MONTENEGRO, J.; RAMÍREZ ARGUMOSA, G., y GUERRERO TOSTADO, M. (2018). “Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México”, en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstractypid=S1665-952X2018000100110yln=esynrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstractypid=S1665-952X2018000100110yln=esynrm=iso)
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, S. (2013). “Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial”, en *Sinéctica*, (41): 2-17, en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttextypid=S1665-109X2013000200007yln=esytlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1665-109X2013000200007yln=esytlng=es), consultado el 17 de septiembre de 2022.
- LÓPEZ, O. (2006). “Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles”, en <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/213/206>
- LOYO, E., y STAPLES, A. (2012). “Fin de siglo y de un régimen”, en Tanck de Estrada, D. (Coord.) (2012). *La educación en México*. México, El Colegio de México, pp. 127-153.
- MINGO, A (2016). “¿Ni con el pétalo de una rosa? Discriminación hacia las mujeres en la vida diaria de tres facultades”. *Revista iberoamericana de educación superior*, 7 (18), pp. 24-41, en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttextypid=S2007-28722016000100024yln=esytlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S2007-28722016000100024yln=esytlng=es), consultado el 3 de agosto de 2022.
- PALERMO, I. (2006). “El acceso de las mujeres a la educación universitaria”, en <https://www.redalyc.org/pdf/269/26940702.pdf>
- PALOMAR VERA, C (2004). “La política de género en la educación superior”, en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttextypid=S1405-94362005000100007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1405-94362005000100007)

- PÉREZ PULIDO, I.; MACIAS GONZÁLEZ, G. Y CALDERA MONTES, J. (2021). “Motivos de elección de carreras universitarias por parte de estudiantes de bachillerato en México. Un estudio comparativo desde una perspectiva de género”, en *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*. Vol. 14, N° 1, pp. 87-89, en <http://repositorio.cualtos.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1184/1/Motivos%20de%20elecci%3%b3n%20de%20carreras%20universitarias%20por%20parte%20de%20estudiantes%20de%20bachillerato%20en%20M%3%a9xico.pdf>
- RAMOS ESCANDÓN, C. (2022). “Señoritas porfirianas: mujer e ideología en el México progresista, 1880-1910”, en <https://www.jstor.org/stable/pdf/j.ctvhn0cdb.11.pdf?refreqid=excelsior%3Aa7f2f8b0f564bd5f7d5faa80fe16e905yfbclid=IwAR2OTSCsllmm-jGhfEdpjhO8Z1rKXs7xYG8CADJpLiXrWVjRjujWJcqYJA4>
- RUIZ-GUTIÉRREZ, J. M., Y SANTANA-VEGA, L. E. (2018). “Elección de carrera y género”, en *Revista Electrónica de Investigación y Docencia* (REID), 19, en <https://doi.org/10.17561/reid.v0i19.3470>
- SCOTT, J. (1996). “El género una categoría útil para el análisis histórico”, en [https://www.fundacionhenrydunant.org/imagenes/stories/biblioteca/derechos\\_economicos\\_sociales\\_culturales\\_genero/El%20Genero%20Una%20Categoria%20Util%20para%20el%20Analisis%20Historico.pdf](https://www.fundacionhenrydunant.org/imagenes/stories/biblioteca/derechos_economicos_sociales_culturales_genero/El%20Genero%20Una%20Categoria%20Util%20para%20el%20Analisis%20Historico.pdf)
- STAPLES, A. (2013). “Panorama educativo al comienzo de la vida independiente”, en Vázquez, J. Z.; Tanck de Estrada, D. *et al* (2013). *Ensayos sobre la historia de la educación en México*. México, El Colegio de México, pp. 101-144.
- UPN unidad 171 (2016) “Plan Integral de Desarrollo Institucional (pidi) 2016-2018”. Cuernavaca, Morelos: UPN [Documento interno].
- VIVEROS VIGOYA, M. (2016). “La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación”, en [http://www.debatefeminista.pueg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/12/articulos/052\\_01.pdf](http://www.debatefeminista.pueg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/12/articulos/052_01.pdf)

# Capítulo IX

## Experiencias de aprendizaje y su relación con el desarrollo de la literacidad

Claudia Hypatia Pineda Villalobos

### Introducción

En este capítulo se analiza desde el enfoque sociocultural el desarrollo de la literacidad, concepto que comprende la lectura y la escritura, así como otras habilidades de alfabetización necesarias para desarrollar las potencialidades de los sujetos mediante el aprendizaje en el contexto de la sociedad actual.

Para comprender el concepto de literacidad es necesario considerar al lenguaje como herramienta de expresión y de comunicación, ya que en su uso están presentes las concepciones de la realidad, y de la propia identidad al pertenecer a una cultura. Además, el lenguaje desempeña una función mediadora en acciones como hablar, leer, escribir y pensar. Así, cobran importancia los aportes de Vygotsky (1995), quien asume que los sujetos se forman en la actividad práctica, en una cultura y en un contexto determinado.

Por esta razón, surge la idea de recabar experiencias de aprendizaje centradas en la literacidad, en el contexto mismo donde creció un grupo de estudiantes universitarios, y cómo éstas se van configurando en espacios escolares; es decir, se pretende establecer relaciones entre estas experiencias que los acercaron a prácticas de literacidad en el seno de la familia o comunidad y la formación escolar refiriéndose a la adquisición de la lectura y la escritura, y cómo estas prácticas permanecen o inciden en el contexto de formación en la universidad.

La lectura y la escritura siguen siendo constructos de análisis frente a factores que obstaculizan su desarrollo, sobre todo porque son fundamentales en los procesos de aprendizaje; adquirir habilidades lectoras para la comprensión y de escritura para expresar aquello que se piensa, implica un proceso que puede ser complicado para algunos en contextos escolares, pero se debe tener presente que en las instancias sociales y en la práctica ocurre su aprendizaje .

Para profundizar en el tema de la literacidad, se presentan los antecedentes e investigaciones sobre la medición y las perspectivas de estudio sobre literacidad en distintos contextos. Asimismo, se describen los elementos teóricos que fundamentan este estudio, el enfoque metodológico, en el cual se describe a los participantes de la investigación, el procedimiento y la estrategia de análisis de datos y, finalmente, se exponen algunos resultados y conclusiones.

### *Medición y perspectivas de estudio sobre literacidad*

Leer y escribir son dos constructos descritos, analizados y, en algunos casos, medidos en investigaciones educativas por la relevancia que cobran en la formación y el desarrollo de los estudiantes de todos los niveles educativos, ya que favorecen la adquisición de conocimientos a través del aprendizaje y la experiencia.

El interés por la alfabetización de los ciudadanos ha llevado a nivel internacional a buscar mecanismos de medición que den cuenta del avance de las habilidades de lectura y escritura desde una mirada operacional, en la que los datos se centraban en ser o no alfabeto, hasta una más funcional donde el interés se enfoca en las habilidades de lectoescritura para desenvolverse en diferentes esferas. En la sociedad del conocimiento la medición de la literacidad se ha ido modificando para obtener datos desde un enfoque sociocultural tomando en cuenta las prácticas discursivas contextualizadas.

Desde el contexto educativo internacional, cobra relevancia el caso del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE)

de 2019 que se llevó a cabo en América Latina y el Caribe, en dieciséis países, con el objetivo de medir los logros de aprendizaje de 160 mil niños y niñas de tercero y sexto de primaria en áreas de Lenguaje (lectura y escritura) y Matemáticas, además de incluir Ciencias Naturales para los estudiantes de sexto año. De acuerdo con la UNESCO (2022), para llevar a cabo este estudio se hizo un análisis curricular de cada uno de los países participantes, con la intención de evaluar el área de Lenguaje con un enfoque sociocultural.

En el estudio participaron 9,411 niños y niñas mexicanos; de los cuales 4,587 eran de tercer grado y 4,824 de sexto grado. Los resultados del estudio para nuestro país no son muy alentadores, ya que de 2013 a 2019 hubo un retroceso en el aprendizaje en la mayoría de las áreas evaluadas, con excepción de Lectura en tercer grado, donde no se vieron cambios significativos. Además, el estudio destaca que quienes obtuvieron mejores resultados en Lectura y Ciencias fueron las niñas (UNESCO, 2022).

Por otra parte, los resultados del estudio *Las habilidades importan: resultados adicionales de la encuesta de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) acerca de las habilidades de adultos 2019*, donde participaron 38 países, colocan a México en el antepenúltimo lugar en nivel de literacidad (lectura, escritura y aritmética). La edad de los participantes es de entre 16 a 65 años de edad, segmento en el que están comprendidos estudiantes universitarios.

Los resultados de ambos estudios no son favorables para México. Tan sólo lo reportado por la UNESCO (2022) muestra un estancamiento educativo nacional, en tiempos previos a la pandemia, lo que permite vislumbrar que los problemas de aprendizaje relacionados con la literacidad se ampliaron con el Covid-19, a pesar de que hacen falta datos de los diferentes grados educativos, lo que permitiría una evaluación más profunda sobre el tema en el país.

En cuanto a lo reportado por la OCDE (2019), los bajos niveles de literacidad en jóvenes y adultos mexicanos son evi-

dentes, lo que obliga a reflexionar hasta qué punto los alumnos de educación básica, media superior y superior del país han adquirido conocimientos y habilidades de lectura, escritura y matemáticas para emplearlos con eficiencia en diferentes ámbitos de la vida, y, sobre todo, en pensar acciones que fortalezcan habilidades de lectoescritura de manera contextualizada, al mismo tiempo que fomenten la lectura en los niveles de educación básica y entre la población alfabetada de 18 años y más, que en 2023 registraron el dato más bajo en cuanto al acto de leer: 12.3 puntos porcentuales menos que lo obtenido en 2016 (80.8 por ciento) (INEGI, 2023).

Los resultados cuantitativos han sido funcionales para establecer políticas educativas, pero, en especial, para llevar a cabo investigaciones e intervenciones que permitan la comprensión de aspectos de literacidad en el contexto escolar, así como en contextos no formales.

En Hispanoamérica y en Norteamérica la lectura y la escritura han adquirido un espacio importante en discusiones académicas e investigativas. En 2015, Londoño presentó una revisión del estado del arte de las diferentes posturas en las que se ha estudiado la lectoescritura hasta llegar al concepto de literacidad, que incluye “el código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, las formas de pensamiento, la identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad, y los valores y las representaciones culturales” (Londoño, 2015: 199), elementos de naturaleza sociocultural que inciden en la generación y transmisión del conocimiento. Para llegar a esta definición, Londoño (2015) hizo una revisión desde los estudios de cultura escrita de Emilia Ferreiro; la alfabetización académica presentada en estudios de Paula Carlingo y Giovanni Parodi, que colocan a la lectura y la escritura como prácticas discursivas contextualizadas; hasta la literacidad analizada por Daniel Cassany que implica la habilidad para comprender, interpretar y producir textos en diferentes contextos con diferentes propósitos.

Los antecedentes más relevantes sobre la lectura y la escritura revisados transitan principalmente por tres enfoques: el lingüístico —que se centra en la estructura y función del lenguaje—, el psicolingüístico —que se interesa en cómo se adquieren y desarrollan habilidades de lectura y escritura—, y el enfoque sociocultural —en el cual, desde la mirada de Aloiso, Muñoz García y Vargas (2016), leer y escribir son repensados desde el concepto de literacidad, prácticas letradas que responden a sus actitudes, valores, y usos en un contexto social específico—. Los dos primeros enfoques se han vinculado con el proceso de alfabetización; en este sentido, destacan investigaciones comparativas en psicolingüística focalizadas en el aprendizaje de construcciones sintácticas, y sobre la representación escrita del lenguaje de Ferreiro (2006).

En cambio, los estudios con un enfoque sociocultural, además de interesarse por la comprensión de la literacidad formal, buscan profundizar en cómo los entornos no formales de educación inciden en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura. En un estudio realizado en Canadá, Martini y Senéchal (2012) intentaron explicar de qué manera las expectativas de los padres de los niños sobre el proceso de alfabetización en el hogar y los intereses de los infantes influyen en el desarrollo de la literacidad. Los hallazgos mostraron que cuando los padres desempeñan un papel didáctico activo en la alfabetización de sus hijos y se toma en cuenta los intereses de los niños, se presenta una variación positiva en el aprendizaje de la lectoescritura temprana.

Una investigación similar es la de Aram, Korat y Hassunah-Arafat en 2013, con niños de habla árabe durante la educación preescolar y el primer grado de primaria, cuyo análisis se centra en las actividades de literacidad llevadas a cabo en el hogar, como la lectura de libros compartida y la escritura conjunta con los padres, que dan cuenta que favorecen significativamente el desempeño de la lecto-escritura en el ámbito escolar.

