

Diálogos académicos

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA · CENTRO UNIVERSITARIO DE LOS LAGOS

Estrategias innovadoras para la práctica docente

Desde la Administración, el Derecho y el
Desarrollo Sustentable en el CULagos

Ray Freddy Lara Pacheco (coordinador)

☞ Diálogos académicos

Estrategias innovadoras para la práctica docente

Estrategias innovadoras para la práctica docente

Desde la Administración, el Derecho y el
Desarrollo Sustentable en el CULagos

Ray Freddy Lara Pacheco (coordinador)



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Mtra. Karla Alejandrina Planter Pérez
Rectora General

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea
Vicerrector Ejecutivo

Mtro. César Antonio Barba Delgadillo
Secretario General

Dra. Gloria Angélica Hernández Obledo
Rectora del Centro Universitario de los Lagos

Dr. Luis Javier López Reyes
Secretario Académico

Dra. Irma Estela Guerra Márquez
Jefa del Laboratorio Editorial

Primera edición, 2025

© Dr. Ray Freddy Lara Pacheco

ISBN 978-607-581-921-1

D. R. © Universidad de Guadalajara
CENTRO UNIVERSITARIO DE LOS LAGOS
Av. Enrique Díaz de León 1144, Col. Paseos de la Montaña, C.P. 47460
Lagos de Moreno, Jalisco, México
Teléfono: +52 (474) 742 4314, 742 3678 Fax Ext. 66527
<http://www.lagos.udg.mx/>



Este trabajo está autorizado bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercialSinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND) lo que significa que el texto puede ser compartido y redistribuido, siempre que el crédito sea otorgado al autor, pero no puede ser mezclado, transformado, construir sobre él ni utilizado con propósitos comerciales. Para más detalles consúltese <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

Editado en México / Edited in Mexico

La presente publicación pasó por un proceso de dos dictámenes (doble ciego) por pares académicos, miembros del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), avalados por el Comité Editorial del Centro Universitario de los Lagos de la Universidad de Guadalajara.

Presentación

Ray Freddy Lara Pacheco

El presente libro tiene la intención de mostrar las estrategias pedagógico-didácticas que realizan algunos de los profesores de la División de Estudios de la Cultura Regional y sus departamentos Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico (DCSDE) y Humanidades, Artes y Culturas Extranjeras (DHACE) en el Centro Universitario de los Lagos (CULagos). En este mismo sentido, promover el aprendizaje significativo, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, el emprendimiento, el uso de tecnologías, entre otras habilidades, se ha convertido en uno de los ejes principales. En el libro también se presentan los retos a los que se enfrentan los profesores en su día a día dentro del aula de clase, al enseñar otro idioma, al investigar, al ser evaluados, así como la importancia de sensibilizar a sus estudiantes a comprometerse con el entorno y el territorio donde se desenvuelven.

Este texto tiene como origen dos momentos primordiales. El primero, el diálogo entre los integrantes del Colegio Departamental de Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico en los periodos 2022B-2023 A y 2023B-2024 A, donde se identifican estrategias innovadoras en la práctica docente observada desde las ciencias administrativas y jurídicas; de ahí parte la concepción del título del libro. El segundo momento presenta las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento de los Cuerpos Académicos (CA) establecidos en el departamento: UDG-CA-1146 Educación, Gestión y Derecho (innovación educativa y procesos de enseñanza aprendizaje e Innovación y emprendimiento en la educación) y UDG-CA-1037 Estado de derecho, sociedad y desarrollo económico (derecho, cultura de la legalidad y desarrollo económico).

Posteriormente, se decidió invitar a otros grupos de investigación: UDG-CA-663 Fenómenos y procesos sociales en un mundo globalizado; UDG-CA-951 Relaciones internacionales y las nuevas diplomacias; UDG-CA-1035 Procesos educativos y culturales, para que también aportaran a la discusión, y profesores

noveles interesados en contar su experiencia en la formación estudiantil, y que en algunos casos no habían tenido la oportunidad de publicar.

En los próximos dieciséis capítulos, 39 profesores y directivos del CULagos — Sede Lagos de Moreno y Sede San Juan de los Lagos—, así como invitados externos que se presentan en las siguientes cuatro secciones: I. Innovación educativa, II. Estrategias innovadoras en la enseñanza del Derecho, III. Estrategias innovadoras en la enseñanza de la Administración y IV. Estrategias innovadoras en la enseñanza del Desarrollo Sustentable, desglosan los pormenores y las estrategias innovadoras para la práctica docente observada desde la Administración, el Derecho y el Desarrollo Sustentable en el CULagos.

En la primera sección —que gira en torno a avances y realidades de la innovación educativa vistos desde la experiencia del CULagos—, dentro del primer capítulo, “Innovación educativa y procesos de enseñanza aprendizaje”, se abordan diversas temáticas sobre la innovación en la educación superior, producto del trabajo colaborativo del CA Educación, Gestión y Derecho, con la intención de identificar las directrices de la innovación educativa y los procesos de enseñanza-aprendizaje ante los retos globales. En el segundo capítulo, “El papel del docente en la innovación y calidad de la educación superior”, que tiene como objetivo mostrar un análisis de propuestas recientes en escenarios post pandemia, de cómo Instituciones de Educación Superior, en conjunto con los docentes, son responsables de impartir conocimientos, guiar a los estudiantes y fomentar un entorno de aprendizaje que promueva la excelencia y la innovación. Al mantenerse actualizados y adoptar enfoques pedagógicos centrados en el estudiante proporcionando una retroalimentación efectiva, los docentes pueden contribuir significativamente a mejorar la calidad de la educación superior y a preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo actual.

En el tercer capítulo, “La transformación pedagógica: hacia un modelo híbrido que propicie el aprendizaje activo”, señala el impacto de la implementación del proyecto denominado *Transformación Pedagógica y Digital* en el CULagos, con base en la percepción de los estudiantes y los docentes respecto a su implicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el cuarto capítulo, “Competencias digitales en los universitarios: el caso de los estudiantes del CULagos Sede San Juan de los Lagos”, se exploran las competencias digitales en una muestra de estudiantes de dicha Sede, con el fin de contribuir a la discusión y diseño futuro de estrategias que permitan seguir avanzando hacia una educación de calidad y a la consolidación de competencia digitales, buscando una innovación y

transformación permanentes de la comunidad universitaria. El quinto y último de los capítulos de la primera sección, señala: “La propuesta de la evaluación de la práctica docente en los Departamentos de Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico, y Humanidades, Artes y Culturas Extranjeras del CULagos”.

En la segunda sección —sobre la docencia y la práctica del Derecho en CULagos—, el capítulo seis desarrolla: “Estrategias, desde el enfoque constructivista, para mejorar la enseñanza-aprendizaje en el sistema semiescolarizado”, parte de la idea de que esta debe estar basada en el aprendizaje autónomo y autodirigido y, por tanto, el constructivismo es la mejor alternativa para lograr aprendizajes significativos toda vez que la teoría educativa sostiene que el conocimiento no es algo que se transmite pasivamente de un maestro a un estudiante, sino que se construye activamente en la mente de este último a través de su interacción con el mundo y sus experiencias.

El capítulo siete, “Aprendizaje cooperativo-colaborativo del trabajo en equipo contextualizada con la investigación jurídica para la carrera de Abogado”, muestra el resultado de la estrategia didáctica aplicada a la metodología de la investigación y la investigación jurídica a través de la pedagogía preventiva. El capítulo ocho, “La importancia de educar para la paz: el caso de Guatemala postguerra civil”, analiza la importancia de la educación para la paz, usando como estudio de caso la implementación de la educación ciudadana en el postconflicto de Guatemala. Se examinan los conceptos clave de la educación para la paz y se explora cómo la paz puede ser entendida desde la perspectiva de los estudios de paz.

Los capítulos nueve y diez están relacionados y muestran dos caras de la moneda; por un lado, en el capítulo nueve, “La problemática de la enseñanza de inglés en la carrera de Abogado”, aborda los desafíos que enfrentan los docentes en la enseñanza del inglés en la carrera de Abogado, centrándose en aspectos como la motivación de los estudiantes de carácter intrínseco y extrínseco para el aprendizaje del idioma, así como la necesidad de concienciar a los estudiantes sobre su relevancia para el desarrollo profesional y la comunicación global. Por el otro lado, el capítulo diez, “Las clases espejo para la competencia intercultural: el proyecto de internacionalización en casa entre la Universidad de Guadalajara y la Universidad Tecnológica de El Salvador”, reseña el proyecto de clase espejo con la finalidad de favorecer la competencia intercultural y la práctica del inglés en programas académicos como Derecho, Administración y Mercadotecnia.

En la tercera sección —centrada en la enseñanza de la administración—, el capítulo once, “Tendencias en la gestión organizacional: un análisis desde la

prospectiva y la percepción de directivos y estudiantes”, tiene como objetivo conocer las principales tendencias que afectarán a las organizaciones, así como identificar si el mercado de trabajo actual y futuro en nuestro país está preparándose para enfrentar los cambios tecnológicos y de mercado que afectarán a las industrias. Los hallazgos encontrados establecen que a nivel directivo hay coincidencia con las tendencias prospectivas que han sido establecidas por diversos organismos internacionales, sin embargo, a nivel de desarrollo de competencias de futuros profesionistas aún queda trabajo por hacer, principalmente para poder ser competitivo ante el avance tecnológico y los nuevos desafíos que la inteligencia artificial supone en los procesos organizacionales y la toma de decisiones.

El capítulo doce, “Importancia del Laboratorio de Innovación y Emprendimiento en la incubación y asesoría de proyectos estudiantiles”, funge como un espacio en donde la comunidad puede aprender y experimentar el desarrollo de ideas de negocio innovadoras y donde se congregan los actores de la cuádruple hélice: universidades, empresas, gobierno y sociedad, para generar iniciativas de valor y de transferencia del conocimiento. El impacto positivo que ha tenido el Laboratorio de Innovación y Emprendimiento en la comunidad que ha participado en las actividades que se realizan dentro de este ha sido expresada por los participantes mismos, sin embargo, aún hay muchos retos que superar y es imprescindible desarrollar una estrategia bien establecida y articulada para resolver los desafíos y obtener mejores resultados.

El capítulo trece, “Recuento sobre la experiencia en la organización de las actividades curriculares: Jornadas de Derecho y Expo Emprende”, indica que, desde la creación del CULagos en el 2004 y hasta la fecha, se han realizado actividades curriculares o extracurriculares en los Programas Educativos de Abogado y Administración en las dos sedes que conforman el centro universitario, con la intención de reforzar las competencias, habilidades y capacidades que los estudiantes y egresados deben de contar, mismos que se encuentran plasmados en los dictámenes de creación de ambas carreras. El objetivo del presente es informar y reflexionar respecto a las diferentes actividades realizadas con la finalidad de reforzar las carreras de Abogado y Administración, no solo para lograr el perfil deseado del egresado plasmado en los dictámenes, sino para brindar a la sociedad mejores profesionistas.

La última sección —que señala la importancia de la formación extraacadémica e integral centrada en el medio ambiente y la mitigación del cambio climático—, el capítulo catorce, “La sostenibilidad en el marco de la innovación edu-

cativa”, analiza los principales elementos que caracterizan una educación acorde con la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), que se postula como un modelo educativo alternativo que plantea estrategias pedagógicas que fortalecen el aprendizaje autónomo del estudiantado, así como el desarrollo de un pensamiento crítico y un aprendizaje basado en la resolución de problemas que son condiciones necesarias para un desarrollo sostenible de las sociedades.

Los siguientes dos capítulos recuentan las estrategias promovidas para concretar la EDS. El capítulo quince, “Estrategias innovadoras para la formación integral. Mitigación de problemáticas medioambientales desde el curso-taller de Desarrollo Sustentable del CULagos”, presenta el proceso de articulación del curso-taller mediante un enfoque que genere la apropiación del concepto de sustentabilidad y los diferentes ámbitos que convergen; sociocultural, económico-competitivo, natural e internacional, a fin de comprender los posibles factores de impacto tanto positivos como negativos generados en las acciones cotidianas tanto en lo individual como en lo colectivo (empresa, sociedad, administración pública), buscando a través del pensamiento crítico formar profesionales capaces de modificar proceso y acciones apegadas a la sustentabilidad y con ello aportar a un cambio paradigmático en la sociedad.

El capítulo dieciséis, “Experiencia docente de investigación aplicada con artesanos del tule de San Juan de la Laguna”, narra la experiencia y el resultado de prácticas educativas con los artesanos tejedores de tule en dicho lugar del municipio de Lagos de Moreno. En este contexto, se generó la oportunidad de acercarse al campo de estudio, particularmente en la producción y comercialización artesanal de tule, como una estrategia de enseñanza-aprendizaje, al ampliar el espacio áulico a un entorno vivencial y, a la vez, emprender de manera conjunta —docente-alumnos— un trabajo de investigación aplicada desde la perspectiva de las ciencias administrativas como parte del proyecto institucional de intervención multidisciplinar que desarrolló el CULagos en esta comunidad originaria.