En este mismo ámbito se encuentra la investigación llevada a cabo en el contexto urbano mexicano por Reese, Arauz y Bazán

(2012) sobre la relación entre las prácticas de alfabetización en niños de primer grado en la escuela y en el hogar, además de las formas en la que los maestros comunican y fomentan las prácticas de literacidad. Las conclusiones giran en torno a que las expectativas de los docentes no sólo modelan las interacciones con los padres, sino también a la forma en la que el currículo es entregado. Además, se destaca que en la escuela se favorecen las habilidades de memorización y la enseñanza tradicional de la escritura.

Por su parte Gee (2015) explora la relación entre literacidad y educación, discutiendo cómo los enfoques tradicionales de alfabetización pueden adaptarse y expandirse para abordar las demandas de la sociedad del conocimiento. La propuesta del autor es que la lectura y la escritura se estudien desde su relación con el contexto, ya que son actos sociales con sentido colectivo.

La discusión y reflexión de aspectos sobre literacidad parece no agotarse. Kleiman (2021) presenta una investigación en dos líneas, una que analiza propuestas de enseñanza denominadas “proyectos de literacidad” y sus efectos en el aprendizaje de la lengua escrita, tomando como eje las prácticas de literacidad de la vida social. La otra línea de investigación aborda los usos de la lengua escrita y su impacto en los procesos de construcción identitaria. El resultado de ambas líneas es el desarrollo de programas de escritura que incluyan a estudiantes socialmente vulnerados que, al acceder a la cultura letrada, enfrentan diferentes obstáculos. El concepto de literacidad en el ámbito académico de la enseñanza-aprendizaje supone la comprensión del lenguaje y las habilidades a desarrollar inherentes a él.

### *Lenguaje y literacidad como proceso de aprendizaje*

Desde el paradigma sociocultural de Vygotsky, el lenguaje desempeña una función central en el desarrollo cultural de las personas para comunicar significados, además de ser un instrumento psicológico que forma otras funciones mentales como la organización de los pensamientos (Vygotsky, 1995). Por esta razón, es

importante la enseñanza de la lengua, que se convierte en el vehículo de socialización mediado por la interacción entre familiares y personas de la comunidad, y, a través de ésta, se transmiten valores y se crea una identidad.

En contextos escolares, la lengua oral es el recurso que conocen los infantes para comunicarse y el dominio de ésta “es requisito indispensable para el aprendizaje de la lectoescritura” (Prado, 2011: 161); de no ser así, se puede comprender por qué las habilidades lingüísticas, como hablar, escuchar, leer y escribir para aprender parecen no concretarse en la escuela en los diferentes niveles educativos.

En el caso específico de los estudiantes universitarios, entre las dificultades que presentan destacan escasas habilidades para expresarse de manera oral, falta de comprensión de textos y problemas para escribir ideas propias, todas actividades importantes para que los individuos puedan comunicarse, organizar sus ideas, y aprender.

En este sentido, el aprendizaje se entiende como el medio por el cual se adquieren habilidades y conocimientos, pero también valores, actitudes y reacciones emocionales (Ormrod, 2005), los cuales están vinculados con el contexto sociocultural donde crecen y se desarrollan los individuos; lo que obliga a replantear los problemas relacionados con la lengua, el saber escribir y la comprensión lectora, si se toman en cuenta las experiencias de aprendizaje situadas y contextualizadas; analizando el vínculo del desarrollo de las competencias lingüísticas con el contexto donde las prácticas letradas responden a los usos y valores compartidos en comunidad. Desde esta perspectiva, la lectura, la escritura y la oralidad se pueden representar desde la literacidad.

El concepto de literacidad se origina en la traducción de *literacy*, término anglosajón asociado con el concepto de alfabetización, que se refieren a ser alfabeto o analfabeta, letrado o iletrado, es decir, si puede o no puede una persona leer y escribir. Para Reyes y García (2021), la alfabetización consiste, desde la pers-

pectiva lingüística, en codificar y decodificar palabras, por lo que es de suma importancia atender la sintáctica y la gramática, ya que con estos elementos se atiende la correlación entre lo escrito y lo oral. Desde la perspectiva psicolingüística, se ponen en juego procesos cognitivos para construir significados y comprender los textos. Pero, desde el enfoque sociocultural, el proceso de aprendizaje se centra en formar lectores y escritores, hablantes y oyentes competentes que puedan comprender su contexto al tiempo que realizan lecturas personales y críticas.

Para comprender el concepto de literacidad, hay que partir de la idea de que es mucho más complejo, abstracto, y que ha sido reinterpretado constantemente; la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) documentó en 2006 que contenía en sí mismo el desarrollo del lenguaje y el uso de la lectura y la escritura, mientras que para 2023 el concepto incluye el conteo o uso de números como una habilidad importante en la vida. Entonces, la literacidad forma parte de un conjunto de habilidades entre las que se insertan la alfabetización mediática, la educación para el desarrollo sostenible, y el desarrollo de habilidades para la ciudadanía en un mundo global. Todas estas habilidades de alfabetización se encuentran en constante evolución, lo que obliga a comprender la literacidad más allá del significado convencional inicial, porque se transforma en un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo donde prevalece el intercambio de información por diversas vías interpersonales, textuales o digitales y que, además, cambia rápidamente.

Por tanto, desde una perspectiva incluyente, la literacidad engloba elementos de las prácticas discursivas del código escrito, y las formas de pensamiento, como el matemático, la identidad y los valores culturales, lo que coincide con la visión de Gee (2015) de entender el concepto de alfabetización como un fenómeno vinculado con las prácticas sociales y culturales, tomando en cuenta otros aspectos como el económico y el tecnológico.

Desde esta visión sociocultural, los lectores y escritores no llevan a cabo únicamente procesos mentales como decodificar, recuperar información e inferir, sino que el lenguaje es utilizado de diferentes maneras en distintas prácticas por diversos grupos sociales y culturales, que se integran con diferentes modos de uso, el lenguaje oral; la forma de actuar e interactuar; de conocer valorar y creer, así como el uso de varios tipos de herramientas y tecnologías (Gee, 2015).

Lo anterior obliga a ubicar el aprendizaje como un proceso en que no sólo se adquiere información y se desarrollan habilidades, sino que, al mismo tiempo, implica la formación y transformación de las personas con una identidad específica, que facilite, tal como lo propone Gee (1996), una forma propia de pensar, hablar, leer, escribir, para comunicarse y actuar dentro de comunidades de prácticas. Así, las prácticas discursivas que engloban la literacidad están ligadas a visiones del mundo específicas, creencias y valores de grupos sociales que comparten una cultura (Gee, 2004).

De esta forma, el análisis de la lectura, la escritura, y lo que implica la literacidad, obliga a comprender las distintas formas de participar de los aprendices en los grupos sociales y culturales donde se desenvuelven, porque el contexto incide en el conocimiento, en tanto que como medio simbólico la lengua le otorga al individuo una identidad mediante la interacción con el otro en prácticas específicas. Aprender y pensar son, entonces, actos cognitivos que se gestan en las prácticas sociales.

El proceso por el cual el sujeto adquiere la literacidad se ubica en la propuesta constructivista. Vygotsky (1978) consideraba que los seres humanos no son pasivos en la construcción de su conocimiento, sino que lo van desarrollando paso a paso, pues las personas no sólo reciben las ideas del exterior, sino que las analizan y las revisan, aspectos esenciales en el desarrollo de las personas que controlan y dirigen su comportamiento y conocimiento. Desde la postura vygotskiana, la literacidad como proceso de aprendizaje

requiere de la mediación, donde la instrucción formal e informal representan la base del desarrollo cognitivo (Vygotsky, 1988). Al referirse a los aportes de Vygotsky, Ormrod (2005) expone que el aprendizaje y el desarrollo de las personas ocurre de una manera intencional y sistemática, ya que el mediador implica a los aprendices constantemente en actividades, ayudándoles a dominarlas. Desde este enfoque, para aprender a hablar bien, leer y escribir se necesita de la mediación para realizar una serie de procesos mentales, pero lo más importante es acercar al aprendiz a experiencias comunicativas, de lectura y escritura reales, que les faciliten el contacto con diferentes discursos con los que tendrán que interactuar, porque, de esta manera, podrán utilizar estas habilidades en diferentes contextos.

El lenguaje, entonces, constituye una herramienta mental y el medio por el cual la cultura se puede transmitir; así, el individuo puede internalizarse en ella para construir conocimiento. La literacidad como proceso de aprendizaje consiste en una experiencia externa transformada en experiencia interna por la mediación, por lo que en la enseñanza se requiere la actividad o práctica situada, o sea, que el lenguaje adquiera sentido en el interior mismo de las comunidades donde surge y que les dan sentido.

La literacidad es mucho más que la lectura y la escritura, porque implica, además, entender qué se hace con ese conocimiento, razón por la cual en los contextos escolares es indispensable favorecer las prácticas sociales del lenguaje, expresar y compartir puntos de vista para poner en práctica un pensamiento crítico. La literacidad como proceso de aprendizaje obliga al docente a crear contextos de aprendizaje en los que la lectura se manifieste como una práctica sociocultural de comprensión —que favorece disfrutar los textos—, y en los que la escritura sea una experiencia creadora para hacerse comprender.

Desde este punto de vista, no sólo se trata de favorecer el desarrollo cognitivo a través de actividades que enseñen a pensar, sino de extrapolar los aprendizajes en diversos ámbitos de la vida

de los estudiantes, así como generar procesos y conocimientos en lo social, que al mismo tiempo vinculan a los aprendices con su identidad, puesto que la literacidad se relaciona con lo que se hace en la comunidad. De tal modo, los intercambios sociales entre las personas se consideran origen de conocimiento, y la literacidad, de acuerdo con Gee, “es necesaria para el desarrollo de la ciencia, la historia y la filosofía y para la comprensión explicativa de la literatura, el arte y el lenguaje, e inclusive el habla” (2004: 29).

Por lo anterior, surge el interés por conocer los intercambios sociales que han impactado en el desarrollo de la literacidad en un grupo de jóvenes estudiantes indígenas universitarios que, si bien tienen diferentes saberes, en las aulas de la universidad se les dificulta expresarse de manera oral, y su lectura y escritura son deficientes.

#### *Vía metódica*

La pregunta de investigación de este estudio es: ¿cuáles han sido las experiencias de aprendizaje de los estudiantes universitarios de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena que han favorecido u obstaculizado el desarrollo de la literacidad? Este cuestionamiento permitió establecer el objetivo de este trabajo: describir las experiencias de aprendizaje de estudiantes universitarios relacionadas con el desarrollo de la literacidad en espacios no formales y durante su formación en educación básica.

El estudio se sitúa en el área de la educación superior por lo que, una vez analizadas las características y peculiaridades del objetivo, se decidió por el enfoque cualitativo, ya que permite que la investigación se conduzca en los ambientes naturales de los participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). En este sentido, la investigadora forma parte del ambiente escolar universitario en que están inmersos los participantes, lo que favorece la recolección de los datos.

El interés principal de la investigación es conocer las experiencias de aprendizaje que han tenido un grupo de estudiantes universitarios que, de alguna manera, han marcado este proceso y favorecido o no el desarrollo de la literacidad; en este sentido, la investigación trata de entender un fenómeno tomando en cuenta las prácticas formales e informales en las que han estado inmersos los participantes y sus puntos de vista. Por lo anterior, para obtener la información fue indispensable contar con un instrumento de recolección de datos válido, que metodológicamente fuera fiable, coherente y práctico.

El instrumento para obtener información fue la entrevista semiestructurada, ya que, como instrumento cualitativo, es íntima, flexible y abierta; permite intercambiar información a través de preguntas y respuestas para lograr una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto de un tema entre el entrevistador y el entrevistado. Hernández, Fernández y Baptista (2006) refieren que este instrumento es idóneo para recabar datos sobre experiencias, opiniones, valores y creencias, emociones, sentimientos, hechos, percepciones, entre otros. Por esta razón, la entrevista semiestructurada se basó en una guía de preguntas que, por su naturaleza, permitió profundizar en el tema cuando fue necesario con preguntas adicionales sobre el tema de discusión.

Las entrevistas se realizaron a cuarenta estudiantes universitarios (32 mujeres y 8 hombres) de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Morelos, y comenzaron a realizarse en el ciclo escolar de 2020-2021. Es importante mencionar que la educación básica de los participantes se llevó a cabo en primarias indígenas, primarias generales monolingües en español, secundarias generales y telesecundarias. Nueve de los estudiantes (cinco mujeres y cuatro hombres) tienen como lengua materna el náhuatl.

Para comprender la información sobre las percepciones y experiencias de los actores, se empleó el análisis narrativo que, de

acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006), permite examinar lo contado, tomando en cuenta aspectos culturales y del ambiente en el cual se sucedieron los hechos narrados por los participantes como situaciones cotidianas, lo que, al mismo tiempo, posibilita al investigador identificar categorías.

De esta manera, se identificaron dos categorías de análisis: la primera tiene que ver con el uso del lenguaje y la cultura escrita en el contexto sociocultural en que crecieron los participantes y, la segunda, se centra en las experiencias escolares sobre literacidad en educación básica y media superior que han configurado las prácticas de lectura y escritura a partir de las experiencias socioculturales.

### *Resultados*

Recabada la información merced al análisis de las categorías que arrojaron las entrevistas, se presentan los resultados de las experiencias de los estudiantes universitarios, teniendo presente que, para entender el aprendizaje, es innecesario centrarse en la escuela, ya que se pierde la oportunidad para comprender cómo este aprendizaje fluye desde sus propios actores, en el tiempo, en el espacio y en las interacciones diarias (Barron, 2006); en este sentido, en un primer momento se abordan cuestiones relacionadas con el uso del lenguaje y la literacidad en el contexto sociocultural al que pertenecen los participantes.

De esta forma, el fundamento de la primera categoría es la idea de Razeto (2018) de que el aprendizaje no es exclusivo de la escuela y el entorno moldea los procesos de aprendizaje, favoreciéndolo o desincentivándolo. Al mismo tiempo, se tiene presente la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) que establece que el aprendizaje implica un proceso de comunicación entre quien aprende y quien enseña, lo que resulta necesario para que se logre la zona de desarrollo próximo.

Ubicar el aprendizaje fuera de la escuela permite comprender los procesos de apropiación de ideas, conocimientos, saberes y

valores, desde los contextos a los que pertenecen los participantes, además de tener presente los conceptos de lectura y la escritura como habilidades básicas para aprender y que forman parte de la literacidad. Abren el camino al reconocimiento de que el aprendizaje de estas habilidades es permanente y su adquisición ocurre en diferentes instancias sociales por medio de las prácticas e interacciones entre personas, que permiten el desarrollo y proceso del lenguaje escrito en lo social (Cassany, 2005; Kalman, 2005).

El aprendizaje del lenguaje se suscita en contextos sociales específicos y parte de este implica la internalización de los procesos sociales (Vygotsky, 1978). De ahí, es necesario comprender la apreciación de los participantes de este estudio acerca de su propio proceso de aprendizaje, el cual no es mediado ni regulado por los procedimientos ni las reglas propias de una institución educativa, pero que se originan en lo cotidiano y es mediado por quienes conviven con los aprendices a través del lenguaje y de los medios a su alcance, lo que permitirá comprender más adelante otro aspecto: la adquisición de la literacidad en contextos escolares.

Las primeras influencias que se perciben en el análisis es la de los padres y madres de familia, así como de los cuidadores en la infancia, quienes en el actuar cotidiano van configurando ideas y valores que repercuten en el uso del lenguaje, en los espacios donde está permitido participar de forma oral, así como en el acercamiento a la literacidad. En este sentido, algunos de los participantes, principalmente mujeres, reconocieron que sus voces eran silenciadas cuando eran niñas, lo que influyó de manera determinante en su participación en prácticas sociales donde finalmente podían expresarse de manera libre.

Uno de los relatos es el siguiente:

Mi mamá me decía, la plática es de mayores, tú no puedes hablar... pero lo que no me gustó es que cuando me molestaban otros niños,

ella decía: no hagas caso, tú no les digas nada, o quédate callada; frases que me enseñaron a quedarme con las emociones, a no poder sacar mi enojo o molestia. Creo que por eso me cuesta mucho decir lo que pienso (E20).

La práctica discursiva oral refleja elementos socioculturales que conforman la participación de las personas en diferentes situaciones, además de que va configurando una conducta que se internaliza e impide el desarrollo de la expresión libre en la persona, condicionando el tiempo y el lugar para expresarse de forma oral.

Por otra parte, a través del reconocimiento del propio aprendizaje, encontramos que los estudiantes mencionan la mediación de las personas que los cuidaron en la infancia, así como de las actividades que los acercaban a la literacidad.

Algunos ejemplos son los siguientes:

Aprendí en primera instancia de mi mamá y de mi papá; creo que fueron las primeras personas que me ayudaron a desarrollar mi nivel de aprendizaje desde enseñarme a caminar, hablar y comunicarme con los demás [...], y claro me ayudaban con las tareas escolares como escribir y leer (E5).

Yo aprendí por medio de las experiencias que cada día tenía; crecí con mi madre y mi tía; ellas eran las encargadas de enseñarme lo que ahora sé. Trataba de imitarlas, veía cómo se comportaban, como hablaban... Con ellas cantaba, leía y escribía. Me enseñaban cosas de la escuela (E1).

Aprendí gracias a mi mamá y hermanos quienes me enseñaban. Por ser la más pequeña en la casa, tenían interés en que yo aprendiera de una manera buena y en forma en que realmente entendiera lo que estaba haciendo; me enseñaron a reflexionar sobre lo bueno y lo malo. Nunca aprendí con gritos (E12).

En las afirmaciones anteriores, los estudiantes se refieren a la enseñanza por parte de su familia; el primero alude a la función del lenguaje, como es el intercambio de ideas por medio de la

comunicación y la importancia del evento letrado de acercamiento a la lectura y la escritura, desde lo que se espera a través de la educación formal. El segundo ejemplo muestra el acercamiento a las prácticas de literacidad en cuanto al rol del lector y el escritor en la práctica cotidiana; por último, el tercer estudiante se refiere a la naturaleza situada de la literacidad, siendo la reflexión una potencial acción para ésta.

El conjunto de prácticas letradas que se asocian al contexto familiar, o a cualquier otra institución, configuran múltiples literacidades que involucran maneras de leer y escribir específicas, lo cual se puede comprender con el caso de una estudiante que, al reflexionar sobre su aprendizaje durante la infancia, afirma que no sintió ser estimulada para aprender por la falta de hermanos mayores o familiares que le ayudaran y la impulsaran al logro de aprendizajes; sin embargo, menciona a la Iglesia como institución:

Lo que yo creo que me ayudó mucho para aprender fue asistir a la Iglesia, porque había atención a los niños; me hacían memorizar versículos de la Biblia, las lecturas en voz alta de este libro o de los folletos propios de la Iglesia, y las exposiciones orales para las cuales me preparaban, me ayudaron a aprender. Recuerdo que la comprensión lectora la trabajaba con dinámicas de la Biblia, aunque era una niña me gustaba participar con los mayores en la memorización de pasajes o explicación de textos. Se desarrolló en mí el dominio del público y mi lenguaje se volvió más amplio (E 23).

Lo anterior es una representación de las múltiples literacidades que se practican en situaciones específicas, pero que suelen migrar a otros contextos y reinscribirse desde nuevos ámbitos (Casany, 2009), las cuales están ligadas a las visiones del mundo, a la construcción particular de una realidad en la cual se comparten valores y sentimientos. En el caso de la lectura de la Biblia, además de pensar en la comprensión lectora, se involucran conocimientos sagrados y aspectos que tienen que ver con la misión de

vida en el plano terrenal bajo la moral. Gee (2015) se refiere a las personas que leen y escriben textos religiosos de manera diferente a como lo hacen con textos de biología o de cultura popular, pero que también pueden leer el mismo texto de diferentes maneras con diferentes propósitos. Por ejemplo, la Biblia puede ser leída como teología, literatura, historia o guía para la reflexión, o como lo explica la estudiante para desarrollar su lenguaje y sus habilidades de comprensión lectora, al mismo tiempo que se iba configurando con el contenido de las lecturas cierto tipo de persona que hoy se ve reflejado en su actuar y en su relación con el otro. Sin embargo, la estudiante refiere la memorización de textos como un primer punto de partida al momento de leer, lo que, de alguna forma, no permite el análisis de lo que únicamente se repite y mucho menos la criticidad.

Entendida como lo que hacen las personas con la lectura y la escritura, la literacidad permite comprender que estas acciones se encaminan a satisfacer necesidades de “saber” de las personas en momentos específicos, tal como se puede comprender con el siguiente caso:

Yo veía como mis hermanos mayores iban a la escuela y usaban sus útiles escolares que mi papá les compraba. Recuerdo que yo hacía lo mismo que ellos, aunque no sabía leer ni escribir: Yo agarraba los lápices y empezaba a rayar las libretas que encontraba; hacía unos garabatos feos; también le pedía a mi mamá que me comprara útiles como calculadoras y cuadernos; aunque yo no sabía cómo usarlas, las quería, porque veía que mis hermanos las tenían. Utilizaba entonces el método de imitación porque yo, a pesar de mi corta edad, quería aprender a escribir (E16).

La literacidad engloba modelos culturales y sociales, el niño pequeño aprende también por imitación. En el caso anterior la escritura puede ser vista como una posibilidad de descubrimiento y emoción por hacer lo que otros hacen descubriendo nuevos códigos.

gos; esta necesidad de escribir “establece las bases para las etapas sucesivas de descubrimiento y redescubrimiento de sí mismo y del mundo” (Bocciolesi, 2018: 26).

En el caso de los estudiantes cuya lengua materna no es el español, difícilmente pueden descubrir textos en su lengua que los lleven a conocer el código de escritura, tal como lo narra uno de los estudiantes entrevistados:

Mi lengua materna es el náhuatl, pero en mi casa nunca vi un libro que estuviera escrito en mi lengua. Tampoco nunca vi anuncios o letreros. Los pocos libros que teníamos en casa eran en español; unos eran de mi hermano que era más grande que yo. Cuando los veía me gustaba poner atención en las fotos porque me imaginaba lo que pasaba en esa imagen; luego, intentaba escribir; las letras me salían chuecas, pero yo escribía. A veces me regañaban o me pegaban por rayar esos libros (E19).

Una de los problemas que enfrentan las personas que hablan una lengua originaria es la falta de materiales impresos culturalmente adecuados, por lo que las primeras prácticas de alfabetización se efectúan en una lengua diferente a la suya. En el caso anterior, hay una interacción con los textos escritos —además de que se presenta la literacidad visual al interpretar una imagen que transmite información—, lo que resulta esencial para participar activamente en la sociedad donde se vuelve necesario el intercambio de información no sólo de manera oral, sino de forma escrita y simbólica a través de la imagen.

En un primer momento se puede observar que los aprendizajes fuera del ámbito escolar son contextualizados, prácticos y amplios, además de que la influencia de la cultura y lo establecido en cuanto al uso del lenguaje marcan la forma en la que los individuos adquieren identidad como miembros de una comunidad en la que comparten literacidades, que pueden llegar a influir en los espacios escolares.

Los resultados de la segunda categoría se centran en experiencias escolares, que tuvieron lugar en las instituciones educativas donde la literacidad ha sido asociada a los procesos de enseñanza aprendizaje de lectura y escritura, pero también en el contexto escolar se observan prácticas desvinculadas de aspectos sociales, culturales e históricos, lo que, de alguna manera, afecta el desarrollo de literacidad, ya que los estudiantes no logran darle un sentido a lo que aprenden por la ausencia de un vínculo con sus saberes, sus ideas y formas de vida.

Lo que tenía que hacer una vez que aprendí a leer y a escribir era seguir lo que los libros decían; escribía lo que me pedían que contestara en los cuestionarios, a veces no entendía, pero aprendí a contestar buscando en el texto. Muchas veces me aburría porque lo que hacíamos en el salón no tenía nada que ver con lo que a mí me gustaba hacer, que era jugar y salir al campo; tampoco nos dejaban hablar (E14).

La narración anterior visibiliza prácticas educativas sin un objetivo pedagógico claro para la adquisición de aprendizajes significativos. Claramente, el estudiante expone que leer y escribir eran tareas rutinarias sin sentido pedagógico, donde no había lugar para el diálogo, el análisis y la reflexión; además de que devela la ausencia de estrategias, como el juego, para aprender, así como que en la escuela no se podía hacer lo que a él le gustaba y mucho menos comunicarse de manera oral.

Al respecto, Gee (2004) expone que para que se logren internalizar los conocimientos y desarrollar habilidades de lectura y producción de textos, deben propiciarse actividades que sean producto de la realidad que viven los grupos sociales, es decir, que exista la interacción con el contexto sociocultural. Desde esta postura, el aprendizaje y su relación con la literacidad, que tienen lugar en las escuelas no puede dejarse al azar, lo que obliga a comprender que ser sujeto letrado no es sólo aprender a leer y

escribir, sino que, como parte de la formación, sucede un proceso de apropiación de prácticas sociales diversas; y es que “cuanto mejor comprendamos los factores que influyen en el aprendizaje (principios) y los procesos que subyacen a él (teorías), mejor podremos promover el tipo de aprendizaje que facilitará el éxito a largo plazo de nuestros estudiantes” (Ormrod, 2005: 9).