Todos estos capítulos ofrecen un recorrido de la práctica docente del profesorado del CULagos. Aunque esta práctica está en constante evolución, puede servir de guía para los interesados que desean orientar su vida hacia la academia y la investigación educativa, así como para quienes ya forman parte de la dinámica de enseñanza-aprendizaje en disciplinas como Administración, Derecho y Desarrollo Sustentable. El objetivo es identificar los puntos de intersección que permitan la mejora continua de nuestra forma de enseñar, detectando tanto los

retos como las oportunidades que este campo presenta a través de las buenas prácticas didáctico-pedagógicas. Invito a los lectores a sumergirse en el complejo entramado de las estrategias innovadoras en educación superior, llevadas a cabo desde diversas disciplinas.

I. INNOVACIÓN EDUCATIVA

Innovación educativa y procesos de enseñanza aprendizaje

Marcia Leticia Márquez Hernández
Adriana Cecilia Avelar Dueñas
Ma. Eugenia Amador Murguía
Francisco Villalobos Zarazúa

INTRODUCCIÓN

Hablar de innovación educativa y los procesos de enseñanza-aprendizaje implica necesariamente retomar temáticas sociales y educacionales que aún no están resueltas, ya que todo lo relacionado con el hombre es dinámico y está influenciado por diversos factores. Por esta razón, a lo largo del texto se encontrarán múltiples temáticas que impactan —desde nuestra perspectiva— en la innovación educativa y los procesos de enseñanza-aprendizaje y cuyo breve análisis tiene el objetivo de identificar a grandes rasgos las directrices ante los retos globales.

Las temáticas a través de las cuales se puede provocar el cambio tienen como objetivo principal el cuidado del medio ambiente y de cómo este daño puede resarcirse si pensamos en desarrollar en el sistema escolar global una educación de calidad que elimine —o por lo menos reduzca— la discriminación y desigualdad mientras promueve la justicia social, el respeto a la vida, la dignidad humana y la diversidad cultural.

En términos ambientales, existe un consenso científico sobre lo que sucedería si no se reducen las emisiones de carbono: se generaría una reacción en cadena que podría prevalecer por cientos o miles de años, de acuerdo con lo que men-

ciona en su informe sobre la consulta mundial al público y expertos la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación de la UNESCO (2022). Sin embargo, con una mirada esperanzadora, dicha comisión realiza un meticuloso análisis en el que se rescatan diversas ideas en relación con la interacción social y con el mundo, mismas que otorgan certezas a las acciones —algunas ya en curso— y que tendrán sin duda una aplicación específica para cada uno de los contextos. Lo anterior implica desde el propio informe realizar un plan estratégico a largo plazo y de amplio espectro, siguiendo la tendencia mundial para cambiar la ruta con acciones que impidan mayores alteraciones al planeta.

Ahora bien, resolver la condición ambiental, como se ha mencionado, es una área que se ha destinado al sistema escolar, a través de la oferta de una educación de calidad —eje central para la innovación y evolución, como se expresa en los ODS— que repare las injusticias sociales y responda a esta necesidad imperiosa de transformación en beneficio del planeta entero, desarraigando conductas del pasado y tomando otras opciones que apoyen la estructura del presente. Entonces, veamos qué se precisa para ello.

Para alcanzar la calidad es necesario observar que la globalización en términos económicos influye en la forma en que aprenden los estudiantes que, a su vez, condiciona los saberes necesarios para conseguir empleo. Las nuevas relaciones de trabajo —para la adaptación del currículum— que surgen debido al desarrollo tecnológico y que, además, presentan otras formas de generar seguridad económica al individuo y su familia, se encuentran ante una reconfiguración del mercado laboral, en la que también se acentúa la problemática de la brecha digital en las sociedades y sus comunidades.

Es importante mencionar que, aunque en más foros se abran espacios con paridad de género, cuando se trata de sociedades con avances disímiles; en los países menos desarrollados se evidencia una discriminación tal que conlleva todavía a la exclusión educativa.

Por ello, es importante que las instituciones de este sector cuenten con políticas inclusivas que apoyen a los grupos que han sido marginados e ignorados sistémicamente a través del tiempo, entre los que se pueden contar, por ejemplo, la discriminación de género, que se vincula estrechamente con factores como la pobreza, la identidad indígena y la discapacidad. Además, defender el derecho a la educación superior con todas sus implicaciones, es decir, no solamente tener acceso, sino instrumentar las acciones para ofrecer continuidad al proceso para que se concluya y se promueva la educación continua.

Lograr la calidad de la enseñanza se refiere a formar seres humanos sensibles a su entorno en temas de sostenibilidad y responsabilidad social, que sean capaces de transferir el conocimiento adquirido a su realidad o entorno social y económico, como agentes de cambio; con crítica y propuesta. Aunado a esto, a la par que los docentes profesionalicen su práctica, desde su quehacer deben impulsar el uso de tecnologías para el acceso al conocimiento desde cualquier lugar y para todos.

Dicha formación es el factor de cambio dialéctico en un ciclo retroalimentado que se logra a través de una profunda reflexión sobre las decisiones tomadas en los programas curriculares propuestos y en su aplicación en el aula, desde las cuales se identifica la necesidad de readecuar el plan de acción en curso —modificaciones curriculares— en donde se visualizan más aspectos que el progreso —que es concebido por el avance tecnológico sin medir su impacto—. Sin embargo, también se observa que el entusiasmo de evolucionar pierde fuerza al encontrarse inmerso en otros sistemas que complejizan u obstaculizan la transformación a corto plazo y, que cuando se está en condiciones de realizar cambios curriculares, las propuestas han caducado.

En el diálogo que existe entre el sistema escolar y la naturaleza, en términos de innovación educativa, se ha reconocido la posibilidad de enriquecer los espacios presenciales con elementos digitales. También se identifica como un dilema lograr la apropiación del conocimiento disponible en las redes de manera crítica, para que se contribuya con la formación de seres humanos integrales que logren tener un posicionamiento frente a la realidad para actuar sobre ella. En el análisis de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, se señala:

El uso de la tecnología para promover las capacidades humanas a fin de conseguir un mundo más inclusivo y sostenible debe ser intencional e incentivarse [...] Lo que ha dado mejores resultados son los desarrollos que buscan mejoras progresivas y una cultura que fomenta la experimentación tecnológica admitiendo los riesgos y entendiendo que no hay soluciones simples y universales (2022, 35).

Retomando, la calidad de la enseñanza, entonces, debe ser una acción intencionada de innovación permanente, en la que se definan objetivos claros sobre la formación de estudiantes y que, además, se propicien aprendizajes significativos, que huyen de una suerte de instrucción docente en su rol de facilitador que no

propicia la reflexión y el sentido crítico, que los convierte únicamente en usuarios en cualquiera de las formas que puedan llegar a serlo (Cannellotto, 2020).

Para continuar con el análisis, en la primera parte de la estructura de este documento se abordan las directrices de la innovación educativa a la luz de los estudios internacionales. En la segunda parte, se conceptualiza la innovación de la educación superior y en la Universidad de Guadalajara (UdeG). En un tercer apartado se describen algunas tendencias de prácticas educativas innovadoras de manera general y del estado de estas, tanto en la UdeG como en el caso particular del Centro Universitario de los Lagos (CULagos). Y finalmente, se comparten a manera de cierre las conclusiones.

DIRECTRICES A LA LUZ DE ESTUDIOS INTERNACIONALES

La educación superior a través de sus componentes se encuentra ocupada en atender el problema desde su origen. Para llevarlo a cabo, apuesta por la formación de sujetos críticos y reflexivos, a quienes se les brindan herramientas para afrontar los retos que le supone vivir en un mundo globalizado.

Esto se puede observar mediante los análisis internacionales en donde intervienen docentes/investigadores de diversas partes del mundo desde organismos como las Naciones Unidas en documentos tal y como *Pensar la educación en tiempos de pandemia* (2021), en el que se manifiesta que el incesante crecimiento poblacional engendra mayores desigualdades, pobreza, concentración de la riqueza y abandono del campo; la ignorancia y la falta de compromiso social podrían señalarse como algunas de sus causas.

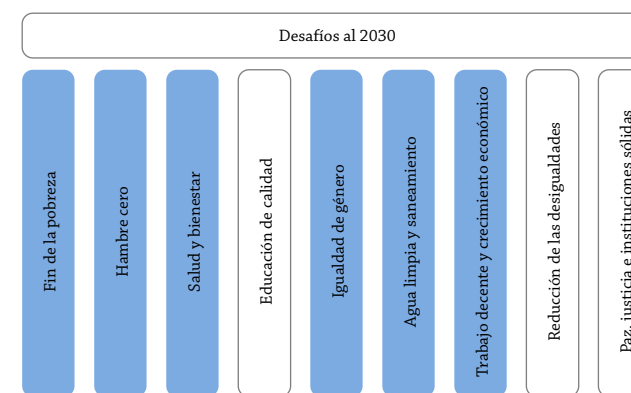
Por lo anterior, resulta importante fomentar el aprendizaje desde el conocimiento vinculado a la práctica, para que, en la resignificación del espacio escolar, el significado que el estudiante pueda otorgarle a los contenidos por aprender esté en relación con su pertinencia, consistencia lógica o teórica para ser asimilados y por tanto, en su contexto, donde cobra sentido el aprendizaje y la razón de su abordaje. Es decir, que cuando se hable de descontextualización, se haga referencia al “resultado de no lograr que los conocimientos enseñados resulten psicológicamente asimilables por carecer de significatividad social, vivencial o psicológica; por carecer de consistencia lógica o teórica como para hacerlos, por tanto, asimilables” (Baquero, 2020, 232).

La innovación consiste, entonces, en formar estudiantes con una visión hacia el futuro próximo con referentes que vinculan las necesidades que se observan de manera global y que aquejan a las sociedades o entornos que menos

tienen. Es un compromiso ineludible y perentorio pues, “ya Marx [...] había formulado que la educación debía cambiar a la sociedad y que, para ello, el educador debía ser objeto de cambio, de praxis, a través de la reestructuración socioeconómica y política de un país” (Gonfiantini, 2022, 8).

En otras investigaciones como la del Grupo de trabajo sobre juventud de la Plataforma de Colaboración Regional para América Latina y el Caribe (2021), identifican como los principales retos para el 2030 los que se muestran en la Figura 1 —aparecen con letras en gris en los que nos centraremos en este texto—.

Figura 1. Indicadores relacionados a las ODS que se concentraron en la mayor parte de los países de la región.



Nota. Elaboración propia con información del Grupo de Trabajo sobre Juventud de la Plataforma de Colaboración Regional para América Latina y el Caribe, 2021.

Como puede observarse, la educación de calidad ocupa el cuarto lugar en los desafíos para los jóvenes. En la zona de América Latina y el Caribe; por otra parte, estudios como el de Danielson (2011) manifiestan que este es el elemento sustancial para promover altos niveles de aprendizaje, además de requerir de muchos otros factores para consolidarse, entre los que se encuentra la profesionalización docente, considerando que es clave para alcanzarla.

Por otra parte, para valorar la calidad de la enseñanza, es necesario contar con un marco definido para su ejercicio, a partir del cual el profesional docente tenga claro lo que se espera de él en su práctica, en una condición tal, que encuentre el soporte institucional formalizado para su desarrollo y a través del cual gestione las acreditaciones correspondientes a su capacitación continua,

dato que el sistema escolar es un ente en el que la transformación y evolución es la constante.

El docente, entonces, debe consolidar la competencia de adaptación al entorno, puesto que, aun cuando su experiencia le ha provisto de diversos conocimientos para desarrollar su rol —por ejemplo, la toma de decisiones en el aula al flexibilizar su planeación de acuerdo con las necesidades del grupo—, con un conocimiento pleno de su disciplina, con bastos recursos pedagógicos y en ocasiones con otro tipo de recursos quizá insuficientes para ejercerlo. El profesional docente tendrá un perfil que identifique los puntos de oportunidad junto con su comunidad académica, sistematice su práctica y realice intervenciones sobre ella para lograr altos niveles de aprendizaje en sus estudiantes.

Por ello, corresponde a las Instituciones de Educación Superior definir su propio marco para la enseñanza, mediante el establecimiento de niveles de desempeño de la práctica docente, “y luego en la implementación de estos en un programa coherente de mejoramiento educacional” (Danielson, 2011, 14). Reconocer el papel medular que desempeña el formador de y para la sociedad como profesional de su área, daría cuenta de su revalorización y se tendría entonces la capacidad para transformar el sistema educativo.

Otro de los desafíos mencionados que está vinculado a los alcances de la educación, es el referente a la reducción de las desigualdades. Está ligado, a su vez, al enseñar a comprender de Edgar Morin, cuando acertadamente menciona que “el planeta necesita comprensión mutua en todos los sentidos ... [y que] para el desarrollo de la comprensión se necesita reformar las mentalidades” (2001, 21). En algunos estudios se visibiliza la violencia en sus distintas dimensiones, las cuales constituyen un llamado de alerta; en ellas se señala la imperiosa necesidad de reformular los enfoques educativos para la formación de sujetos críticos sobre la realidad social, letrados y educados sobre los significados de la cultura de paz.

Toca a las instituciones educativas identificar el entramado de relaciones entre los aspectos sobre los cuales se puede atentar contra la paz, además de establecer las normas de convivencia y códigos de ética, y, realizar un esfuerzo continuo para alfabetizar, donde toda la comunidad reaprenda a relacionarse, aplicando principios para alcanzar una paz positiva e imperfecta que es aquella que “no lucha por eliminar los conflictos, sino que posibilita el saber convivir con ellos, como fuentes y motores de desarrollo” (Muñoz, 2003, 25). El ser humano social y sus relaciones están plagadas de intersubjetividad, por lo que, en un proceso de cambio de esta envergadura, se espera que las tensiones se manifiesten.

Entonces en el imaginario colectivo, las Universidades promueven “el pensamiento crítico, la innovación y la consecución de propósitos individuales y compartidos [que] prosperan en entornos democráticos participativos, donde se respetan los derechos humanos.” (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2022, 40). Sin embargo, en los últimos años se ha visto un retroceso significativo en los gobiernos democráticos, que promueven el sentimiento populista, acrecentado por el descontento de *Los olvidados* de Luis Buñuel en el sistema globalizado.

Lograr la justicia en instituciones sólidas continúa siendo un desafío, por ello, resulta esencial, como se ha dicho, desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes para que sean capaces de enfrentar el conflicto. Este tipo de pensamiento “finalmente, a nivel sistémico [...] permite revisar, cuestionar y mejorar las prácticas sociales y organizativas” (Villa y Poblete, 2007, 76), a través de una paz neutra, que busca actuar desde el diálogo y los acuerdos, y desde los valores relacionados con la cultura de paz, entre los que se cuentan la interculturalidad, la libertad, la justicia, la igualdad y la empatía.

CONCEPTUALIZACIÓN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Ampliar la visión de educación refiere un compromiso de amplio espectro, por lo tanto “los enfoques curriculares deben vincular el ámbito cognitivo con las habilidades de resolución de problemas, la innovación y la creatividad, e incorporar también el desarrollo del aprendizaje social y emocional” (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2022, 68). Así pues, estas son apenas algunas razones por las que en principio se han modificado los planes curriculares de las licenciaturas, en los cuales se observa la intencionalidad de dar respuesta a estas preocupaciones incorporando unidades de aprendizaje que involucran de manera contundente la transferencia de conocimiento a través de áreas como la investigación temprana y la vinculación con el sector empresarial para el desarrollo conjunto de proyectos que tengan impacto social y económico.

En dichos planes y programas es clara la intención formativa de líderes responsables e independientes que innoven sobre procesos productivos que tienden al emprendimiento, a través de lo cual se pretende cerrar la brecha de la desigualdad, acción que es congruente con el plan de nación en el que el sistema escolar refrenda su compromiso social en términos de independencia, creatividad y libertad, para que, además de alcanzar el cumplimiento de los ODS, el

individuo satisfaga sus propias aspiraciones, teniendo como soporte el uso adecuado de los avances tecnológicos, a la postre como recurso para impulsar el desarrollo de todos.

Como se ha mencionado, resulta de gran valía identificar las posibles soluciones a problemáticas que aquejan a la educación superior, desde la visión que ofrecen las investigaciones de organismos a nivel mundial como ente colectivo que comparte esta condición, mismos que integran opiniones y experiencias en las que se subrayan los aportes e intervenciones que pueden ser la ruta para formar hacia una cultura de paz en temas como la problemática ambiental y de la no violencia, vislumbrando que las generaciones en formación dentro de las universidades tienen ya una visión clara del ecosistema en el que quieren vivir.

Abordar el concepto de innovación en educación superior requiere necesariamente un análisis de los antecedentes que han posicionado a las universidades como líderes en la promoción del cambio hacia nuevos enfoques que permitan la apropiación de metodologías, técnicas, tecnologías y paradigmas que se adecúen a los escenarios actuales. Ya es sabido lo que la pandemia del COVID-19 impactó y aceleró la adaptación de muchos de los sistemas educativos tendientes hacia la virtualidad o adopción de modelos híbridos para dar respuesta a la problemática de ese momento, lo cual, sin duda, revolucionó también los procesos de enseñanza aprendizaje para alcanzar niveles superiores de innovación educativa.

Ahora bien, es necesario mencionar que la innovación que se produjo en la educación no solo se centró en la utilización de tecnología: internet, plataformas digitales, aplicaciones (Apps), redes sociales, etc. Pensarlo así sería reducir el alcance e importancia de la misma, por el contrario:

Las innovaciones en educación vienen del reconocimiento, de la transformación en las formas en que las personas aprenden y la capacidad de ese aprendizaje es la construcción colectiva que tiene que ser promovida por el agente que impulsa las dinámicas ... entender que el foco debe darse hacia el aprendizaje y no necesariamente hacia la enseñanza, que implica una transformación de las mediaciones, una transformación de la forma en que pensamos (Zeledón et al., 2017, 30).

Por lo tanto, cada centro educativo debe realizar un diagnóstico objetivo de los logros alcanzados hasta hoy, para trazar los retos a los que se habrán de enfrentar y las estrategias que se emplearán para lograrlo. En una investigación realizada en 2017 por la Universidad de Costa Rica se recuperaron las perspectivas de

once expertos en innovación educativa: cinco del mencionado país, tres de España, uno de Colombia y dos de México. Sus aportaciones son por demás interesantes, clasificadas de manera general en las siguientes categorías:

1. Perspectivas de calidad en educación superior.
2. Importancia de la innovación en la educación superior.
3. Tendencias en la gestión de la calidad y la innovación.

Todas las categorías coinciden en incluir los conceptos de acreditación, producción académica, *student engagement* —participación, compromiso e involucramiento del estudiante— y por supuesto, el aprendizaje centrado en el aprendizaje.

Como conclusión medular, el estudio refiere que “sin innovación las escuelas pierden su capacidad de actuar en relación con su propio posicionamiento ... y si una escuela no tiene una unidad que se encargue de analizar [...] qué cambios tenemos que ir introduciendo a nuestras formaciones, es muy fácil que en las escuelas perdamos la relevancia” (Zeledón et al., 2017, 30).

En el caso particular, la UdeG es líder en la gestión y puesta en marcha de cambios en este sentido. De hecho, en su misión se describe como una:

Institución pública, laica y autónoma que atiende las necesidades de educación media superior y superior en Jalisco. Se conforma por una comunidad líder, diversa y creativa que piensa y trabaja para coadyuvar al desarrollo sostenible. Como la Red Universitaria de Jalisco se apoya en las ciencias y las humanidades para confirmar su valor público a través de la formación integral y pertinente de sus estudiantes, la innovación, la investigación y transferencia tecnológica, la vinculación, la extensión y la difusión de la cultura, mientras asegura una adecuada gobernanza, transparencia y rendición de cuentas a la sociedad (Plan de Desarrollo Institucional [PDI] 2019, 57).

En este orden de ideas, se aprecia la razón que da sentido a la institucionalización de los parámetros y paradigmas mundiales en el ámbito educativo, en donde la innovación cobra un valor insustituible para alcanzar en el futuro inmediato. Al respecto, la visión conforma la directriz que se debe vislumbrar en el futuro como aportación de la Universidad hacia la sociedad y el mundo cuando establece que:

La UdeG es un referente global por su alta calidad y compromiso con la sociedad, garante, flexible e innovadora de la formación científica y profesional. Es un actor clave en la

configuración de la agenda pública local y nacional. Constituye el bastión para la consecución de propósitos educativos, profesionales y humanos a lo largo de la vida, así como para resolver en comunidad los desafíos del desarrollo sostenible (PDI, 2019, 59).

El *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2025, Visión 2030* de la Universidad de Guadalajara obedece a los lineamientos establecidos en el *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*, así como a los objetivos del *Plan Sectorial de Educación* para hacer una prospectiva de la Red Universitaria considerando el contexto nacional y regional proyectando a la universidad como un centro de innovación y emprendimiento para contribuir al fortalecimiento del desarrollo económico de la región de Jalisco, así como al desarrollo social y la promoción de la salud.

Como todas las universidades, la de Guadalajara debe estar atenta a los cambios del mundo y de la educación superior para “generar ambientes innovadores que transformen el proceso de enseñanza-aprendizaje y propicien el desarrollo de actividades de emprendimiento y la creación de ecosistemas de innovación” (PDI 2019, 71). En cuanto a la innovación en educación superior, el PDI describe ampliamente un proyecto de transformación estratégica en donde se establece el modelo de innovación universitaria con políticas transversales para posicionar la gestión de la innovación como un proceso multidimensional que promueva nuevos entornos y tendencias de educación. Respecto a la docencia e innovación académica, el documento establece como objetivo primordial impulsar la formación integral para el aseguramiento de habilidades y competencias de los estudiantes en su vida profesional y ética con perspectiva global.

TENDENCIAS SOBRE PRÁCTICAS EDUCATIVAS INNOVADORAS EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La universidad ha sido el sitio en donde la interacción del ser humano social tiene un impulso tal que configura y ha configurado grandes pensadores, humanistas y creadores, de la que también han escapado grandes genios debido a las prácticas ortodoxas y poco vinculadas con su propio contexto. En el replanteamiento necesario de transformación global, la formación de estudiantes nativos digitales requiere de un espacio no confinado totalmente o inflexible, es decir, un multiespacio.

Esta evolución de la práctica educativa ante los grandes retos de las formas de los procesos de enseñanza aprendizaje, la transformación tecnológica, las herramientas digitales, la visión que los jóvenes tienen del mundo, la multiplicidad

de formas de comunicación y conexión, que desdibuja muros, fronteras y espacios, conduce a romper paradigmas sobre lo escolarizado y semiescolarizado, lo formal y lo informal, los contenidos, los tiempos, los espacios, lo presencial y lo virtual. En consecuencia, la gestión y administración de las instituciones para estos propósitos debe replantearse.

Desde esta posición, se han retomado experiencias desarrolladas mucho antes de la pandemia en universidades de élite y que ahora hemos iniciado su proceso de adopción-adaptación a nuestro propio contexto, como parte de una transformación innovadora. Debe considerarse, entonces, que la innovación es “la acción deliberada para la incorporación de algo nuevo [...] cuyo resultado es un cambio eficiente [...] que mejora los efectos en orden al logro de los objetivos” (Rivas, 2000, 31).

Esta incursión hacia la transformación pedagógico digital hace frente a las necesidades actuales tanto del estudiante como del profesorado, en donde se observa el interés de los involucrados, al hacer consciente el acto educativo, puesto que la implementación refiere a realizar la sistematización de información obtenida de la experiencia para retroalimentarla e iterar hasta que se logre su desarrollo ya como parte de las actividades habituales. También se continúa con diferentes implementaciones que llevan más tiempo en curso, en relación con la investigación temprana y el emprendimiento que posee en su área de impacto al trascender las aulas e impulsar el desarrollo de conocimiento, para beneficio de la sociedad y el desarrollo del individuo de acuerdo con sus propios intereses.

La identificación del perfil de los estudiantes es fundamental en el diseño de experiencias educativas. Las generaciones que se encuentran en las universidades en este momento son nativas digitales y están conformadas en su mayoría por la generación Z, entre los años 1990, y generación Alfa, del 2000 al 2009, que fueron denominadas en función de los períodos de nacimiento de acuerdo con los rasgos característicos que destacan en su interacción con el mundo.

A la luz de investigaciones realizadas sobre neotenia humana y la epigenética se ha podido identificar su relación con las formas de pensamiento y desarrollo del cerebro. En estas generaciones se ha observado que:

El prolongado periodo de plasticidad neuronal del cerebro adolescente se manifiesta con un grado muy alto de adaptación al entorno digital; eso les permite evaluar distintas opciones para tomar decisiones y solucionar problemas con rapidez, aprender a par-

tir de información visual compleja, tener interés en experimentar situaciones nuevas, etc. (Contreras, 2016, 7).