Así pues, la literacidad es un conjunto de prácticas diversas de lectura y escritura que en la escuela muchas veces pierde su sentido de relación con la identidad y las características socioculturales donde se practica. En este sentido se dirigen las reflexiones de algunos de los estudiantes universitarios entrevistados, quienes aseguran que las prácticas de lectura y escritura estaban desvinculadas de sus saberes y de su lengua.

Aprendí a leer y escribir en una lengua que no es la mía; lo que leía no tenía significado para mí. Así que puedo decir que aprendí de modo tradicional, sólo copiando textos de los libros o haciendo planas, entonces me aburría. Lo que me faltó fue interactuar con los docentes (E8).

En la escuela aprendí a leer y escribir con repeticiones, memorizando, siguiendo instrucciones, tratando de imitar al maestro, pero con demasiados límites porque yo no hablo español, sin oportunidades de experimentar, entender y con muy baja autoestima (E16).

Los testimonios anteriores son un claro ejemplo de lo que ocurre en escuelas donde no se toma en cuenta el contexto de los estudiantes ni su lengua materna, lo que hace más difícil el desarrollo de la identidad y de la literacidad para comunicarse correctamente y aprender.

Galdames, Walqui y Gustafson (2006) explican que, al aprender la lengua materna, los niños se inscriben dentro de una cultura, lo que influye en la visión que construyen del mundo. De este modo, si perciben que su cultura y su lengua son valiosas en los contextos sociales donde participan, entonces su identidad será

de orgullo y confianza, de lo contrario ocurre lo que el participante E16 ha expuesto: se crece con baja autoestima, sienten que su lengua no tiene el mismo valor que la lengua oficial, así como que él mismo no tiene oportunidades, ya que su participación en el contexto escolar se ve limitada.

Por otra parte, sentirse limitados para el diálogo y la interacción comunicativa incide en la construcción del conocimiento “para la realización de aprendizajes y para el logro de una plena integración social y cultural” (Padro, 2011: 143), aspectos que Vigotsky (1978) plantea como la base del aprendizaje ya que, en la interacción con el otro, con expertos o del mismo nivel, se genera la oportunidad para mejorar los usos lingüísticos.

Copiar textos en la escuela parece ser la constante que se vive en las aulas, lo que obstaculiza el desarrollo de la literacidad, ya que se limita el crecimiento de las habilidades de lectura, comprensión y escritura, tal como se expresa en la siguiente entrevista:

Lo que no me gustó de mi aprendizaje en la escuela fue que a la hora de hacer un resumen o un cuestionario sólo copiaba, transcribía el texto. Esta parte afectó mis capacidades cognitivas, ya que ahora que me piden leer un texto y explicar con mis propias palabras me cuesta trabajo hacerlo. Sí lo hago, pero no me es fácil, porque estaba acostumbrada a escribir tal cual estaba en el texto (E5).

Cuando la escuela sólo es un espacio para que los niños y jóvenes copien contenido sin comprenderlo, se está privilegiando la formación de personas acríticas, sin habilidades para evaluar lo leído, con barreras para expresarse de forma escrita y participar en diálogos. Copiar como actividad recurrente en el aula puede ser aburrido y desmotivador para los estudiantes, pero si se quiere promover la literacidad habrá que implementar estrategias didácticas que favorezcan la escritura efectiva, desde organizar ideas hasta lograr comunicarse con claridad; de lo contrario, las consecuencias serán significativas en la vida de las personas que se están formando.

Lo que se hace con los textos en la escuela y con la escritura representan un desafío, ya no se puede permitir que los estudiantes sólo copien, y que la educación sea tradicional; de lo contrario, se limitan las capacidades para escribir textos propios y de pensar sobre lo que se quiere decir de forma escrita. Desde la nueva mirada de comprender la literacidad, se deben repensar las actividades que se llevan a cabo en contextos escolares sobre lectura y escritura. Martos y Martos (2012) sugieren que es necesario reconfigurar el sentido de las prácticas letradas en la escuela, haciendo énfasis en las interacciones de los sujetos y su relación con la cultura.

### *Conclusión*

Como se ha expuesto a lo largo de esta investigación, existe un rezago importante en el desarrollo de la literacidad en México, aun previo a la pandemia por Covid 19, lo que coloca a la capacidad de leer, escribir, comprender textos y las habilidades matemáticas como retos a superar en la educación y la formación de niños y jóvenes del país, ya que la literacidad representa la base del aprendizaje y la oportunidad de participar activamente en la sociedad como ciudadanos críticos, creativos y autorreflexivos.

Por esta razón, es importante abrir espacios para escuchar las experiencias de los jóvenes y tratar de comprender cómo han adquirido la literacidad teniendo presente la cultura y las formas de participación en la vida social durante la infancia, ya que revelan una amplia gama de influencias en la formación personal, puesto que aprender es un proceso de producción y transformación que involucra pensar, hacer, sentir y llegar a ser un participante en una comunidad (Lave y Wenger, 1991).

A partir de las experiencias narradas por algunos estudiantes universitarios, se puede afirmar que el aprendizaje, como práctica sociocultural, configura al ser y el actuar de las personas en los diferentes espacios donde se desenvuelven y en los que están expuestos a diferentes literacidades, cobrando especial atención

el desarrollo de la lengua y la oralidad que construyen identidades, al tiempo que antecede el uso de la lectura y la escritura en otros contextos.

De ahí la importancia de no negar a los niños la oportunidad de hablar, de expresar sus ideas para adquirir mayor seguridad y la capacidad de desenvolverse en contextos diversos (Cassany *et al*, 2007). Es importante recalcar que, desde una aproximación sociocultural, el lenguaje se desarrolla a lo largo de la vida, comunitaria y escolar, y se ve favorecido gracias a la interacción en contextos comunicativos diversos e interdependientes.

En este sentido, la apropiación y el desarrollo del lenguaje en las interacciones con los otros comienzan en el seno de la familia. Culturalmente se puede limitar a los niños y jóvenes para no expresarse de manera oral, o a no participar en ciertas prácticas sociales del lenguaje, porque así se establece en la comunidad, lo que incide negativamente en su participación en contextos escolares, como en la universidad, donde es necesario el diálogo para intercambiar ideas y aprender. En el caso específico de los estudiantes que hablan una lengua originaria, es evidente que en su trayecto formativo sus voces han sido silenciadas y desvalorizadas, ya que, al no recibir una educación en su lengua materna, las posibilidades de comunicación se limitan, y en la educación superior se enfrentan a una serie de problemas para comprender lo que leen y exponer ideas de forma oral y escrita.

Gee (1996) declara que, después de la socialización inicial en la comunidad de origen, cada uno interactúa con diferentes instituciones sociales más allá de la familia, en las que los primeros aprendizajes configuran el desarrollo de la literacidad. Una de estas instituciones es la escuela, donde lejos de potenciar el desarrollo de la lectura y la escritura, estas habilidades se limitan con prácticas tradicionales; de acuerdo con los participantes, la escritura se reduce a copiar, impidiendo la exposición de ideas propias y la creatividad en tanto que no hay un espacio para la lectura contextualizada y con significado para los aprendices.

Sin embargo, la capacidad de aprender abre el espacio a potenciar la literacidad para lograr que los niños y jóvenes desarrollen todas las habilidades lingüísticas. Es necesario reconocer la manera en que las personas le dan sentido a las prácticas letradas cotidianas, ya que cobra relevancia el contexto en que se desarrollan para favorecer las capacidades lingüísticas. Gee (2015) argumenta que la literacidad debe ser estudiada de manera integral, no sólo tomando en cuenta las prácticas cognitivas sino también las socioculturales, históricas e institucionales. Lo que nos remite a que el aprendizaje se logra en la interacción con los demás constituyendo un diálogo entre el aprendiz y su futuro.

Además, hay que subrayar que en la práctica docente se pueden enriquecer las habilidades que engloba el concepto de literacidad, al incorporar actividades y contenidos que integren los lenguajes que se practican en el contexto particular de los alumnos, orientando a su desarrollo integral, donde sean capaces de expresarse libremente de manera oral y escrita, y donde la lectura se transforme en una experiencia con una función determinada que los puede llevar al aprendizaje, a la reflexión y a la criticidad. Es necesario, entonces, tener presente el entorno para incorporar aspectos socioculturales del contexto, los gustos e intereses de los estudiantes, para contribuir a un aprendizaje que además fortalezca la identidad de los sujetos.

Favorecer el desarrollo de la literacidad es asegurar que todo estudiante adquiera habilidades de lectura, escritura y domine sus aspectos culturales más amplios (Kalman y Street, 2009), lo que le permita, al mismo tiempo, el desarrollo de habilidades de pensamiento superiores como el análisis, la síntesis, la abstracción y el conocimiento reflexivo. Para lograrlo desde las aulas, se puede promover la lectura por placer, sobre temas que les interesen a los estudiantes, al tiempo que creen ambientes para la discusión donde se compartan pensamientos y opiniones que den paso a la escritura, respetando la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes.

## Referencias

- ALOISO, A.; MUÑOZ GARCÍA, P., Y VARGAS L. (2016). “Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 12, N° 1, pp. 53-70.
- ARAM, D.; KORAT, O., Y HASSUNAH-ARAFAT, S. (2013). “The Contribution of Early Home Literacy Activities to First Grade Reading and Writing Achievements in Arabic”, en *Reading and Writing*, 26 (9), pp. 1517-1536. en [https://www.researchgate.net/publication/257643861\\_The\\_contribution\\_of\\_early\\_home\\_literacy\\_activities\\_to\\_first\\_grade\\_reading\\_and\\_writing\\_achievements\\_in\\_Arabic](https://www.researchgate.net/publication/257643861_The_contribution_of_early_home_literacy_activities_to_first_grade_reading_and_writing_achievements_in_Arabic)
- BARRON, B. (2006). “Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective”, en *Human Development*. Vol. 4, N° 4, pp. 193-224.
- BOCCIOLESI, E. (2018). *Pedagogía de la literacidad. Reflexiones hacia la construcción de una pedagogía compleja*. México, Editorial Universitaria.
- CASSANY, D. (2005). “Los significados de la comprensión crítica”, en *Lectura y Vida*, Vol. 26 (3), pp. 32-45.
- CASSANY, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona, Paidós.
- FERREIRO, E. (2006). “La escritura antes de la letra. CPU-e”, en *Revista de Investigación Educativa*, (3), pp. 1-52.
- GALDAMES, V.; WALQUI, A., Y GUSTAFSON, B. (2006). *Enseñanza de la lengua indígena como lengua materna*. México, CGEIB.
- GEE, J. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London, Taylor and Francis.
- GEE, J. (2004). “Oralidad y Literacidad: de El pensamiento salvaje a *ways with words*”, en Zavala, V., Niño, M. y Ames, P. (eds). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú, Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 23-56, en <https://www.estudiosdelaescritura.org/>

- uploads/4/7/8/1/47810247/zavala\_et\_al\_2004\_escritura\_y\_sociedad.nuevas\_perspectivas.pdf
- GEE, J. (2015). “The New Literacy Studies”, en Rowsell, J., y Pahl, K. (eds.). *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. EUA, Routledge: 35-48, en <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315717647.ch2>
- INEGI (2023). “Módulo sobre lectura 2023”. México, <https://www.inegi.org.mx/app/saladeprensa/noticia.html?id=8093>
- KALMAN, J. (2005). *Discovering Literacy: Access Routes to Written Culture for a Group of Women in Mexico*. UNESCO.
- KALMAN, J., y STREET, B. (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina*. México, Siglo XXI Editores.
- KLEIMAN, A. B. (2021). “Trayectorias de acceso al mundo de la escritura: relevancia de las prácticas de literacidad no escolares para la literacidad escolar”, en *Enunciación*, N° 26, pp. 68-82, en <https://doi.org/10.14483/22486798.16911>
- LONDOÑO, D. A. (2015). *De la lectura y la escritura a la literacidad: una revisión del estado del arte*. Anagrama, pp. 197-220.
- MARTINI, F., y SÉNÉCHAL, M. (2012). “Learning Literacy Skills at Home: Parent Teaching, Expectations, and Child Interest”, en *Canadian Journal of Behavioral Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 44 (3), pp. 210, en [https://www.researchgate.net/publication/232564322\\_Learning\\_Literacy\\_Skills\\_at\\_Home\\_Parent\\_Teaching\\_Expectations\\_and\\_Child\\_Interest](https://www.researchgate.net/publication/232564322_Learning_Literacy_Skills_at_Home_Parent_Teaching_Expectations_and_Child_Interest)
- MARTOS, N., y MARTOS, G. (2012). *De los espacios de lectura a los espacios letrados*. Pulso 35, pp. 109-129.
- OCDE (2019). “Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills. Mexico. Country Note”, en [https://www.oecd.org/skills/piaac/publications/countryspecificmaterial/PIAAC\\_Country\\_Note\\_Mexico.pdf](https://www.oecd.org/skills/piaac/publications/countryspecificmaterial/PIAAC_Country_Note_Mexico.pdf)
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, la Ciencia y la Cultura (2006). *Literacy for Life*. París, UNESCO.

- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, la Ciencia y la Cultura (2022). “Resultados de la evaluación de Escritura del Estudio Regional Corporativo y Explicativo (ERCE 2019)”, en <https://www.unesco.org/es/node/81850>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, la Ciencia y la Cultura (2023). “What You Need to Know About Literacy?” en <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know>
- ORMROD, J. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid, Pearson-Prentice Hall.
- PRADO, J. (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XX*. Madrid, La Muralla.
- RAZETO, (2018). “Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas”, en *Educação e Pesquisa. Education and Research*, Vol. 44 (e180495), pp. 1-20, en <https://www.redalyc.org/journal/298/29858802112/html/>
- REESE, L.; ARAUZ, R., Y BAZÁN, A. (2012). “Mexican Parents’ and Teachers’ Literacy Perspectives and Practices: Construction of Cultural Capital”, en *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25 (8), pp. 983-1003, en [https://www.researchgate.net/publication/234048371\\_Mexican\\_parents\\_and\\_teachers\\_literacy\\_perspectives\\_and\\_practices\\_Construction\\_of\\_cultural\\_capital](https://www.researchgate.net/publication/234048371_Mexican_parents_and_teachers_literacy_perspectives_and_practices_Construction_of_cultural_capital)
- RENDÓN, V. (2017). *Laboratorio de educación, tecnología y sociedad*.
- REYES, B., Y GARCÍA, M (2021). “Literacidad: un reto en la formación de docentes de educación básica”. en *Emerging Trends in Education*, en [https://revistas.ujat.mx/index.php/emerging/article/view/4212/3591#content/citation\\_reference\\_16](https://revistas.ujat.mx/index.php/emerging/article/view/4212/3591#content/citation_reference_16)
- VYGOTSKY, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, Grijalbo.
- VYGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, Paidós.



# Capítulo X

## Los vínculos educativos desde la virtualidad: el ser autodidacta

Juan Carlos Calvo Saavedra

### Introducción

Los tiempos actuales traen consigo una fuerte carga de retos y obstáculos inesperados. Todos los días se atestiguan cambios sociales, avances tecnológicos y escenarios desoladores. Un claro ejemplo de ello fue la pandemia por el Covid-19 que azotó al mundo entero y que cambió la forma en que se conciben la vida, el trabajo, las actividades que se realizan de manera cotidiana y las relaciones con los propios familiares, amigos y conocidos, por mencionar sólo algunas cosas trastocadas por el virus del SARS-CoV-2.

Ante tales circunstancias, la dinámica social cambió considerablemente y se estableció un aprendizaje de adaptación a los cambios de vida y relacionales. La lucha fue tal que, de repente, la humanidad se vio en la necesidad de alejarse y mantener una distancia incluso con integrantes de sus propias familias. Muy pocos imaginaban el daño que ocasionaría este suceso en la sociedad y en la estructura psíquica de los sujetos. Y cómo no sería así, si lo que estaba en juego era la vida misma, la vida de los seres queridos, la de los amigos, conocidos; la propia vida.

Uno de los escenarios que, sin duda, resultó muy afectado fue el del entorno escolar. Las aulas escolares son los espacios de convivencia más sólidos después del de la familia, y fue necesario cerrar las aulas para evitar la convivencia y el contacto físico con

otros seres humanos. No era un alejamiento de la sociedad, era un alejamiento de la enfermedad, pero ésta se encontraba en el mismo núcleo social donde antaño se veían nacer relaciones. El reto consistía en encontrar o construir canales de comunicación que permitieran continuar generando aprendizajes y, sobre todo, que continuaran sosteniendo los vínculos sociales desde la distancia.

De inmediato surgieron diversas dinámicas que trataron de llenar los espacios vacíos que se hicieron entre los diferentes actores educativos y sus vínculos. Y es que nadie negará la importancia de los vínculos sociales en el desarrollo de los sujetos. Las relaciones humanas son soportes emocionales y cognitivos que permiten al ser humano desarrollarse de manera integral conforme a su entorno. Por otro lado, los vínculos contribuyen a sostener a los grupos y permiten que exista una convivencia y una ayuda mutua entre quienes se relacionan entre sí. El vínculo es la manera en la que los sujetos se conectan mutuamente y se relacionan con ellos mismos y con los otros.

Ahora bien, dentro del sistema educativo se establecen espacios muy significativos para el fortalecimiento de las relaciones humanas. En estos espacios se tiene la oportunidad de desarrollar y fortalecer las relaciones con los otros. Justamente con los docentes y los compañeros de clases se crean oportunidades muy valiosas para construir relaciones que brindan un sostén estable y confiable para el desarrollo integral del sujeto. Winnicott (1965) consideraba que la escuela también ofrece oportunidades para el establecimiento de profundas relaciones personales con otras personas, además de la familia. Lo anterior obliga a considerar la importancia de la escuela en la formación de las relaciones humanas y en la creación de espacios de convivencia para la generación de un crecimiento sostenible para el alumno. En tal caso, los procesos formativos transitan y se entremezclan entre el hogar y la escuela.

De tal suerte, el hecho de mantener vínculos sólidos en la educación resulta de vital importancia para la enseñanza-aprendizaje.

No se debe olvidar que, mientras existan relaciones fuertes, se puede lograr un cambio positivo en quienes forman y en quienes se están formando. Es necesario también mantener una relación estrecha entre la familia y la escuela en cualquiera de los rubros donde estas instituciones participen de manera compartida. Se debe recordar, por otro lado, que la participación de los padres en la educación de sus hijos forma parte del mismo entramado educativo y de la misma formación social.

En ese orden de ideas, el docente aparece en escena como un sujeto cambiante que se adecua a las necesidades de la nueva era digital. Es un acompañante presencial y virtual para el alumno, un trasmisor de conocimientos y de emociones, un formador de lazos sociales y de personalidades. En fin, es un *ser presente* en la formación de otro ser que se construye o deconstruye desde su propia realidad. Lo que es también un hecho es que la presencia del docente se puede establecer desde parámetros reales o virtuales. Esta consideración parecía muy lejana o imposible, pero ya se encuentra vigente en estos días y es posible que así se mantenga en el futuro.

Por otro lado, es preciso rediseñar los vínculos educativos todavía vivos en la actualidad y que se presentan desde la lejanía como espacios vacíos y fríos debido a la distancia y al excesivo uso de las nuevas tecnologías y las redes sociales. Se deben rescatar las relaciones entre autoridades educativas, docentes, alumnos y familiares, a fin de lograr un trabajo conjunto en beneficio de la educación del país. Es imperativo aprender a convivir desde la distancia y desde los diferentes recursos tecnológicos y espacios virtuales. En suma, replantear el papel del docente y rescatar la importancia de los vínculos educativos desde la virtualidad y desde la presencialidad de los sujetos.

Por lo anterior, será necesario que el vínculo pedagógico se construya a partir del uso de las nuevas tecnologías que se utilizan en la educación. La gran variedad de herramientas tecnológicas deben servir como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje y no

sólo de entretenimiento o distracción. A partir de esta concepción digital, se puede pensar en una nueva forma de *ser* del sujeto que aprende y del sujeto que enseña. Dicha concepción permite establecer que los nuevos vínculos desde la virtualidad contribuyen a formar a un ser humano, a mantener vivas las relaciones y a establecer la base que sostenga una manera de *ser autodidacta*.

### *Desarrollo*

El establecimiento de un vínculo es una oportunidad de crecimiento y desarrollo en el ser humano. No se habla exclusivamente de un crecimiento y desarrollo social, se habla de un soporte físico y emocional que forma parte de la vida misma de un sujeto. Incluso, el vínculo forma parte de su estructura psíquica o emocional. Ahora bien, se sabe que existe una multiplicidad de vínculos dentro de las relaciones humanas. En ese entendido, es necesario considerar de qué tipo de vínculo se está hablando o si existen vínculos que sean más importantes que otros. En tal caso, el grado de importancia también se lo dan los sujetos en la relación misma.

Se piensa en la familia como el primer espacio donde se establecen lazos y vínculos sociales de gran importancia. Quizá los más importantes de todos, aunque no se mantengan estáticos en el tiempo o, en algunos casos, se deterioren por las condiciones naturales de la convivencia rutinaria. Los vínculos familiares cambian con mucha frecuencia y, en la mayoría de los casos, les dan cabida a nuevos lazos o a nuevas formas de interrelación. En ese sentido, es muy difícil que alguien pueda negar la relevancia y la necesidad de conservar una institución tan importante para la sociedad y para el individuo como lo es la *familia*.

Dicho lo anterior, el vínculo entre familias y escuelas también determina la educación del sujeto en cualquiera de sus niveles de aprendizaje. Korinfeld (2000) considera que la relación entre familias y escuelas es demasiado compleja y siempre acarrea conflictos. Esta relación no siempre apunta hacia el mismo objetivo.

Esto hace que el docente deba lidiar con la formación y educación del alumno y, muchas veces, con la formación y educación de los padres. En tal caso, el docente seguiría siendo el canal de comunicación y puente entre ambas instituciones. Un punto en común que lograría mantener vivos estos lazos.

Ahora bien, entre el alumno y el docente debe existir una estrecha relación. Aunque no siempre se genere un vínculo positivo, es necesario que esa relación se conserve para que cumpla con el objetivo de su creación: la enseñanza-aprendizaje. Esa atadura educativa que se forma en el proceso educativo debe relacionar en todo momento a quien tiene deseos de enseñar y a quien tiene deseos de aprender. En tal caso, se estaría estableciendo un lazo eficaz para la educación del sujeto.

Esto conduce a otras consideraciones. Es ideal que el vínculo entre el docente y el alumno sea de cooperación, de diálogo, de confianza y de respeto. Lo anterior no es nada sencillo; requiere una mayor receptividad en el docente, que evite los prejuicios, que sepa escuchar, que ponga límites, que sugiera y que aconseje, pero que nunca busque imponer o castigar. Si para ello es necesario que el docente se reinvente, entonces debe hacerlo. Debe tomar su vocación como una inspiración propia y una inspiración para los demás. Saber lo que enseña y transmitirlo con simpleza. En pocas palabras, debe convertirse en un formador y compañero de vida escolar.

Por otro lado, debe fortalecer los vínculos con la comunidad. Hacer ver a la docencia como un cuerpo que forma parte de una colectividad. Con una implicación más profunda hacia las necesidades del lugar donde enseña y forma. Según Delors (2008), es importante que estos vínculos se hagan más fuertes para que el docente logre establecer una unión entre la enseñanza y la propia comunidad de la que forme parte.

Es interesante saber cómo en otros países las escuelas y las familias trabajan de manera colaborativa en el aprendizaje del educando. En un mundo cada vez más dinámico, la labor de la

enseñanza no debe establecerse únicamente en las aulas. El hogar también es un espacio educativo donde se encuentran los primeros directores de los sujetos, los *padres*. No se trata, entonces, de quitar o cambiar responsabilidades entre los actores educativos y los padres; se trata de unir fuerzas y construir consensos que contribuyan a mejorar la educación de los alumnos.

En todos estos cambios y avatares se establece una nueva era para el docente como acompañante desde la distancia, lo que potencia, al mismo tiempo, la forma de ser autodidacta. Diker (2002) piensa que el papel del docente es sumamente importante; tanto así que lo considera el principal organizador para que el alumno pueda acceder al conocimiento. El docente termina siendo el mediador entre el saber y el alumno. Esto obliga a repensar las formas en las cuales esta dinámica se lleva a cabo y las nuevas formas que se tendrían que ajustar a los cambios que se viven actualmente en la enseñanza-aprendizaje.

En ese orden de ideas, es importante considerar que el docente se construye de manera permanente; en otras palabras, no es un ente acabado y perfecto con un dominio completo de sus temas o materias. El docente se construye como se construyen los alumnos y el propio conocimiento. No se debe olvidar que cuando el docente trabaja con sus alumnos se convierte en un complemento de la relación educativa. Se convierte, además, en un organizador y acompañante que buscará en todo momento que el alumno acceda al conocimiento, a partir de sus propias capacidades, alcances y deseos.

Ante este desafío, queda claro que el docente es el protagonista en el terreno educativo. Pero es un protagonista que comparte créditos con el alumno que, también, se erige como tal en el momento mismo en que realiza un aprendizaje. Sin embargo, para que el docente se sostenga en ese tenor, le es indispensable una mente bien ordenada, tal como lo establece Morin (2008), cuando recomienda que el docente debe ser apto para plantear y abordar problemas, y sea alguien con principios organizadores

para que pueda transmitir los saberes y darles un sentido. Sólo hay que agregar, quizás, que dichos saberes deben estar relacionados con un sentido de utilidad para el alumno. Es muy probable que éste sea el principio del aprendizaje significativo y del deseo que impulse a aprender por sí mismo.

Ahora bien, es bien sabido que el docente, aparte de transmitir teorías y prácticas, también transmite actitudes, valores, compromisos, formas de ser, de pensar y de hacer. Los alumnos se identifican y reproducen los comportamientos de sus maestros, sus maneras de hablar o de sentir. Esto es inevitable porque no se deja de ser seres humanos dentro del aula. A través de las relaciones constantes entre alumnos y maestros, se hace todo un despliegue de comportamientos, porque no se está tratando con cosas sino con personas. Ante estas obviedades, es necesario preguntarse entonces: ¿cómo seguir transmitiendo todo este bagaje cultural a través de la virtualidad?, ¿cómo se pueden sostener las relaciones entre el docente y el alumno habiendo un mundo cibernético de por medio?, ¿de qué manera puede el docente seguir siendo un acompañante desde la distancia? Y, lo más importante, ¿cómo podría desarrollarse el ser autodidacta dentro de la educación a distancia?

Queda claro que la enseñanza debe construirse sobre caminos distintos a los que los docentes se han habituado a caminar. La educación no es un ente acabado o definido. Es importante redefinir programas, proyectos y reformas, donde se logren reformar las maneras de concebir la enseñanza y el aprendizaje. La nueva era del docente demanda una identidad como acompañante presencial y desde la distancia. Una identidad que se mantenga firme ante las eventualidades y los infortunios. Un docente que deje de imponer o dejar petrificado al conocimiento, que sea capaz de aceptar las críticas sociales y perfeccionarse ante ellas. Recordemos que Freire (1988) sostenía que el conocimiento es producto de un proceso social y que el vínculo educativo es un vínculo social; entonces, no puede estar separado del entramado cultural y de sus concepciones.

El maestro necesita olvidarse de ser maestro para que tenga la oportunidad de reaprender y cambiar sus maneras de enseñar y transmitir conocimientos. Si el docente es capaz de flexibilizarse y cambiar, el alumno lo valorará y tendrá un mayor respeto hacia su persona. En los tiempos educativos actuales, no se trata de “llenarse” de conocimientos, se trata de saber transmitir los conocimientos, y hacerlo por medio de diferentes herramientas pedagógicas y tecnológicas que también contribuyan a despertar en el alumno la capacidad de reflexionar, autoanalizarse, autocriticarse y adaptarse a los cambios constantes de la vida. En todo ese transitar, el docente debe hacerse presente y adaptarse a las mismas condiciones que demanda la actualidad. Ésa es la verdadera condición de un guía o de un compañero de vida.

En una era cada vez más globalizada o “planetaria”, como la considera Morin (2008), se deben formar sujetos capaces de manejar grandes cantidades de información y puedan saber utilizarla para su beneficio y el de la sociedad. Se trata de aceptar los cambios en las formas de aprender y de enseñar, de aceptar la nueva era digital, las redes sociales, la virtualidad. Se trata de ayudar a los alumnos a tomar decisiones correctas e innovadoras, pero sin olvidar sus principios y sus valores. Se trata de capacitarse en el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, de aprender sobre espacios educativos y ambientes diferentes, de flexibilizar la enseñanza. En fin, se trata de construir seres autodidactas, alumnos capaces de aprender por sí mismos y que puedan despertar en su persona el deseo por aprender sin el mandato del docente o del padre de familia.

Cuando se habla de la inserción de las nuevas tecnologías en terreno educativo, es indispensable considerar una mayor apertura en las condiciones de la enseñanza-aprendizaje. Zabala (2012) supone que debe existir una acción reflexiva dentro de la tecnología educativa, con la intención de responder a los problemas actuales y a las nuevas prácticas educativas. Esta acción reflexiva también se encamina a que cada uno tenga que capacitarse en el manejo

de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. A partir de ello, la educación toma nuevos rumbos que implican enseñar y aprender desde lo institucional y desde lo personal.

Ambos matices siempre presentes nunca denotaron una diferencia tan significativa como ahora la establece la condición de encontrarse individualmente frente a una computadora. Ahora más que nunca el sujeto que aprende gestiona sus aprendizajes a partir de su propia voluntad o intencionalidad. No se trata únicamente de un sentido filosófico, se trata también de crear un sentido práctico en el proceso educativo. Aunque a veces es necesario preguntarse: ¿cuánto de real tiene lo virtual en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Según Botero (2017), a muchos docentes les cuesta trabajo recurrir a la tecnología dentro y fuera del aula. Ven esta práctica como una amenaza a sus condiciones habituales de trabajo diario. Sobre todo, se sienten en desventaja con sus alumnos, porque éstos tienen un mejor manejo de los recursos tecnológicos. Sienten a su vez que han perdido el control de la clase y el mando del saber. Pero, no sólo es eso, se tiene la percepción de que existe un distanciamiento físico y emocional entre los actores educativos que rompe con las relaciones. El desafío implicaría, entonces, mantener estables los vínculos educativos, a pesar de la virtualidad. Por supuesto, la tarea de la educación consiste en formar sujetos, pero, para ello, siempre será necesario establecer relaciones sólidas y sanas.

Pero lo anterior no es tan simple. Sucede que el distanciamiento entre docentes y alumnos ha sido históricamente inevitable. Esto puede deberse a los dos espacios que se han construido en la práctica educativa y establecen una aparente lejanía. El docente es un sujeto que enseña desde el pulpito y desde su propio saber, mientras que el alumno es un sujeto colocado en un lugar donde sólo puede mirar desde abajo, sentado en su pupitre, a su docente. Desafortunadamente, esta diferencia marcada crece cuando se establece un espacio virtual que los aleja todavía más.

Ahora bien, lo ideal es que se configure un espacio virtual donde se intercambien opiniones con pares y docentes, un espacio que permita el acercamiento a pesar de la distancia. No es una falacia, pues se trata de un ejercicio práctico en el cual se aprovechen los recursos tecnológicos que mantengan vivo el vínculo educativo. Se debe recordar que Vygotsky (1978) estableció la zona de desarrollo próximo como un mecanismo que permite acceder hacia una nueva forma de aprendizaje, que se entiende mejorada o más avanzada que la anterior. Pues bien, en la educación el uso de lo virtual no es otra cosa más que un tipo de aprendizaje colaborativo que se construye en la medida en que también se pone en práctica. La zona de desarrollo próximo es el espacio virtual que el docente debe crear para la enseñanza y la convivencia escolar. Para lograr estas condiciones, es necesario flexibilizar los contenidos, las formas de enseñar y el vínculo entre docentes y alumnos. No se debe despreciar el apoyo que brinda el internet y todas las herramientas tecnológicas que forman parte de la actualidad: redes sociales, aulas virtuales, plataformas educativas, aplicaciones, etcétera. Todo suma en favor de la transmisión de conocimientos y del fortalecimiento de un vínculo educativo a través de la distancia.

Desde el punto de vista vincular, lo que sucede con el vínculo pedagógico dentro de un espacio conocido como aulas virtuales es que se fortalecen las relaciones, se despierta el interés y la curiosidad en los alumnos, así como se puede mantener una motivación mutua, se construyen nuevas formas de aprendizaje y se establece una constante interacción, a pesar de la distancia. Claro, eso es justamente lo que se espera lograr, pero puede ser que suceda lo contrario. El mensaje es claro, y más cuando se tiene una intención bien definida. Sucederá lo que el docente quiera que suceda.

A partir de una intención positiva y con miras a la aceptación de los recursos tecnológicos, es posible pensar que el uso de los medios virtuales sirva como un estímulo para docentes y alumnos que gusten de mantener vivas sus relaciones personales. No se debe

olvidar que los puntos de encuentro se dan de manera constante, múltiple y cotidiana. Lo que permitiría reforzar el vínculo pedagógico y establecer nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, sobre todo, acordes a las demandas del mundo actual. De alguna forma, se debe aceptar que la presencia de la tecnología en la práctica educativa provoca inevitablemente un cambio de lugar para el docente. Tanto maestros como alumnos se encuentran ahora frente a una computadora y en un espacio virtual construido por el sistema electrónico y tecnológico. La labor del docente consiste en construir un lugar o un espacio para el aprendizaje, justo donde no existe un espacio para ello. Dicho en otras palabras, debe presentarse ante el alumno y hacer que esté a pesar de la virtualidad.

Ante este panorama, es necesario alfabetizarse en materia de información, configurar al docente como un acompañante desde la distancia, lograr activarse y actualizarse para cambiar de posición e incitar al alumno para que deje el lugar pasivo que ocupa desde el pupitre, a fin de que logre ser un agente activo de su propia formación. Es decir, lograr que desarrolle, desde su propia personalidad, al ser autodidacta que lleva dentro.

Ya se ha mencionado que la pandemia cambió la forma de vivir, estudiar y comunicarse. Las nuevas condiciones obligaron a aprender desde el hogar, y desde el hogar condicionó a los alumnos a aprender por sí y para sí mismos. Ante esta nueva realidad, el sostén de los vínculos fueron las redes sociales, los correos electrónicos, las videoconferencias, los chats, las aulas virtuales, la televisión, la radio, los celulares, y demás, cualquier espacio digital que permitiera una comunicación y un aprendizaje.

Se sabe que la educación se construye a partir de la interrelación, pero igualmente es importante saber que se desarrollan procesos intrapsíquicos que impulsan al sujeto a crear espacios en los que aprenda por sí mismo. Que quede claro: no se está considerando prescindir de una figura tan importante como la del docente. Por el contrario, se pretende colocarlo en un espacio donde no tenga que desgastarse convenciendo a los alumnos que

deben aprender o que el conocimiento es importante para sus vidas. No obstante, los alumnos deben entender que los beneficios que brinda la educación son exclusivamente para ellos, debido a que son ellos quienes se están formando y preparando para encarar las vicisitudes de la vida. A partir de esa premisa, la relación entre el alumno y el docente se transforma o se enriquece por una relación mutua, entre el deseo de quien quiere enseñar y el de quien quiere aprender.

La oportunidad que brinda la virtualidad para establecer esta relación de deseo mutuo, nunca había sido tan clara y posible. De pronto, el alumno se encontró en un espacio en el que sólo recibía indicaciones a distancia y tenía que acatarlas en solitario o con el apoyo de alguno de sus padres. Claro, esto no es una generalidad; se refiere a los casos en los que se lograron establecer condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, de forma autodidacta.

A partir de lo anterior, es más fácil comprender lo dicho por Enebral (2006) en relación con el autodidactismo, al concebirlo como una actividad automática y propia del aprendizaje. Un estilo de aprendizaje que el alumno desarrolla por el simple placer de aprender, y no por pretender alguna calificación o el reconocimiento de sus docentes o padres. La recompensa se centra sólo en la adquisición de conocimientos y en la intención de saber y aprender, a pesar de que el docente se encuentre a la distancia.

En el mismo sentido se pronuncia Sarramona (1991), al considerar que la educación no es la que crea al hombre, pero contribuye a que él pueda crearse así mismo. Es importante que se deban rescatar estas concepciones en la actualidad, no sólo porque establezcan una premisa más ajustada a la realidad, sino porque es justamente lo que se requiere en la educación virtual o en la educación que pretenda ser de calidad.

Del mismo modo, es importante considerar que el ser autodidacta debe establecerse y construirse desde los primeros años de educación del sujeto. Es bien cierto que este estilo de aprendizaje se fortifica en el nivel superior, aun cuando no se debe esperar

hasta la licenciatura o el posgrado para convencer al alumno de los beneficios de aprender por convicción propia.

En otras palabras, es necesario cambiar la concepción de que la educación virtual demerita o afecta el aprendizaje y las relaciones, por una nueva concepción que establezca que los vínculos educativos y el autodidactismo se fortalecen desde la virtualidad, contribuyendo, en gran medida, a una educación de calidad.