Señalan, además, que la exposición constante a estímulos digitales ha modificado el cerebro de tal forma que cambia con rapidez de una tarea a otra, afectando su capacidad de concentración. Por otra parte, aprenden mejor a través de la realización de proyectos colaborativos y en pequeños grupos, sin embargo, precisan de una retroalimentación inmediata pues, como se ha mencionado, se observa poca capacidad de atención, situación que está registrada ya como un trastorno de aprendizaje. Además de una educación orientada en experiencias de entornos digitales con profesores con habilidades para formarlos, estas generaciones demandan una enseñanza flexible y práctica; por tanto “las universidades tienen que reinventar los métodos de enseñanza con los que aprendieron las otras generaciones” (Navarrete, 2018, 21).

Tomar conciencia de ello constituye uno de los pasos más importantes en la transformación de la práctica educativa, “una que comprenda los retos que atraviesan los estudiantes, se adapte a sus estilos de vida, a su manera de aprender y procesar información” (Contreras, 2016, 4). Atendiendo a lo anterior, la innovación de las prácticas educativas en la UdeG conlleva el compromiso de fomentar la innovación de los procesos de formación y aportaciones a la sociedad mediante el impulso a la investigación temprana y el emprendimiento, obteniendo logros significativos e incremento en los indicadores hasta ahora alcanzados.

La Coordinación General de Investigación, Posgrado y Vinculación reporta la participación de 554 estudiantes en el 2021, tan solo en dos programas ofertados en ese año: Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico “Delfín” y el de Verano de la Investigación Científica de la Academia Mexicana de Ciencias (AMC) (Coordinación general de Investigación, Posgrado y Vinculación [Universidad de Guadalajara], 2020a); sin duda, un indicador del compromiso asumido para fortalecer con constancia la inclusión a la investigación temprana de los estudiantes de la Red Universitaria en el Estado de Jalisco. La relación del conocer, la investigación y el conocimiento, refiere Medina Melgarejo que se cita inextenso:

Sí planteamos el conocer como la acción y potencia que interviene en el mundo como forma de vida y de relación con experiencias y saberes, y no sólo como representación, el conocimiento como acción-práctica y proceso en su complejidad se crea y recrea a tra-

vés del lenguaje y del actuar en colectivo, definiendo acciones y significados, lo que implica que el actuar, el conocer, se realizan desde un espacio-lugar situado, en donde éste no es individual, dado que conocemos a partir de actos en una configuración de relaciones junto con otros.

Y donde la investigación. Es una actividad sustantiva que no puede desentenderse del compromiso de generar interés e involucramiento de las nuevas generaciones, la juventud encontrará una experiencia invaluable como coadyuvante en su vocación científica, ampliando sus conocimientos y sus opciones para futuras etapas en su formación profesional (2020, 6).

Con relación a la idea anterior, en febrero del 2020 se creó la Unidad de Centros de Emprendimiento e Innovación cuyo objetivo general es fungir como eje integrador que coordine iniciativas a lo largo de la Red Universitaria para propiciar, generar, desarrollar, vincular y certificar actividades, acciones y esfuerzos para el fomento y ampliación de una cultura de emprendimiento e innovación en nuestra comunidad universitaria (Coordinación general de Investigación, Posgrado y Vinculación [Universidad de Guadalajara], 2020b). Para alcanzar dicho objetivo, es fundamental contar con jóvenes ciudadanos “que reconozcan sus derechos y deberes, resuelvan problemas y desarrollen creatividad sostenida como aspectos inherentes a su formación emprendedora, vinculada al desarrollo regional en términos económicos, sociales y ambientales” (Saldarriaga y Guzmán, 2018, 129).

Particularmente, en el CULagos se desarrollan diversas licenciaturas y posgrados tanto del área social y humanística como de ingeniería. Hace poco más de año y medio, todos los programas estaban sumergidos en la incertidumbre de regresar a lo presencial o continuar en lo remoto, todo ello teniendo como origen la pandemia. Esta situación puso sobre la mesa de manera contundente áreas de oportunidad, que quizá estaban identificadas hace tiempo y que habían sido desplazadas por la urgencia del momento.

En esa situación se observó el colapso de varios sistemas que no tiene sentido enumerar ahora, sin embargo, sí el reconocer que en ese lapso de tiempo se sacudieron conciencias, las que tuvieron oportunidad y medios para reflexionar, lo hicieron, las otras no estaban en condiciones para ello.

La reflexión tuvo diversas dimensiones y sistemas. Afortunadamente en la dimensión y el sistema escolar, existe una visión esperanzadora en la incorporación

a las aulas, en el colectivo docente, al capitalizar la experiencia del aislamiento, se percibe necesario y congruente con las generaciones en formación, reconocer la riqueza que aporta al desarrollo de unidades de aprendizaje mediada por el uso de la tecnología, por diversas razones que no se pretenden agotar ahora.

Actualmente, el cuerpo académico sobre Educación, Gestión y Desarrollo (UDG-CA-1146) ha fomentado el desarrollo de habilidades tendientes hacia una cultura de paz a través de la inclusión de foros organizados de sensibilización y obtención del estatus que guarda la comunidad en este sentido. Además de impulsar actividades relacionadas a hacer visible lo que se está realizando a través de diversas asignaturas sobre el emprendimiento en lo local e intercentros.

CONSIDERACIONES FINALES

Se reconoce que la educación es un agente de cambio, un ente dinámico y flexible, al que se le demanda la respuesta a la transformación de la situación actual, a través de como se ha descrito, diversas esferas de intervención que van desde las macro sistémicas hasta las micro sistémicas, como la didáctica y los procesos de enseñanza aprendizaje.

La innovación educativa obedece a las directrices que comparten los estudios internacionales respecto a la adaptación del currículo para potenciar las habilidades del estudiante en cuanto a resolución de problemas y la incorporación de habilidades sociales y emocionales. Estas directrices están contempladas en los objetivos de desarrollo sostenible, haciendo énfasis en el fomento y desarrollo de una cultura de paz, en donde las Instituciones de Educación Superior deben establecer los códigos de ética para la convivencia armónica.

Se subraya la importancia de implementar procesos continuos para mejorar la calidad de la enseñanza, como elemento sustancial de consolidación en la educación superior; pues transformar la escuela implica romper paradigmas.

En atención a la teoría de las necesidades humanas que establece que “el cambio cultural no será consecuencia de la modificación de necesidades sino de la mutación más o menos radical de los *satisfactores* tradicionales de esas necesidades, que serán reemplazados por otros nuevos” (Melendro, 2008, 5), conviene estar alerta a lo que se califica como satisfactores.

Los procesos de enseñanza aprendizaje en la Universidad de Guadalajara han posicionado la promoción de nuevos enfoques educativos de las prácticas cotidianas para alojar hoy en día una diversidad de paradigmas hacia nuevas

formas de llevar a cabo las prácticas educativas innovadoras en cada uno de los centros universitarios que conforman la Red Universitaria.

REFERENCIAS

- Arteaga-Hernández, I., Hernández-Luna, J. y Chala-Cadena, M. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Historia de la educación Latinoamericana*, 19(28), 149-172. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/5596
- Baquero, R. (2020). La torsión del espacio escolar. En Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 231-241). Unipe: Editorial Universitaria. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/unipe-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia.pdf>
- Cannellotto, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 231-241). Unipe: Editorial Universitaria. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/unipe-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia.pdf>
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. (2022). *Re imaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. Fundación SM <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560/PDF/381560spa.pdf>
- Contreras-Gómez, I. (2016). Neotenia y epigenética: La Generación Z en la Universidad. *Boletín del Centro de Investigación de la Creatividad*. Universidad de Ciencias y Artes de América Latina. (1), 3-8. Recuperado de <https://repositorio.ucal.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12637/179/Contreras%20Neotenia%20y%20epigen%c3%a9tica.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Coordinación General de Investigación, Posgrado y Vinculación (2020a). Unidad de Centros de Innovación. Universidad de Guadalajara. <https://vicerrectoriaacademica.udg.mx/emprendimiento-e-innovacion>
- Coordinación General de Investigación, Posgrado y Vinculación (2020b). Unidad de Centros de Innovación. Universidad de Guadalajara. <https://vicerrectoriaacademica.udg.mx/emprendimiento-e-innovacion>
- Coordinación General de Planeación y Evaluación. (2019) *Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2019-2025, Visión 2030 (Tradición y cambio)*. Universidad de Guadalajara. https://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi_2019-2025.pdf

- Danielson, C. (2011). *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación*. (Serie de documentos, N° 51). OPREAL. http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/magister/mag_17.pdf
- Gonfiantini, V. (2023). La Educación para el Siglo XXI. Bases antropológicas y epistémicas. *Revista del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*. (59), 1-12. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2022/12/Ed.591-12-Gonfiantini-Virginia.pdf>
- Grupo de Trabajo sobre Juventud de la Plataforma de Colaboración Regional para América Latina y el Caribe. (2021). *Las juventudes latinoamericanas y caribeñas y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: una mirada desde el sistema de las Naciones Unidas*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47112-juventudes-latinoamericanas>.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
- Medina-Melgarejo, P. (coord.) (2020). *Pedagogías del sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/bdie/files/2020/01/PEDSURMOVLibro.pdf>
- Melendro E., M. (2009). La globalización de la educación. Teoría De La Educación. *Revista Interuniversitaria*, (17), 1-15. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/3124>
- Muñoz, J. L. (2003). *La investigación cualitativa en educación*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Navarrete-Torres, M. del C. (2018). El reto de las universidades: Un análisis a la luz de la generación “Z”. En L. Martínez, M. Ibarra, M. Terán, E. Galaviz, J. Carpio, E. Biviano, D. Vasconcelos, G. Rodríguez (Comps.). El uso de las TIC en la formación de estudiantes en Instituciones de Educación Superior (IES). *Universidad Juárez Autónoma de Tabasco* (pp. 13-23). https://repositorios.fca.unam.mx/anfeca_docs/publicaciones/libros/anfeca_tic_min.pdf
- Rivas-Navarro M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Síntesis.
- Zeledón, Castro y Araya (2022). Perspectivas sobre calidad e innovación en la Educación Superior. Una mirada crítica. *Yulök Revista de Innovación Académica*, 6 (2), 22-36. <https://revistas.utn.ac.cr/index.php/yulok/article/view/469/647>

El papel del docente en la innovación y calidad de la educación superior

Jorge Hernández Contreras
Adriana Castañeda Barajas

INTRODUCCIÓN

En las últimas dos décadas se ha hablado constantemente sobre la búsqueda de la innovación y la calidad en la Educación Superior. Sin embargo, a partir de la pandemia se evidenció la necesidad de reformar los sistemas educativos de nivel superior en muchos países. Al mismo tiempo, salió a relucir la profunda desigualdad existente en dichos sistemas.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) anunció en 2023 el fin de la pandemia. Ahora corresponde a las Instituciones de Educación Superior (IES), en este escenario post pandemia, continuar con el proceso de reinención, así como la búsqueda de la innovación continua y mejora de su calidad. En resumen, “la educación superior está urgida a repensar y reconstruir sus concepciones, escenarios, roles y funciones en una época en la que la sociedad en su conjunto se transforma, y en muchos aspectos, sin cursos de acción visibles, incluso a la vista de expertos” (Aguar et al., 2019).

En muchos casos se ha retornado a la educación tradicional previa a la pandemia; todos los cambios y avances alcanzados en materia de Educación Superior parecen haberse desvanecido, retomando las “viejas” prácticas —como solicitar las actividades impresas o en el cuaderno, realizar las evaluaciones dentro del aula o exigir la asistencia presencial de todos los estudiantes, entre otras—,

como si nada hubiera ocurrido. Por ello, “los docentes deben renovar sus sistemas de enseñanza tradicionales por unos menos convencionales, introduciendo unos más dinámicos e interactivos, donde el docente y el alumno trabajan en conjunto, construyendo un diálogo de saberes compartido” (Antunes, 2022, 230).

El objetivo del presente trabajo es presentar en el marco del escenario actual, los objetos de innovación propuestos, y analizar el rol del docente en los procesos de mejora de la calidad de la Educación Superior. El trabajo se divide en tres partes: la primera presenta investigaciones recientes realizadas en Iberoamérica; la segunda aborda una discusión sobre los elementos en común y las diferencias en el papel del docente en las propuestas de innovación docente y calidad de las IES; y la tercera expone las consideraciones finales.

LA INNOVACIÓN Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN IBEROAMÉRICA: ESCENARIOS ACTUALES

Si preguntamos a los estudiantes cómo perciben la innovación y la calidad en la Educación Superior, es probable que coincidan con los hallazgos del trabajo de investigación de Guzmán (2011), en el que los estudiantes consultados consideran que existe una alta relación entre una educación de calidad y el dominio de la especialidad y los saberes por parte de los docentes, así como la conexión de estos factores con el interés y motivación mostrado al impartir la materia. Sin embargo, sabemos que esto va más allá, como lo han señalado Iglesias et al.:

Para poder plantear nuevas propuestas, el docente tendrá que tener, además de conocimiento y experiencia acerca de su disciplina, una formación que le habilite proponer cambios, basados en dotar de herramientas para aprender a aprender ser innovadores, para perfeccionar el proceso que proporciona su formación como docente innovador (2023, 715).