### *Conclusiones*

La relación pedagógica y las formas de enseñanza-aprendizaje han cambiado con el paso del tiempo y de manera acelerada en la actualidad. En este orden de ideas, el docente debe transformarse y transformar su aula, transformar la forma de impartir sus clases y la manera de relacionarse con sus alumnos. En un mundo trastocado en todo momento por la virtualidad, el docente necesita insertarse en ese orden simbólico y rediseñar sus vínculos educativos desde la virtualidad, a fin de apostar por un nuevo modelo en que impere un estilo de aprendizaje más autodidacta.

Desde luego, no se trata de imponer un criterio único o particular en la educación, pero sí de adaptarse a las nuevas formas de construcción y asimilación del conocimiento. Se ha apostado recientemente por una educación de calidad, pero ésta no se logra con modelos tradicionales o con viejas recetas. Es necesario que los nuevos modelos se adapten a los cambios vertiginosos y, en ocasiones, circunstanciales de la vida actual.

En esta apuesta se trata de rescatar al alumno del lugar de mero espectador para convertirlo en el protagonista de su propio aprendizaje. Claro, eso no demerita la labor tan importante que diariamente realizan los docentes. Se trata, entonces, de crear un nuevo vínculo educativo que convierta a docentes y alumnos en constructores de saberes y compañeros de una misma ruta de mejora educativa.

Seguramente el docente tendría una mayor posibilidad de transmitir conocimientos, si tan sólo existiera también, de parte

del alumno, el deseo de recibirlos y asimilarlos. Pues bien, en esta doble labor, que debe ser percibida como mutua y equilibrada, se refuerza el sentido didáctico y crítico que debe existir dentro y fuera del aula. Así, una de las tareas principales para el docente consistirá siempre en despertar en el alumno el deseo por aprender de manera autodidacta, emulando el dicho que recomienda enseñar a pescar y evitar sólo dar el pescado.

Del mismo modo, el docente debe aprovechar la oportunidad que brindan los escenarios digitales o virtuales, con la intención de establecer un encuentro permanente con sus alumnos, autoridades y padres de familia. El mundo virtual no debe ser considerado un espacio que rompa con las relaciones o con la educación. Por el contrario, si se toman en cuenta las consideraciones de Kunzi (2020), en el sentido de rescatar la labor educativa en dichos escenarios virtuales, se puede reforzar la labor del docente y el acompañamiento que realiza desde la distancia, y procurar, entonces, enviar los materiales y actividades pertinentes. Sin olvidar la retroalimentación y las frases de motivación, los docentes deben estar siempre dispuestos a realizar una ayuda permanente; a no olvidar preguntar cómo se sienten o cómo están viviendo determinadas situaciones de sus vidas. Es importante generar actividades que sean útiles para el alumno, pero también que promuevan el ánimo y el buen humor. En fin, promover actividades que desarrollen la capacidad autodidacta de los alumnos.

Entre el alumno, el docente y la familia deben existir relaciones sanas y armoniosas. La convivencia consigo mismo con el otro y con lo *otro* es indispensable para mejorar las relaciones y los vínculos educativos. Convencerse de que el alumno debe ser el protagonista del conocimiento, pero también que el docente debe ser el director de escena que contribuya a enseñarle a ser más autodidacta y a construir, por sí mismo, el conocimiento.

Del mismo modo, se necesita convertir el espacio virtual en un espacio educativo y mantener vigente el sentido humano y profesional a pesar de esa virtualidad. Se debe considerar a su

vez que las redes sociales, las aulas virtuales, la web y las nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje plantean excelentes oportunidades para generar un conocimiento y un sostenimiento de los vínculos educativos. El acompañamiento no necesariamente significa presencia. Las relaciones pueden construirse desde la distancia, porque ésta no es un obstáculo para enseñar y relacionarse. Por ello, es necesario contar con docentes capacitados en el uso de herramientas educativas y en el manejo de las redes sociales que contribuyan a la enseñanza y al aprendizaje. En pocas palabras, es necesario alfabetizarse en materia de información.

En esta nueva era planetaria, es importante entender que el alumno debe dejar su lugar de pasivo receptor de información para convertirse en un agente activo de su propia formación. Los espacios virtuales no son un pretexto para dejar de ser humanos al momento de establecer una relación. Se es humano desde cualquier espacio y tiempo.

En fin, desde la docencia, se debe ser acompañante, solidario, reflexivo, cordial, motivacional, original, realista, un ser que se adapte a los cambios abruptos e inesperados de la vida, que no le espante lo novedoso, que acepte los desafíos. Que esté convencido de que la tecnología puede ayudar a construir mejores seres humanos, no seres más tecnológicos, fríos o inhumanos. Que quede claro: el vínculo y el aprendizaje dependen de la humanidad, no de una máquina o de un espacio virtual.

## Referencias

- BOTERO QUINTERO, S. (2017). “Los nuevos desafíos educativos ante el mundo digital”, en *Revista Gestión, Competitividad, Innovación*. en <https://pca.edu.co/editorial/revistas/index.php/gci/article/view/73>, consultado el 9 de octubre de 2023.
- DABAS, E., y NAJMANOVICH, D. (Comp.) (1996). *Redes, el lenguaje de los vínculos*. Buenos Aires, Paidós.
- DELORS, J. (2008). *La educación encierra un tesoro*. México, Siglo XXI.

- DIKER, G. (2002). *Formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Argentina, Paidós.
- ENEBRAL, J. (2006). “Formación continua de directivos-autodidactismo (o autodidaxia)”, en <http://www.wikilearning.com/monografia>, consultado el 27 de octubre de 2022.
- FREIRE, P. (1988). *Educación y cambio*. Buenos Aires, Galerna.
- KORINFELD, D. (2000). *Familias y escuelas*. Buenos Aires, Troquel.
- KUNZI, S. “¿Cómo sostener el vínculo docente- alumno- familia- en tiempos de virtualidad?” Buenos Aires, en <https://www.telam.com.ar/notas/202004/455367-opinion-coronavirus-educacion-virtual.html>, consultado el 23 de abril de 2020.
- LATAPÍ, P. (1995). *Horizontes de la educación*. México, Santillana.
- LEVIS, D. (2007). *Medios informáticos en la educación a principios del siglo XXI*. Buenos Aires, Prometeo.
- LITWIN, E. (Comp.) (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires, Colección Agendas Educativas.
- MORIN, E. (2008). *La mente bien ordenada*. México, Siglo XXI Editores.
- MORIN, E. (2008). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México, Siglo XXI Editores.
- NÚÑEZ, V. (2003). “El vínculo educativo”, en Tizio, H. *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona, Gedisa.
- SARRAMONA, J. (1991). *Fundamentos de educación*. Barcelona España, Ediciones CEAC.
- SUÁREZ, H. (2013). “Una experiencia de formación docente potenciada a través de un aula virtual”, en <https://www.educ.ar/recursos/119936/una-experiencia-de-formacion-docente-potenciada-a-traves-de->, consultado el 8 de octubre de 2023.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society*. Buenos Aires, Paidós.
- WINNICOTT, D. W. (1965). *The Family and Individual Development*. Londres, Tavistock.
- ZABALA, C. (2012). “Una experiencia de formación docente potenciada a través de un aula virtual”, en *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. Universidad Rafael Belloso Chacín.

# A manera de cierre

Ivet García Montero

El recorrido a través de los capítulos que conforman estos *Procesos de aprendizaje en la diversidad* constituye, sin duda, una reflexión acerca de múltiples temáticas de interés actualmente presentes en la investigación educativa y en la práctica formativa de educadores de distintos niveles y espacios educativos. Une a sus autores la preocupación y el ímpetu por mejorar la calidad del aprendizaje y fortalecer los procesos educativos que enriquecen y forman la personalidad de los educandos en contextos diversos.

Esta obra fue elaborada desde la experiencia investigativa de sus autores, quienes muestran los resultados de la problematización continua de la realidad educativa y de sus esfuerzos por proponer alternativas de explicación y cambio en torno a los mecanismos y procesos que guían la educación de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos desde miradas diversas. Por ello, los contextos de referencia y análisis son amplios e incluyen espacios escolares, comunitarios, familiares y entornos tanto presenciales como virtuales.

En ese sentido, puede decirse que al integrar múltiples perspectivas teóricas y metodológicas para la comprensión, explicación y desarrollo de procesos de aprendizaje, como la autorregulación, la literacidad, la comunicación dialógica, y otros de profunda relevancia en las condiciones educativas actuales, como la autonomía, la ciudadanía, la elección vocacional y la construcción de proyectos de vida, se cumplen las finalidades propuestas en la obra. De igual forma, se abordan con profundidad los procesos de formación de comunidades de aprendizaje, cuyas potencialidades permiten la

articulación de principios vinculados a la interculturalidad, la diversidad y la inclusión, también explicados en sus páginas. Estas dos direcciones generales respondieron a las temáticas expuestas en la convocatoria del libro, presentadas en su introducción, y se puede afirmar que no sólo fueron ampliamente tratadas, sino que abren las puertas a nuevos caminos de abordaje, reflexión e investigación que podrían seguir de manera conjunta la red de investigadores y educadores.

Las principales aportaciones de esta obra pueden ser presentadas y analizadas críticamente a partir de tres perspectivas esenciales; en primer lugar, se destacan las diferentes concepciones acerca de la conceptualización, caracterización y valoración de las comunidades de aprendizaje. El entendimiento de estas apunta, en todos los casos, a su importancia como contexto sociocultural de formación, que fomenta la posibilidad de desarrollo de procesos de aprendizaje, vinculados a la autorregulación y la autonomía, pero especialmente, de comunicación y diálogo constructivo.

Las comunidades de aprendizaje permiten la integración de las personas en contextos diversos, así como favorecen su crecimiento personal y social; ellas constituyen espacios para el fomento de la ciudadanía, de la reflexión crítica, de la inclusión y el respeto a la diversidad. Sus fundamentos se basan en el reconocimiento de la riqueza social de la diferencia entre las personas y las posibilidades de encuentro, cuando se es capaz de cooperar y conseguir metas comunes vinculadas a la mejora de las actividades y prácticas cotidianas en las que están inmersas las personas.

De acuerdo con las posturas de los autores, las comunidades posibilitan la construcción creativa de sentidos y significados que impactan dimensiones disímiles del desarrollo personal y grupal; por ello, el texto muestra sus impactos en la formación ciudadana, en el desarrollo de saberes profesionales de educadores en el marco de su preparación inicial y la generación de trabajos de titulación basados en la intervención y la investigación, en el aprendizaje colectivo de estrategias de aprendizaje de forma

progresiva, en el desarrollo de las familias y de las relaciones entre los actores escolares y educativos, en la formación de procesos educativos inclusivos y la apropiación de recursos para la gestión del saber y la interacción en espacios comunitarios.

Estrechamente relacionado con el aspecto anterior, en segundo lugar, esta obra abre una veta de investigación y reflexión teórica acerca de la naturaleza social de los aprendizajes humanos, de la importancia de la interacción y el vínculo entre las personas, basados en el diálogo reflexivo y en la construcción de instrumentos de desarrollo que son apropiados en contextos históricos, culturales y sociales de mediación, donde los educadores desempeñan un papel relevante en la organización psicopedagógica de las situaciones de aprendizaje y de las dinámicas institucionales que garantizan la interiorización de tales recursos. Varios de los ensayos recuperan las aportaciones del enfoque histórico, social y cultural y de teorías afines para comprender procesos implicados en la conformación de la personalidad y en el aprendizaje, cuyos orígenes se enraízan en estos procesos sociopsicológicos y comunicativos, entre ellos las relaciones sociales que se establecen en la familia, entre ésta y los centros educativos, en la comunidad, en entornos propiamente escolares, como la escuela y los grupos educativos, entre los docentes; entre éstos y los aprendices, incluso en el marco de la educación virtual, entre asesores y tutorados.

El análisis que se propone en esta antología supone la importancia de investigar y generar programas y proyectos de intervención que tomen como centro de atención las relaciones humanas, sociales e interactivas que en los espacios educativos determinan el origen y desarrollo de procesos de aprendizaje, de participación social, de cooperación y de vínculo socioemocional, así como la construcción de proyectos de vida que permiten la articulación de las metas personales con las sociales.

Este libro es un llamado a la reflexión acerca de la necesidad de transformar los modos de interacción, ya sea en las comunidades que aprenden o en los espacios formativos más amplios

de la sociedad, es una invitación a pensar en cómo incorporar el manejo de factores socioeconómicos, culturales e históricos para resignificar la práctica educativa y guiar acciones formativas de desarrollo vocacional, académico, profesional, de educación ciudadana y familiar, de carácter plural, incluyente y honesta.

Una tercera dirección de aportaciones científicas del texto se relaciona con los temas abordados. Todos los capítulos tratan acerca de cuestiones que constituyen caminos abiertos de investigación y líneas de interés actual. Algunos de ellos han sido insuficientemente tratados, como sucede con el estudio de las altas capacidades en los estudiantes y la construcción de sus proyectos de vida, la influencia del género en la elección vocacional, la construcción de vínculos psicológicos en los espacios virtuales, la conformación de comunidades de aprendizaje de familias que tienen hijos con discapacidad como vía de inclusión, la propia autorregulación del aprendizaje y la autonomía escolar; ya sea porque son relativamente recientes o porque son muy complejos. Otros aspectos como el desarrollo de la ciudadanía, la participación social, la literacidad, la inclusión social y el manejo de la diversidad cultural siguen siendo relevantes porque no están resueltas en la realidad educativa.

De esa manera, puede afirmarse que ésta es una obra pensada para sostener y avivar inquietudes científicas, dejar abiertos caminos de análisis y de construcción de saberes y generar propuestas de cambio sobre la base del diálogo con las ideas expuestas por los autores, su interpretación y cuestionamiento.

## Sobre los autores

Mario Rodríguez-Mena García

Doctor en Ciencias de la Educación, investigador titular del CIPS, profesor titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana, miembro del Tribunal Nacional de Grado Científico de Psicología, presidente de la Red Diálogos Productivos de la Sociedad Cubana de Psicología. Desde hace más de veinticinco años se especializa en el estudio de los procesos de aprendizaje, la formación de competencias y el desarrollo de comunidades de aprendizaje.

Roberto Corral Ruso

Doctor en Ciencias Psicológicas, profesor consultante de la Facultad de Psicología y profesor emérito de la Universidad de La Habana, miembro de honor del Tribunal Nacional de Grado Científico de Psicología. Durante más de cincuenta años ha impartido docencia universitaria y se ha especializado en temas de investigación como Modelos de Aprendizaje y Curriculares, Memoria, Epistemología y Metodología de la Investigación e Historia de la Psicología. Correo electrónico: rcorral@psico.uh.cu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1992-8269>

Ivet García Montero

Doctora en Enseñanza Superior (por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos) y en Psicología (por el Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos), máster en Psicología Educativa y licenciada en Psicología (por la Universidad de la Habana). Cuenta con un diplomado internacional en Perspectiva y Práctica Profesional Generativa (Fundación Interfas, Argentina) y en Desarrollo del Pensamiento Reflexivo y la Creatividad (Centro de Investigaciones Psicológicas

y Sociológicas, Cuba). Posee una Certificación en Aprendizaje Cooperativo por la Nova Southeastern University, de Florida, Estados Unidos, y en el área de Manejo y Mediación de Conflictos otorgadas por la Universidad de Carleton, Canadá. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel I y cuenta con reconocimiento de perfil PRODEP. Es profesora investigadora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional y representante del Cuerpo Académico “Procesos de aprendizaje y formación docente en la diversidad” de la UPN, Morelos (CA-121). Sus líneas de investigación son Procesos de aprendizaje, autorregulación, educación superior y formación docente. Correo electrónico: ivet2010@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4051-0278>

#### Rodolfo Cruz Vadillo

Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana, realizó estudios de posdoctorado en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es asimismo maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana, especialista en Docencia por la UVM de Veracruz, maestro en Necesidades Educativas Especiales por la Universidad Cristóbal Colón, y especialista en Investigación Educativa por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Actualmente es profesor investigador en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel 1 del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología de México (CONAHCYT). Sus líneas de investigación son las políticas educativas sobre inclusión educativa y discapacidad. Correo electrónico: [rodolfo.cruz@upaep.mx](mailto:rodolfo.cruz@upaep.mx), ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2561-1559>

#### Emma Verónica Santana Valencia

Licenciada en Psicología, maestra en Pedagogía y doctora en Ciencias para la Familia, certificada internacionalmente como

Educador para Padres en Disciplina Positiva, Terapia Narrativa y Orientador Familiar. Actualmente es directora académica de los posgrados en Investigación Educativa y catedrática de la Maestría en Orientación y Desarrollo Familiar ambas de la UPAEP, así como asesora externa del Centro de Evaluación y Atención para el Desarrollo Integral del Individuo (CEADI). Es miembro de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE), del Cuerpo Académico de PPD-UPAEP (Profesionalización Docente) y Familia y Escuela de la UPAEP. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel 1, así como del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Su línea de investigación es Familia, resiliencia familiar, orientación familiar y la dinámica familiar en la discapacidad. Correo electrónico: [emmaveronica.santana@upaep.mx](mailto:emmaveronica.santana@upaep.mx), ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8639-3404>

Ruth Belinda Bustos Córdova

Doctora en Educación y maestra en Educación en el Área de Formación Docente por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Realizó una estancia doctoral en la Université Lyon 2, Francia. Cuenta con una especialización en la Universidad Pedagógica Nacional y licenciada en Educación Primaria. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel I y tiene el reconocimiento de perfil PRODEP. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL) y de la Academia de Ciencias Sociales y Humanidades del Estado de Morelos (ACSHEM). Integrante del Cuerpo Académico “Procesos de aprendizaje y formación docente en la diversidad”. Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Morelos. Cuenta con experiencia en docencia en educación primaria en contextos indígenas, en escuelas normales y en la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUC). Sus líneas de investigación son Formación para la ciudadanía y diversidad,

Educación indígena e interculturalidad, y Procesos de aprendizaje y formación docente. Correo electrónico: ruthbustos7@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2047-177X>

Araceli Fuentes Figueroa

Doctora en Innovación e Intervención Educativa por la escuela “Lic. Benito Juárez García”, maestra en docencia por la UNILA, sede Cuautla Morelos; cuenta, además, con una maestría en Matemática Educativa por el CINVESTAV-IPN y es licenciada en Pedagogía por la UPN Ajusco. Actualmente labora como profesora de tiempo completo de la UPN, Unidad 171 Morelos, sede Ayala, desempeñando funciones docentes y de enlace de la coordinación de los programas de Licenciatura en Pedagogía y en el posgrado en la Maestría en Educación Básica. Ha sido diseñadora de cursos en el programa de la Licenciatura en Intervención Educativa (actualización 2018) y de la modalidad mixta de esta misma licenciatura (2022-2023). Es miembro del Cuerpo Académico (CA-UPN-121): “Procesos de aprendizaje y formación docente en la diversidad”. Correo electrónico: fuentesara2016@gmail.com

Rosa Diana Santamaría Hernández

Licenciada en Ciencias de la Educación, Maestría en Investigación Educativa y Doctorado en Educación. Ha trabajado temas como: procesos educativos, cultura digital y TIC (Tecnología de la Información y Comunicación); representaciones sociales, formación y valores, así como procesos educativos en la diversidad. Es docente de la Facultad de Contabilidad de la UAEM y de la Universidad Pedagógica Nacional. E-mail: dsaint1530@gmail.com

Doris Castellanos Simons

Doctora en Psicología (Universidad Católica de Nijmegen, Holanda), maestra en Educación (Universidad de Ciencias Pedagógicas de La Habana) y licenciada en Psicología (Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana). Trabajó durante

veinticinco años en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de La Habana, en la Facultad de Ciencias de la Educación, y en el Centro de Estudios Educativos. Labora en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) desde 2008; en la actualidad es profesora investigadora de tiempo completo en el Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi) de la UAEM. Ha sido profesora y coordinadora académica de la Maestría en Psicología, y del Doctorado en Psicología de la UAEM, así como profesora de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva. Pertenece al Cuerpo Académico “Desarrollo psicológico y procesos educativos” de la UAEM, y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI, Nivel 1). Correo electrónico: dcastellanos@uaem.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7231-2308>

Katia María Pérez Pacheco

Doctora en Psicología (2022, México) y en Ciencias Pedagógicas (2015, Cuba), maestra en Psicología Clínica (2005, Cuba) y en Hipnosis Clínica (2022, Estados Unidos). Es licenciada en Psicología por la Universidad de la Habana. Actualmente labora como psicoterapeuta en Mérida, Yucatán, y trabajó en el Centro Inclusivo México-Cuba (Estado de México, 2017-2019). Ha sido docente en varias instituciones: Centro de Estudios para la Calidad Educativa y la Investigación Científica; Instituto EDUCERE, Universidad de Pinar del Río, Cuba (2002-2017). Ha desempeñado varios cargos académicos y administrativos en la Universidad de Pinar del Río (2002-2016) y fue presidenta de la Filial Provincial de la Sociedad de Psicólogos de Cuba (Pinar del Río, 2002-2009). Sus líneas de investigación son Proyecto de vida en adolescentes y jóvenes, Familia; Orientación educativa y Educación Superior. Correo electrónico: [katiaperezpacheco@gmail.com](mailto:katiaperezpacheco@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5817-7640>

Eduardo Hernández Padilla

Doctor en Psicología con énfasis en Neurociencias de la Conducta en la Universidad Nacional Autónoma de México y maestro en Psicología Educativa. Desde 2013 labora como profesor investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel 1), y cuenta con perfil deseable de PRODEP. Su investigación está dirigida al análisis de la calidad y equidad en la educación básica, las prácticas de enseñanza en escuelas multi-grado, la atención educativa y análisis de los factores asociados a los procesos educativos, entre otros temas de interés relacionados con la evaluación educativa. Ha publicado varios artículos en revistas indexadas y diversos capítulos de libros. Perteneció al Cuerpo Académico “Desarrollo psicológico y procesos educativos” de la UAEM. Correo electrónico: eduardo.hernandezp@uaem.edu.mx. ORCID: 0000-0003-4269-9182

Luis Armando Alvarado Pérez

Estudiante del Doctorado en Investigación e Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), maestro en Humanidades, licenciado en Psicología, y licenciado en Filosofía por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Ha sido profesor de la Universidad Pedagógica Nacional desde hace siete años. Correo electrónico: luis.alvarado@iebem.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5387-9691>

Claudia Hypatia Pineda Villalobos

Doctora en Educación por el Instituto de Estudios Superiores en Educación por Competencias, es asimismo maestra en Educación con acentuación en Desarrollo Cognitivo y licenciada en Comunicación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Profesora e investigadora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional, sede Morelos, ha sido coordinadora de la Licenciatura en Educación Plan 94 y

de la Maestría en Educación, así como secretaria de la Comisión de Titulación por más de ocho años en esta unidad. Actualmente funge como coordinadora de Formación Continua. Cuenta con experiencia docente en educación secundaria y media superior. Es miembro del Cuerpo Académico “Procesos de aprendizaje y formación docente en la diversidad” de la UPN, Morelos. Líneas de investigación: Educación indígena e interculturalidad; Aprendizaje y formación docente. Correo electrónico: clhypatial@gmail.com

Juan Carlos Calvo Saavedra

Doctor en Educación, con maestría en Docencia y Administración de la Educación Superior, licenciado en Derecho y en Psicología. Tiene, además, una especialidad en Psicología Clínica. Ha sido conferencista en múltiples ocasiones en eventos nacionales e internacionales. Fue catedrático y director técnico de la carrera de Psicología en la Universidad Alzate de Ozumba, incorporada a la UNAM. Ha ocupado cargos administrativos en diversos ayuntamientos y en el Departamento Psicopedagógico del DIF Nacional. También ocupó el cargo de profesor investigador y actualmente se desempeña como jefe de la División de Artes, coordinador de la Licenciatura en Educación Preescolar y docente de posgrado del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. Desde 2005 se desempeña como psicoanalista. Correo institucional: [juan.calvo@crefodiemex.edu.mx](mailto:juan.calvo@crefodiemex.edu.mx)

*Procesos de aprendizaje en la diversidad,*  
se terminó de imprimir en los talleres de  
Ediciones Navarra, Van Ostade #7,  
Col. Alfonso XIII, Ciudad de México, CP 01460,  
en el mes de noviembre de 2023,  
en tiro de 500 ejemplares.

Las reflexiones teóricas y los resultados de investigación que se presentan en este libro son el resultado del análisis de temas de la agenda educativa actual. Los trabajos giran en torno a los procesos que permiten el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje y la formación de aprendices autorregulados en comunidades de aprendizaje. Ya que partimos del supuesto de que dichas comunidades resultan indispensables para que los aprendices, y bajo los principios vygotskianos desde una perspectiva sociocultural, continúen aprendiendo a lo largo de la vida de manera autónoma, de ahí la importancia de indagar acerca de los factores que favorecen u obstaculizan el aprendizaje de los actores en distintos niveles educativos, incluyendo la formación de docentes, considerando la diversidad cultural, de género, lingüística y de capacidades en diferentes contextos.