Un estudio reciente de Mendoza (2023) ha identificado cinco indicadores de calidad asociados a los docentes de las IES, los cuales están correlacionados con los establecidos por la Agencia Nacional de Evaluación de la Educación Superior (ANEAES) de Paraguay y que, a su vez, contribuyen a la mejora de la calidad en las IES. Los indicadores de calidad para los docentes son los siguientes:

1. Seleccionar a los docentes por un concurso de títulos, méritos y aptitudes.

2. Someter a los docentes a una certificación que acredite su capacitación pedagógica en Educación Superior.
3. Asegurar que el cargo asignado sea congruente con el perfil y experiencia del docente.
4. Evaluar la capacidad de planificación, el manejo de grupo y la metodología del aprendizaje del docente.
5. Garantizar que el docente planifique en tiempo y forma.

Esto es solo el principio, ya que, para que las IES funcionen, debe establecerse como un proceso inacabado a lo largo del tiempo. Por ello “es crucial que las políticas universitarias incentiven plenamente los procesos de mejoramiento continuo, capacitación pedagógica y didáctica de las personas docentes como requisito para la permanencia laboral, de manera que se responda a los desafíos que demanda la Educación Universitaria” (Mora-Espinoza y Cerdas-Montano, 2023, 242).

Por otro lado, a partir de la pandemia por COVID-19, un gran número de docentes de Educación Superior tuvieron que trasladar sus prácticas docentes a una modalidad a distancia tanto sincrónica como asincrónica. Al principio, muchos de ellos enfrentaron dificultades al no sentirse tan eficaces en dicha modalidad. Con el paso de los días, semanas y meses, y gracias a las capacitaciones que se brindaron de manera recurrente y expedita, se posibilitó mejorar, transformar y, en muchos casos, innovar su práctica docente.

Estudios como el de Ricardo y Vieira (2022) sugieren que, adicionalmente, “la experiencia les permitió a los docentes aumentar su autoeficacia tecnológica-pedagógica [...] Además, los docentes que mostraron mayor satisfacción reconocieron que esto les generó nuevos aprendizajes, aunque consideran que requiere de mayor esfuerzo, y aún les hace falta el contacto presencial con los estudiantes” (26).

Otro elemento que se identificó es que los docentes enfrentan dificultades a la hora de elegir las estrategias efectivas de evaluación en la modalidad a distancia. Así mismo, López et al., (2022) han encontrado que el nivel de satisfacción de los docentes se encuentra relacionado con el trabajo remoto y su desempeño en el mismo.

Otros estudios recientes de Pattier y Ferreira (2023) y Ferrando et al., (2023), confirman lo anteriormente dicho: los estudiantes dan una calificación media a los docentes en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en sus clases, mientras los propios docentes se perciben así mismos con una

valoración alta en sus competencias tecnológicas. Este estudio también encontró que los docentes prefieren las clases presenciales, mientras los estudiantes prefieren en igual medida las clases presenciales y las clases híbridas. Además, se encontró que los docentes de las IES, en su gran mayoría, no son productores de contenidos digitales educativos, sino más bien consumidores de los antes citados.

Así mismo, debido a la pandemia por COVID-19, se pudieron identificar nuevas áreas de oportunidad en las que tanto las IES como los docentes pudieron hacer propuestas creativas y diferentes a las que tradicionalmente se tenían, como las señaladas por Cala (2023):

Este período abrió oportunidades para la difusión de conocimientos, así como formas innovadoras de generar espacios internacionales y apoyar el intercambio intercultural y generó oportunidades de innovación, particularmente en el ámbito de la movilidad y colaboración virtual. en las que figuran el incremento en la participación de redes académicas, en cursos on-line, en la concepción y aplicación de aulas solidarias, así como en la elaboración y participación en MOOCs (Cursos en línea masivos y abiertos), entre otros, incrementándose el intercambio, y apuntando a nuevas formas de hacer, que llegaron para quedarse (2-3).

Sin embargo, también ha salido a relucir la desigualdad tecnológica de los estudiantes, y las IES han tenido que esforzarse para tratar de paliar dicha situación. Aunque, por su parte, muchas IES no cuentan “con la infraestructura física necesaria para poder ofrecer a sus docentes impartir las clases virtuales desde sus propias instalaciones, mucho menos pensar que estén preparadas para llevar a cabo las clases híbridas, es decir, poder impartir una clase con la presencialidad y la virtualidad en la misma instancia” (Arriaga y Lara, 2023, 10).

Del mismo modo, otro tema que se encuentra en los reflectores de las universidades iberoamericanas es el de la inclusión —educativa, social y digital—. Por ello, este tipo de servicios forman parte de las acciones sustantivas de las IES. Asimismo, las nuevas prácticas de innovación docente deben fomentar la participación, la cooperación, la inclusión, la motivación y la adquisición de nuevos conocimientos en los estudiantes universitarios, como la edición de audio y video para el desarrollo de materiales multimedia hasta contenidos con perspectiva de género. Por otra parte, los docentes deberían “promover la adquisición de conocimientos basados en el trabajo cooperativo, el pensamiento crítico

y reflexivo, el logro de los objetivos curriculares y la resolución efectiva de problemas” (Soriano y Jiménez, 2023, 33).

Un estudio reciente de Gómez et al., (2022, 2629), ha identificado en universidades españolas y extranjeras los siguientes servicios como los más comunes:

1. Gestión de adaptaciones curriculares (81.4 %).
2. Orientación educativa (80.2 %).
3. Atención psicológica del alumnado (68.6 %).
4. Orientación y asesoramiento vocacional y laboral (65.1 %).
5. Con menor frecuencia se ofrecen servicios de conciliación (5.8 %).
6. Servicios sanitarios (12.8 %).
7. Orientación y asesoramiento sexual (17.4 %).

También, el rol del profesorado está cambiando, aunque se mantiene como parte sustancial la libertad de cátedra, “esto es, la libertad ideológica a la hora de ejercer la función docente” (Lladó, 2022, 10). Por otro lado, las estrategias y acciones que se encontraban “tradicionalmente en manos del profesor —escoger la metodología docente, las herramientas para su transmisión, la capacidad de introducir cambios, la decisión sobre las competencias necesarias para el alumnado, entre otros—, van siendo paulatinamente adjudicadas a otras instituciones” (Lladó, 2022, 10); o incluso a otros áreas de la propia administración central de las universidades, estableciendo estas como parte de la políticas Institucionales.

Sin duda, es importante hacer comunidad, entendiendo esta última cómo el conjunto de actores que participan en las universidades, tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los servicios universitarios, las reformas curriculares, el establecimiento de políticas institucionales, entre otros. Teniendo como objetivo y razón de ser “que los estudiantes desarrollen sus habilidades, destrezas y competencias, los cuales deben contar con las condiciones ambientales, digitales y pedagógicas, para que los estudiantes puedan enfrentar y resolver problemas reales o simulaciones del contexto” (Galaz-Arancibia et al., 2023, 44).

Así pues, como señalan Bernate y Fonseca (2023, 237), “la educación de la voluntad en un joven favorece el surgimiento como profesional y por su puesto como persona útil para su contexto a nivel micro y macro”. Además, en la actualidad, como parte de la formación integral del estudiantado en las universidades, se debe atender y comprender que “las necesidades del mundo moderno exigen profesionales humanos, y con altos valores morales” (Pilay-Robles et al.,

2023, 177). No por nada, durante la pandemia quedó evidenciada la necesidad de que los seres humanos nos conduzcamos de forma ética, con valores firmes y con un trato digno y humano hacia nuestros semejantes. Sin ellos, el futuro de la humanidad se estaría comprometiendo.

Por ello, “la educación superior está urgida a repensar y reconstruir sus concepciones, escenarios, roles y funciones en una época en la que la sociedad en su conjunto se transforma, y en muchos aspectos, sin cursos de acción visibles, incluso a la vista de expertos” (Aguiar et al., 2019, 8).

Sin embargo, “el nuevo modelo educativo debe dirigirse a la intervención social con la ayuda de conocimientos científicos, técnicos y tecnológicos adquiridos, considerando que es una tarea fundamental de la institución educativa responder ante las necesidades de la colectividad” (Pérez, 2023, 259). Además, la propia educación superior debe “promover un clima de aprendizaje respetuoso, basado en metodologías colaborativas y activas que fomenten el impulso de actividades mediante el uso de las TIC y que garanticen la motivación y el bienestar de sus miembros” (Soriano y Jiménez, 2023, 33).

En este mismo sentido, “los espacios educativos deben contribuir a la implementación de los modelos constructivistas, fortaleciendo el trabajo investigativo, colaborativo, expositivo y autónomo de los estudiantes, por medio de la implementación de estrategias y metodologías activas” (Galaz et al., 2023, 44). Tampoco debe pasarse por alto la innovación en las IES, en las cuales, “es fundamental la integración de la gestión del conocimiento, la tecnología, ciencia e innovación” (Pilay et al., 2023, 177). Otros autores como Bernate y Fonseca (2023) refieren que:

Sería importante priorizar la enseñanza a través de las TIC, dado que están presentes en la mayoría de las actividades cotidianas del ser humano, sin contar con el gran interés que despierta en los estudiantes del momento histórico que se está viviendo; por lo tanto, la educación no puede tomar distancia de las mismas y contrario a ello está llamada a tomar de estas el mayor provecho en beneficio estamentos de la comunidad académica y así desarrollar el pensamiento digital (237).

Y en congruencia con lo anterior, Gómez (2023) señala que es importante observar “las buenas prácticas que utilizan metodologías y recursos activos e innovadores [...] basados en las TIC, de los cuales se cuenta con varios ejemplos aplicados en la educación superior (cómo son): el portafolio digital, el podcast, video

reseñas, narraciones digitales, gamificación, aula invertida (*Flipped classroom*), entre otros” (2).

Por otro lado, un estudio reciente de Revelo et al., (2023) destaca que “las herramientas web 2.0 más usadas por el docente universitario son las plataformas de gestión del aprendizaje (LMS) como Moodle, Canvas y Google Classroom que permiten acceso a recursos sincrónicos y asincrónicos; así como plataformas como Zoom, Microsoft Teams y Google Meet que ofrecen recursos sincrónicos” (47).

Autores como López-Noguero et al., (2023) señalan que “el uso habitual de los Smartphones en sus dinámicas académicas universitarias, especialmente en lo relacionado con aspectos comunicativos y el apoyo a las tareas de enseñanza-aprendizaje” (322). Además, se ha encontrado que los estudiantes a quienes se les permite participar en la modificación de su propio Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) se sienten incluidos y toman un rol más activo en su proceso de aprendizaje (Fuentes, 2023).

Pero entonces, ¿cómo se podría definir la innovación educativa? De acuerdo con Aguiar et al., (2019), “se entiende por innovación educativa una transformación en el pensamiento educativo, a partir de problemas determinados y en función de perspectivas situacionales educativas deseables y deliberadas” (8).

Asimismo, todo esfuerzo de innovación educativa implica un proceso con distintas fases, donde intervienen factores políticos, económicos, ideológicos, culturales, tecnológicos, didácticos, pedagógicos, psicológicos y humanos. Este proceso también incide en diferentes contextos desde lo micro hasta lo macro, abarcando desde el nivel del aula hasta la complejidad de los propios procesos y políticas institucionales de las universidades, así como su interacción con las políticas públicas del país (Aguiar et al., 2019; Pérez, 2023).

En congruencia con lo antes expuesto, autores como Quizhpe, Gómez, y Aguilar (2016), sostienen que:

Los procesos de innovación son capaces de generar nuevos conocimientos (saber didáctico profesional) y están mediados por procesos de sistematización (investigación de, para y en la acción) que representan en gran medida la condición sine qua non de los procesos formativos, evidenciándose una estrecha relación entre innovación y formación que se articula bajo el concepto de innovación curricular (299).

Otros autores, cómo Gómez (2023) afirman que:

Para que se produzca un verdadero proceso innovador, es preciso que exista una coordinación entre todos los elementos curriculares (objetivos, contenidos, competencias, metodología, recursos, evaluación, etc.). El “cómo” se planifica es lo que va a marcar la diferencia y lo que va a permitir conseguir unos resultados académicos y personales, u otros (2).

También, es importante destacar lo señalado por Aguiar et al., (2019), quienes afirman que “el éxito o ... fracaso [de] operar con innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en la que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos” (8).

Asimismo, se reconoce que, para establecer la cultura de innovación educativa, pedagógica y docente en las IES, es necesario centrar las acciones en mejorar la organización, comunicación y metodologías de trabajo ahora más centrada en las personas en el trabajo colaborativo y en la instauración de un pensamiento transformador que asuma la contribución de los docentes como piedra angular de la calidad educativa (Macanchí et al., 2020, 402).

Además de ser los principales beneficiarios, los estudiantes constituyen la razón de ser de los esfuerzos de innovación educativa y mejora de la calidad de la educación superior. Por lo tanto, se espera un alto nivel de compromiso. A su vez, “el profesorado, en general, tiene el derecho de recibir y, al mismo tiempo, el compromiso de impulsar una educación desde un enfoque pedagógico, tecnológico y humano” (4). Finalmente, “las universidades deben enfocarse en facilitar la educación con alto contenido humanista y de manera colectiva” (Pérez, 2023, 258).

En virtud de lo anterior, es necesario tener en cuenta que, dentro de este enfoque humano, es fundamental integrar aprendizajes socioemocionales como parte del currículo universitario. Esto incluye, por ejemplo, habilidades sociales, valores como la solidaridad, la resiliencia y el respeto, entre otros, que fomenten una sana convivencia, así como competencias como autocuidado personal y autogestión emocional, con el propósito de prevenir conductas de riesgo y aprendizaje autónomo (Salas et al., 2023).

Así mismo, cómo lo han referido Arriaga y Lara (2023), “las IES deben crear modelos de aprendizaje creativos entre sus docentes, para así fomentar un proceso de pensamiento innovador al mezclar la teoría con el aprendizaje práctico en este nuevo esquema del ecosistema virtual dirigido al alumnado” (11). En cuanto al profesorado, se puede afirmar que la docencia y la investigación son el centro de interés de las políticas universitarias; la investigación para la creación del conocimiento y la docencia para su disseminación (Mejía, 2022).

Como es bien sabido, inculcar el gusto por la investigación en los estudiantes no es tarea fácil. Sin embargo, a raíz de la pandemia que acabamos de atravesar, quedó claramente evidenciada la importancia de seguir fomentando y desarrollando la investigación a nivel global. En la medida de lo posible, este debería de convertirse en un “estandarte” de todas las universidades, incluyendo, por supuesto, a los países en desarrollo. En el caso de Latinoamérica, este enfoque socioformativo debe ser considerado una herramienta clave para afrontar los grandes retos y responsabilidades de la región, tales como el cambio climático y la eliminación de las desigualdades sociales (Mejía et al., 2023). En el contexto de México, se requiere restaurar el tejido social, reducir o eliminar las violencias estructurales y la corrupción, así como crear un clima de paz a lo largo y ancho del país.

Actualmente, podemos afirmar que la Educación Superior cuenta con una oportunidad única de reinventarse. Una de estas nuevas apuestas, según Vera (2023, 32), es el uso de la Inteligencia Artificial en educación superior, lo que traería los siguientes beneficios:

- Mejorar la participación y el compromiso de los estudiantes en el aula.
- Proporcionar retroalimentación instantánea y personalizada a los estudiantes.
- Mejorar la accesibilidad del contenido para estudiantes con discapacidades.
- Estimular la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes.
- Ampliar el acceso a recursos y conocimientos.
- Adaptarse a entornos de aprendizaje en línea o híbridos.
- Cumplir con la demanda de habilidades digitales y tecnológicas en la educación.
- Agilizar y mejorar la eficiencia de las tareas educativas.
- Fortalecer el aprendizaje de lenguas extranjeras (L2) de manera lúdica.
- Complementar la enseñanza tradicional con enfoques innovadores.
- Preparar al estudiantado para un mundo cada vez más digital y tecnológico.

Otra apuesta, según Ruiz et al., (2023), es el uso de metaverso en la Educación Superior, el cual tendría los siguientes beneficios:

- Interacción dinámica mediante avatares (estudiantes-estudiantes y profesores-estudiantes).

- Fomento de un aprendizaje transformacional.
- Estimulación de la creatividad y el esfuerzo en los estudiantes.
- Provisión de una experiencia complementaria al aula tradicional.
- Reducción de distancias geográficas y desplazamientos de estudiantes, profesores e invitados.
- Desarrollo de redes profesionales (*networking*), facilitando un mayor intercambio académico y científico enfocado en la investigación.
- Apoyo a la docencia en modalidad presencial, híbrida y virtual.

No obstante, se ha observado cierta resistencia por parte de algunos profesores frente a la integración de las nuevas tendencias tecnológicas de la enseñanza, lo cual ha ralentizado el proceso: “Si un docente no está actualizado, motivado y comprometido, difícilmente podrá aportar a una formación pertinente e integral para que el futuro profesional pueda responder cabalmente a las demandas del entorno en el que se desenvolverá” (Pérez, 2023, 256). Asimismo, “la formación y las actitudes del profesorado ante las tecnologías juegan un papel muy importante, y requieren un rol docente caracterizado como agentes críticos y reflexivos que cuestionen sus prácticas de enseñanza” (Sanabria y Hernández, 2011, 275).

De acuerdo con Antunes (2022, 231-232), la postura del docente es fundamental, ya que debe:

1. Ayudar al grupo a entender el proceso de aprendizaje.
2. Establecer un clima positivo en el aula.
3. Fomentar la construcción de lazos de confianza.
4. Promover la participación activa de los estudiantes.
5. Ampliar su conocimiento personal y profesional.
6. Integrarse plenamente al grupo.
7. Reconocer sus debilidades y limitaciones.
8. No considerarse el único poseedor del saber, sino debe despertar el conocimiento colectivo del grupo.
9. Colaborar con instituciones y la comunidad.
10. Compartir su trabajo con el grupo y la comunidad.

El presente trabajo se desarrolló bajo una metodología cualitativa, utilizando particularmente el método de investigación documental, a través del cual se realizó la selección de artículos, la revisión y el análisis de los mismos. Para el proceso de

búsqueda de documentos se emplearon las bases de datos Scopus, Web of Science y Google Académico, así como buscadores de diversas revistas indexadas. Como resultado de una revisión exhaustiva de 31 fuentes documentales (de las cuales 21 fueron del año 2023, cinco de 2022, una de 2021, una de 2019, una de 2016 y dos de 2011), publicadas en once países de Iberoamérica: México, Cuba, Paraguay, España, Chile, Ecuador, Costa Rica, Perú, Guatemala, Venezuela y Nicaragua.

Para la selección de los artículos se tuvo como base la pertinencia del tema y la actualidad del documento, ya que las fuentes debían estar enfocadas en la relación del papel docente en la innovación y la calidad de la educación superior en Iberoamérica. Para la extracción y análisis de datos se diseñó una tabla que incluía aspectos sobre los criterios de inclusión establecidos por los dos investigadores del presente trabajo: año, país/lugar, tipo de estudio, metodología, participantes y resultados. A partir de la tabla mencionada, se procedió a realizar la revisión y el análisis de los artículos.

Una vez revisado el papel del docente en la innovación y calidad de la Educación Superior en Iberoamérica, podemos observar grandes coincidencias y algunas diferencias. En los párrafos antes expuestos es posible apreciar que existe una clara distinción entre las expectativas y acciones que se deben emprenderse a partir del trabajo docente cotidiano y aquellas que deben ser impulsadas desde las IES, relacionadas con las políticas y prácticas institucionales. En estas dos categorías existen coincidencias, diferencias, responsabilidades individuales y compartidas que se pueden establecer como acciones deseables a desarrollar, la cuales se describen a continuación como propuesta en las Tablas 1 y 2:

Tabla 1. Papel del docente en la innovación y calidad de la Educación Superior.

Acciones deseables para desarrollar:
1. Renovar los sistemas de enseñanza tradicionales, introduciendo unos más dinámicos e interactivos (Antunes, 2022).
2. Recuperar buenas prácticas e implementar estrategias y metodologías activas tales como el porfolio digital, el podcast, video reseñas, narraciones digitales, gamificación, aula invertida, entre otras (Soriano y Jiménez, 2023; Galaz et al., 2023; Gómez, 2023).
3. Fomentar el trabajo conjunto entre docente y alumno, construyendo un diálogo de saberes compartido (Antunes, 2022).
4. Desarrollar el conocimiento y experiencia en su disciplina (Iglesias et al., 2023).
5. Ofrecer formación que habilite al docente para proponer cambios en su práctica educativa (Iglesias et al., 2023).
6. Competencias tecnológicas, incluyendo el uso de la Inteligencia Artificial y el Metaverso aplicados a la Educación Superior (Pattier y Ferreira, 2023; Ferrando et al., 2023; Vera, 2023; Acevedo, 2023).
7. Fomentar la producción de contenidos educativos, dado que la mayoría de los docentes son consumidores de contenidos digitales, pero no productores (Ferrando et al., 2023).
8. Promover la adquisición de conocimientos basados en el trabajo cooperativo, el pensamiento crítico y reflexivo, el logro de los objetivos curriculares y la resolución efectiva de problemas (Soriano y Jiménez, 2023).
9. Mantener la libertad de cátedra, permitiendo a los docentes elegir la metodología y las herramientas para su transmisión del conocimiento, así como la capacidad de introducir cambios en los contenidos de su asignatura (Lladó, 2022).
10. Formar profesionales humanos con altos valores morales, que se conduzcan de manera ética, con valores firmes y con un trato digno y humano hacia sus semejantes (Pilay et al., 2023).
11. Promover un clima de aprendizaje respetuoso, basado en metodologías colaborativas y activas, que impulse actividades mediante el uso de las TIC y garantice la motivación y el bienestar de todos los miembros (Soriano y Jiménez, 2023).
12. Permitir que los estudiantes participen en la modificación de su propio Entorno Personal de Aprendizaje (PLE), con el propósito de que se sientan incluidos y asuman un rol más activo en su proceso de aprendizaje (Fuentes, 2023).
13. Fomentar el gusto por la investigación en los estudiantes (Mejía, 2022).
14. Brindar un enfoque socioformativo como herramienta clave para afrontar los grandes retos y responsabilidades de Iberoamérica, tales como el cambio climático, la eliminación de las desigualdades sociales, la reparación del tejido social, la reducción o eliminar de las violencias estructurales y la corrupción, así como crear un clima de paz (Mejía, 2022).

Nota. Elaboración propia con base en autores citados en el texto.

Tabla 2. Papel de las Instituciones de Educación Superior en la innovación y calidad de su propia práctica

Acciones deseables para desarrollar:
1. Proceso de reinención: repensando y reconstruyendo sus conceptos, escenarios, roles y funciones (Aguar et al., 2019; Antunes, 2022)
2. Búsqueda de innovación continua y mejora de la calidad de la Educación Superior (Aguar et al., 2019).
3. Políticas universitarias que fomenten los procesos de mejora continua y la capacitación pedagógica y didáctica de docentes (Mora y Cerdas, 2023)
4. Generación de espacios internacionales y apoyo al intercambio intercultural (Cala, 2023).
5. Fomento de la movilidad y colaboración virtual, destacando el incremento en la participación en redes académicas, cursos en línea, la concepción y aplicación de aulas solidarias, así como en la elaboración y participación en MooCs (Cala, 2023).
6. Infraestructura física adecuada para permitir que los docentes impartan clases virtuales desde sus propias instalaciones (Arriaga y Lara, 2023).
7. Capacidad para impartir clases con la presencialidad y virtualidad dentro de la misma institución (Arriaga y Lara, 2023).
8. Fomento de la participación, cooperación, inclusión, motivación y adquisición de nuevos conocimientos en los estudiantes universitarios (Soriano y Jiménez, 2023).
9. Gestión de adaptaciones curriculares, orientación educativa, atención psicológica al alumnado, orientación y asesoramiento vocacional y laboral, servicios de conciliación, servicios sanitarios y orientación y asesoramiento sexual (Gómez et al., 2022).
10. Construcción de comunidad, entendiendo esta como el conjunto de actores que participan en las universidades, tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, servicios universitarios, reformas curriculares y establecimiento de políticas institucionales (Galaz et al., 2023).
11. Condiciones ambientales, digitales y pedagógicas, que permitan a los estudiantes enfrentar y resolver problemas reales o simulaciones del contexto (Galaz et al., 2023).
12. Respuesta a las necesidades de la colectividad (Pérez, 2023).

13. Espacios educativos que favorezcan el trabajo investigativo, colaborativo, expositivo y autónomo de los estudiantes (Galaz et al., 2023).
14. Integración de la gestión del conocimiento, la tecnología, la ciencia y la innovación (Pilay et al., 2023).
15. Proceso de innovación educativa que implica diversas fases y factores incluyendo los políticos, económicos, ideológicos, culturales, tecnológicos, didácticos, pedagógicos y psicológicos, los cuales afectan diferentes niveles, desde lo micro (aula) hasta lo macro (políticas institucionales y públicas), involucrando a personas y contextos (Aguiar et al., 2019 y Pérez, 2023).
16. Visión de los docentes como piedra angular de la calidad educativa (Macanchí et al., 2020).
17. Enfoque humano en la formación integral, que integre aprendizajes socioemocionales en la curricular universitaria, tales como habilidades sociales y valores como la solidaridad, resiliencia, respeto, entre otros, que promuevan la sana convivencia y competencias como la autogestión emocional, el autocuidado personal con el propósito de prevenir conductas de riesgo y fomentar el aprendizaje autónomo (Salas et al., 2023).
18. Docencia e investigación como centro de interés de las políticas universitarias, donde la investigación busca la creación del conocimiento y la docencia, su disseminación (Mejía, 2022).

Nota. Elaboración propia con base en autores citados en el texto.

CONSIDERACIONES FINALES

En conclusión, este trabajo ha mostrado, en el marco del escenario actual, que el papel del docente sigue siendo fundamental en la innovación y mejora de la calidad de la Educación Superior. Sin embargo, esto solo será posible si docentes y estudiantes transitan juntos a lo largo del proceso. En este contexto, las IES de Iberoamérica tienen la oportunidad de construir comunidad e intercambiar experiencias innovadoras de toda la región, fomentando que, a través del trabajo colaborativo interinstitucional, se creen sinergias y se unan esfuerzos para lograr que los avances sean más significativos y duraderos.

Un desafío adicional será establecer indicadores de calidad que respondan a la realidad de la región, y que estos también busquen paliar las necesidades, situaciones y problemas específicos del contexto institucional. Reconociendo la gran responsabilidad social que decae sobre las universidades, podemos concluir que los retos del futuro cercano son sustanciales e implicarían un trabajo conti-

nuo en la modificación de políticas institucionales, y, cuando sea posible, en políticas educativas nacionales. El objetivo será repensar e innovar la educación, tanto en las aulas como en los espacios virtuales, ampliando la cobertura educativa de la Educación Superior sin comprometer su calidad.

REFERENCIAS

- Aguiar, B. O., Velázquez, R. M., y Aguiar, J. L. (2019). Innovación docente y empleo de las TIC en la Educación Superior. *Revista Espacios*, 40(2). Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a19v40n02/a19v40n02po8.pdf>
- Antunes-Rodrigues, F. L. (2022). Prácticas innovadoras de un profesor de enseñanza superior: un camino de aprendizaje en la co-creación. In *INNODOCT 2022* (229–234). <https://doi.org/https://doi.org/10.4995/INN2022.2022.15726>
- Arriaga-Cárdenas, O. G., y Lara Magaña, P. del C. (2023). La innovación en la educación superior y sus retos a partir del COVID-19. *Revista Educación*, 47, 0–14. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51979>
- Bernate, J. A., y Fonseca, I. P. (2023). Impacto de las Tecnologías de Información y Comunicación en la educación del siglo XXI: Revisión bibliométrica. *Revista de Ciencias Sociales*, XXIX (1), 227–242. <https://doi.org/10.31876/rsc.v29i1.39748>
- Cala-Peguero, T. Y. (2023). Desafíos docentes ante los nuevos rumbos de la Educación Superior postpandemia. *MENDIVE: Revista de Educación*, 21(1), 1815–7696. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3235/html>
- Ferrando-Rodríguez, M. de L., Marín-Suelves, D., Gabarda-Méndez, V., y Ramón-Llin Mas, J. A. (2023). Profesorado universitario. ¿Consumidor o productor de contenidos digitales educativos? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 26(1), 13–25. <https://doi.org/10.6018/reifop.543391>
- Fuentes-Rodríguez, C. E. (2023). Reconfiguración de Entornos Personales de Aprendizaje en Educación Superior. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(71), 1–16. <https://doi.org/10.6018/red.526761>
- Galaz-Arancibia, G., Collao-Jofré, A., y Valdés-Montecinos, M. (2023). Espacios Educativos y aprendizaje en la educación superior, aproximaciones teóricas y percepción docente. *Journal of the Academy*, 2023(8), 27–49. <https://journalacademy.net/index.php/revista/article/view/154>
- Gómez-Gómez, M. (2023). La innovación y la tecnología como elementos claves en el contexto de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (69), 1–6. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n69a1>

Gómez-Puerta, M., Chiner, E., Rodríguez Rodríguez, R., Gómez Martínez, Á., y Domínguez Santos, S. (2022). Servicios de apoyo a la inclusión de los estudiantes universitarios: estudio comparado. En D. Cobos-Sanchiz, E. López-Meneses, A. H. Martín-Padilla, L. Molina-García y Jaén-Martínez. A. (Eds.), *Educación para transformar: Innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos* (pp. 2627–2632). Dykinson, S.L. <https://www.dykinson.com/libros/educar-para-transformar-innovacion-pedagogica-calidad-y-tic-en-contextos-formativos/9788411224697/>

Gúzman, J. C. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior: ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Revista Pefiles Educativos*, 33(spe), 129-141 https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500012

Iglesias-León, M., Baute Álvarez, L. M., y Cortés Cortés, M. E. (2023). Cómo transformar en la educación superior un profesor tradicional a un profesor innovador. *Universidad y Sociedad: Revista Científica de La Universidad Cienfuegos*, 15(2), 709–716. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3675>

Lladó-Martínez, A. (2022). El papel del profesorado universitario español ante el nuevo modelo europeo de educación superior y el despliegue tecnológico en la docencia. *IDP. Revista de Internet, Derecho y Política*, 0(37), 1–12. <https://doi.org/10.7238/idp.voi37.401765>

López, L., López-Paz, P., y López, M. (2022). Trabajo remoto y satisfacción laboral de los docentes universitarios peruanos durante la pandemia del COVID-19. *Revista Innova Educación*, 5(1), 158–169. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.05.011>

López-Noguero, F., Romero-Díaz, T., y Gallardo-López, J. A. (2023). Smartphone as a Teaching-Learning Tool in Higher Education in Nicaragua. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 307–330. <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/34016>

Macanchí-Pico, M. L., Orozco Castillo, B. M., y Campoverde Encalada, M. A. (2020). Innovación Educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la Educación Superior. *Universidad y Sociedad: Revista Científica de La Universidad Cienfuegos*, 12(1), 396–403. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100396

Mejía-González, L. P., Liñan-Cuello, Y. L. y Vidal, J. E. (2023). Repensando la educación superior digital del siglo XXI en Latinoamérica: en búsqueda de la reinención social. *Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 38–52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8750563>

Mejía-Rosal de Durán, A. (2022). La propuesta formativa de la pedagogía ignaciana en educación superior: Un derecho a la educación integral de calidad en la universidad

del siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 34(1), 113–133. <https://doi.org/10.15359/rldh.34-1.4>

Mendoza, E. M. (2023). Competencias docentes implicadas en los criterios de la calidad de la Educación Superior del Paraguay. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 5647–5660. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5745

Mora-Espinoza, Á., y Cerdas-Montano, V. (2023). Condiciones pedagógicas requeridas en la docencia universitaria actual. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 14(1), 225–248. <https://doi.org/10.22458/caes.v14i1.4693>

Pattier, D., y Ferreira, P. D. (2023). ¿Presencial, online o híbrida?: Percepciones y preferencias por parte de docentes y estudiantes de educación superior. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 69–79. <https://doi.org/10.5209/rced.76766>

Pérez-López, E. (2023). Pertinencia, calidad e innovación en Educación Superior. *InterSedes, Revista Electrónica de Las Sedes Regionales de La Universidad de Costa Rica*, 24(49), 255–275. <https://doi.org/10.15517/isucr.v24i49.50180>

Pilay-Robles, N., Ayón-Ochoa, H., y Macías-Parrales, T. (2023). Ética e innovación docente: un compromiso dentro de la gestión educativa superior en Ecuador. *Revista Innova Educación*, 5(1), 170–180. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.05.012>

Quizhpe-Salinas, L. A., Gómez-Cabrera, O. A., y Aguilar-Salazar, R. del P. (2016). La innovación educativa en la Educación Superior Ecuatoriana y el portafolio docente: instrumentos de desarrollo. *Revista Cubana de Reumatología*, 18(3), 297–303. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=73138>

Revelo-Rosero, J., Yaguana-Campos, A., Cadena-Heredia, V., y Andrade-Eraza, C. (2023). La web 2.0 como herramienta para la docencia universitaria en tiempos de pandemia covid-19. *Revista Cátedra*, 6(1), 36–56. <https://doi.org/10.29166/catedra.v6i1.3675>

Ricardo, C., y Vieira, C. (2022). Creencias y concepciones docentes de educación superior en enseñanza remota en el contexto de COVID-19. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 17–37. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.33966>

Ruiz-Campo, S., Matías-Batalla, D. de, Boronat-Clavijo, B., y Acevedo-Duque, Á. (2023). Los metaversos como herramienta docente en la formación de profesores de educación superior. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 22(1), 135–153. <https://doi.org/10.17398/1695-288x.22.1.135>

Salas-Hernández, J. I., Guarnizo-Vargas, C. M., Salazar-Serrano, L. E., y Murillo-Rozo, S. A. (2023). La integración de aprendizajes socioemocionales en el currículo universitario: desafío de innovación. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 17(1), 1–15. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2023.1635>

- Sanabria, A., y Hernández, C. M. (2011). Percepción de los estudiantes y profesores sobre el uso de las TIC en los procesos de cambio e innovación en la enseñanza superior. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 2011(29), 273–290. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/39074869.pdf>
- Soriano-Sánchez, J. y Jiménez-Vázquez, D. (2023). Prácticas educativas innovadoras en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 5(1), 23–37. <https://doi.org/https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.05.002>
- Vera, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior: Desafíos y oportunidades. *Revista Electrónica Transformar Electronic Journal*, 04, 1–18. <https://www.revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/84>

La transformación pedagógica: hacia un modelo híbrido que propicie el aprendizaje activo

Pedro Moreno Badajós
Adriana Cecilia Avelar Dueñas

INTRODUCCIÓN

La vorágine causada por la pandemia propició una migración abrupta hacia la virtualidad. Este cambio de modalidad se produjo sin una reflexión profunda sobre el rol del docente frente las necesidades de aprendizaje de los jóvenes en la era digital, y sin tiempo suficiente para gestionar un cambio estructural en los diversos ámbitos del proceso educativo: lo social, institucional, organizacional, tecnológico y pedagógico.

Los resultados de esta transición fueron diversos. En un principio, varios estudios mostraron un desajuste en la interacción y en los procesos de enseñanza, lo que generó percepciones negativas tanto en profesores como en estudiantes (Carbajal, 2020; De Vincenzi, 2020). Con el paso del tiempo, las universidades y sus comunidades comenzaron a adaptarse al nuevo contexto. Se apostó por diseños y herramientas pedagógicas en los que la cátedra del profesor dejará de ser el eje central, recurriendo a propuestas que dieran un rol más activo y protagónico a los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Ahora que se ha superado la etapa de aislamiento, existe un consenso en el ámbito educativo de que no es posible regresar a las actividades académicas presenciales sin recuperar las herramientas tecnológicas y pedagógicas que facilitaron la labor docente y mejoraron dichos procesos. En este contexto, la

Universidad de Guadalajara, a través de la Coordinación General Académica y de Innovación (UdeG-CGAI), lanzó un programa piloto denominado *Transformación Pedagógica y Digital*, cuyo objetivo es modernizar los procesos de enseñanza para atender las necesidades formativas actuales de los estudiantes. Esta estrategia se basa en tres ejes: el aprendizaje híbrido, el aprendizaje invertido y el aprendizaje activo (UdeG-CGAI, 2022).

Este artículo presenta la experiencia del Centro Universitario de los Lagos (CULagos) en el Proyecto de Transformación Pedagógica y Digital, con el propósito de evaluar su impacto en la estrategia orientada a un rol más activo y protagónico a los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ello, en primer lugar, se aborda la relevancia del aprendizaje híbrido y activo, explicando en qué consisten estas metodologías y las herramientas que las propician.

En un segundo apartado, se describe brevemente la implementación del proyecto en el rediseño de nueve cursos de diferentes disciplinas en el CULagos. A continuación, se presentan los elementos para el análisis del impacto en estudiantes y docentes: se detalla la propuesta metodológica empleada y se diseñaron y aplicaron dos encuestas con el fin de identificar si se logró fomentar el aprendizaje activo (una dirigida a los alumnos y otra a los docentes), en las que los involucrados expusieron su experiencia.

Finalmente, el texto concluye con una serie de reflexiones sobre los resultados obtenidos, destacando el compromiso docente y la activa participación de una gran parte de los alumnos involucrados. También se incluyen algunas recomendaciones para intervenciones futuras, subrayando la necesidad de integrar más cursos para pasar de un piloto a una intervención generalizada, a través de la implementación del modelo propuesto por la CGAI.

LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL Y PEDAGÓGICA EN LA BÚSQUEDA DEL APRENDIZAJE ACTIVO

Aunque existen diversos planteamientos para definir el aprendizaje del siglo XXI y la formación de un ciudadano integral y global, como los propuestos por DeLors (1996) y Morin (1999), la pandemia trajo consigo nuevos desafíos. Más allá de avanzar en los contenidos formativos, surgió el reto de utilizar tecnologías digitales de manera generalizada, sin contar, en muchos de los casos, con los recursos necesarios en términos de hardware, software, conectividad o alfabetización digital. Este impulso generado por la pandemia obligó al Estado y a las ins-

tituciones educativas a enfrentar la necesidad urgente de dotar a estudiantes y profesores de las herramientas tecnológicas adecuadas.

Así, se instauró una fuerte tendencia a enriquecer los entornos presenciales, lo cual resultó exitoso en estudiantes de la era digital, aprovechando su interés por las tecnologías para fomentar su participación (Scott, 2015). Los sistemas semiescolarizados, que hasta antes de la pandemia se pensaban principalmente para resolver la problemática de personas con obligaciones laborales y familiares —apuntando a la madurez de este segmento estudiantil—, fueron puestos a prueba en estudiantes que, por sus características, son parte de la juventud actual: con altas habilidades digitales, facilidad para participar en sistemas flexibles de enseñanza-aprendizaje e interés por temas relacionados como la conservación del medio ambiente, el emprendimiento y el acceso a mercados laborales más flexibles, entre otros.

Aunque la mayoría de los estudiantes cuentan con habilidades suficientes para enfrentar los retos que implica la incorporación del uso de la tecnología digital en los procesos de enseñanza, el avance acelerado de estas tecnologías —como la inteligencia artificial en las actividades educativas— representa un desafío cuya solución quizá no tenga una respuesta única. En relación con estos retos, Huber (2008) señala que el Espacio Europeo de Educación Superior expone cómo es posible incorporar e integrar esta dimensión tecnológica dentro del sistema educativo formal, para abordar aspectos como la adquisición y evaluación del conocimiento.

Quienes postulan un proceso de digitalización más claro, preciso, intencional, hablan de una educación aumentada a partir de las posibilidades que ofrecen las TIC. No se trata del reemplazo del modo presencial sino de una complementación cualitativamente distinta. Es a través de las tecnologías digitales que se lograrían procesos extendidos o expandidos de formación. Desde el aprendizaje invisible a retraducir y problematizar en el ámbito escolar hasta las ideas (Dussel et al., 2020, 359).

Por tanto, es importante que la incorporación de la tecnología digital vaya acompañada de propuestas pedagógicas que favorezcan el cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje y apoyen la transición hacia un modelo cualitativamente diferente, caracterizado por una mayor participación de los estudiantes. Se propone un tránsito hacia ambientes híbridos de aprendizaje, entendidos como aquellos en los que convergen dos modalidades: “el aprendizaje cara a cara [...] y

el aprendizaje distribuido” (Osorio, 2011, 29), también conocido como aprendizaje virtual que, gracias al avance tecnológico previamente mencionado, ha experimentado un desarrollo considerable.

La flexibilidad que ofrece el diseño de cursos con el apoyo de la tecnología es un factor que puede facilitar el tránsito hacia un sistema renovado y actualizado, acorde a las necesidades de los nativos digitales, quienes se sienten atraídos por sistemas dinámicos y de amplio espectro. Estos sistemas permiten la ubicuidad de los actores, algo que, sin las herramientas tecnológicas, sería imposible debido a sus propias características y contextos de los mismos.

Estos nuevos escenarios de enseñanza, posibilitados resultan idóneos para fomentar una participación diferente de los estudiantes en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. En relación con los cambios necesarios para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje activo, Huber (2008) subraya la importancia de métodos que promuevan la reflexión, permitiendo vincular el aprendizaje teórico con el práctico, especialmente fuera del ámbito institucional. De este modo, se busca integrar el conocimiento de manera que adquiera significado, en lugar de limitarse a acumular hechos y teoremas.

El enfoque del aprendizaje activo se inscribe dentro del paradigma constructivista, adoptando una perspectiva sociocultural centrada en el aprendizaje. Aunque no existe una definición única de este enfoque, se asocia comúnmente con el uso de ciertas estrategias que fomentan la participación activa de los estudiantes, quienes realizan tareas que van más allá de la simple escucha. Desde esta perspectiva, la transmisión de información se lleva a cabo de diversas formas y fuera del espacio áulico, dedicando más tiempo a la interacción con los estudiantes para promover el desarrollo de su potencial. Además, se les involucra en procesos de pensamiento de orden superior, como la lectura, la escritura o el debate, con énfasis particular en el desarrollo de actitudes y valores (Espejo, 2016).

La enseñanza orientada al aprendizaje activo no es un concepto reciente; sus orígenes se remontan a la escuela nueva en Europa y a la escuela progresista en Estados Unidos, movimientos pedagógicos que surgieron durante el Renacimiento y están vinculados al movimiento humanista. Sin embargo, en la actualidad, ha adquirido una relevancia particular. La escuela activa valora los aportes de la psicología al desarrollo de la psique, lo que explica por qué los métodos activos en la enseñanza superior se relacionan con la corriente psicológica del constructivismo.

En este contexto, el aprendizaje centrado en el estudiante implica la creación de contenidos que fomenten lo anteriormente descrito. No obstante, el estudiante no siempre cuenta con las competencias necesarias para desarrollar una propuesta de este tipo. Por ello, el docente desempeña un papel fundamental como guía y formador, además de ser el creador de contenidos —es decir, un facilitador—. Para lograr los objetivos del aprendizaje establecidos, es necesario:

Ser más experto en los contenidos que el maestro tradicional. Puesto que los estudiantes estarán a menudo en distintos niveles de aprendizaje [...] tener claro cómo se organizan [los contenidos] dentro de cada currículum específico, qué temas pueden ser trabajados en los espacios individual y grupal y en qué temas en concreto [centrarse]. (Santiago y Bergmann, 2018, 27).

En este sentido, es crucial que las aulas se diversifiquen y evolucionen, de modo que se conviertan en ambientes propicios para el aprendizaje —ya sea de manera presencial o remota—, donde el docente impulse, a través de diseños instruccionales intencionados, la capacidad de autorregulación del estudiante respecto a los contenidos de aprendizaje. Esto se debe a que “este modo más profundo de aprendizaje se desarrolla a través de observar en acción las propias conductas adoptadas para aprender” (Crispín, 2011, 49). El alumno debe decidir la forma en que se apropia del conocimiento, bajo un enfoque constructivista que lo concibe como un agente siempre activo, crítico y en constante adaptación.

En el contexto de estas aproximaciones, algunas herramientas pedagógicas han adquirido un papel protagónico, como el aprendizaje basado en proyectos y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Una de sus principales características es su “apuesta por la autonomía del alumno para generar una actitud positiva hacia su aprendizaje, con la finalidad de que la información sea buscada o generada por el mismo” (Cruz, 2018, 60). Lo anterior promueve el aprendizaje activo y colaborativo, potenciando en los estudiantes competencias que les permiten ir más allá de la simple adquisición de conocimientos y formarse como sujetos sensibles y comprometidos con su entorno.

Dado este enfoque, las intenciones educativas están orientadas a una formación integral, que no solo atiende las necesidades académicas y laborales, sino que también considera los intereses personales del estudiante. Al respecto, Villa y Poblete (2007) mencionan lo siguiente:

Las personas requieren, para su funcionamiento e integración sociolaboral, adquirir ciertas destrezas y habilidades tanto instrumentales, interpersonales y sistémicas. Estas competencias se convierten en un elemento clave del aprendizaje universitario que, además del dominio de su especialidad académica, incorpora competencias muy variadas que le enriquecen como persona y como futuro profesional (12).

Esto último está vinculado a la necesidad actual de formar ciudadanos más competentes, con un alto sentido de conexión con su entorno próximo y cercano, y con una tendencia hacia la educación continua, que les permita lograr aprendizajes significativos que trascienden la línea de la comercialización e integren tanto los intereses personales como las necesidades sociales. La incorporación de métodos que propicien la reflexión y la movilización de saberes a través de entornos digitales estimula otras competencias adicionales, como la autogestión, el trabajo autónomo y la autorregulación (Ponce, 2016).

En este contexto, la tendencia es adoptar el modelo híbrido, que amplíe los escenarios de aprendizaje y fomente el uso de herramientas pedagógicas que favorezcan procesos reflexivos, autogestivos y significativos. Esta parece ser una ruta adecuada para enfrentar los retos actuales de las instituciones educativas. No obstante, es importante no caer en fórmulas simplistas ni en reduccionismos, pues está claro que un sistema escolar es un ente complejo. Por ello, es necesario seguir respaldando las propuestas que han sido investigadas durante décadas, con el fin de lograr nuestros propios aprendizajes como institución.

LA EXPERIENCIA DE TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA Y DIGITAL DEL CULAGOS

Con el propósito de contribuir al análisis del impacto de la implementación de la implementación de enfoques pedagógicos basados en el aprendizaje híbrido, se presenta a continuación el caso del Centro Universitario de los Lagos (CULagos) de la Universidad de Guadalajara. A raíz de los retos derivados la pandemia y el retorno a “la nueva normalidad”, en la Red Universitaria se emprendió un proyecto denominado *Transformación Pedagógica y Digital* (UdeG-CGAI), que retomó y adaptó —tropicalizando al contexto institucional— experiencias exitosas de otras universidades, así como la *Arizona State University*, en la implementación del modelo de aprendizaje híbrido y el aula invertida.

Esta propuesta de transformación puede ser uno de los factores clave para apoyar el aprendizaje en su retorno a la libertad, buscando promover la creati-

vidad. Se considera que, de esta manera, se diversifican los espacios de aprendizaje, atendiendo las necesidades del estudiante para su formación integral mediante el uso de herramientas familiares para él. Además, esta es una forma en que el sistema escolarizado aún puede justificar su existencia.

La innovación pedagógica propuesta “consiste en mejorar la cantidad y la calidad del tiempo «humano» que pasamos con nuestros estudiantes” (Santiago y Bergmann, 2018, 101). Su objetivo es mantener la motivación para alcanzar el éxito escolar, lo cual implica tanto el perfeccionamiento de los aprendizajes como el aumento del rendimiento académico. Esto se logra mediante la aplicación de habilidades docentes especializadas que responden al modelo propuesto, con la incorporación de diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje que permiten consolidar los objetivos establecidos.

Tal es el caso del aula invertida, que se presenta como una metaestrategia que engloba a otras (Santiago y Bergmann, 2018), ya que permite que el estudiante se involucre activamente en su entorno a través de iniciativas propuestas por él mismo. De este modo, se fomenta el desarrollo de proyectos en entornos reales pero ficticios, y, gracias a la tecnología, se dispone de herramientas que facilitan tanto el diseño como la implementación de recursos para el aprendizaje, ya sea en modalidad remota o presencial. Las estrategias integradas a esta metodología incluyen el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos y el estudio de caso.

En 2022, el CULagos dio inicio a la iniciativa de transformación pedagógica y digital al interior de la academia. Se crearon las condiciones necesarias para su implementación mediante la preparación docente en el diseño de cursos y el desarrollo de *Syllabus* o planeaciones basadas en el aprendizaje híbrido y el aula invertida, con el objetivo de promover aprendizajes significativos de manera activa a través de diversas estrategias y enfoques pedagógicos, adecuados a la naturaleza de las unidades de aprendizaje o de la propuesta docente. Se lanzó una convocatoria abierta para la participación de profesores de todos los programas educativos, obteniendo la respuesta de doce docentes, quienes, durante el segundo semestre del 2022, desarrollaron los *Syllabus* de diez unidades de aprendizaje. Las propuestas de actualización de sus planeaciones didácticas fueron evaluadas por pares, mediante una rúbrica que valoraba la aproximación desde el aprendizaje híbrido.

Esta actividad permitió obtener retroalimentación previa a la puesta en marcha de las unidades de aprendizaje durante el primer semestre del 2023.

Tras el desarrollo de los cursos, con el fin de abordar esta primera experiencia desde una perspectiva metodológica rigurosa, se llevó a cabo una indagación guiada por la siguiente pregunta: ¿Cuáles fueron las implicaciones de la implementación del programa de transformación pedagógica en el CULagos, derivadas de la implementación del modelo híbrido y el aula invertida, para fomentar el aprendizaje activo? A continuación, se presenta el marco teórico y metodológico que sustentaron el proceso, así como algunos hallazgos importantes de esta interesante experiencia y su impacto en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

APROXIMACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA EL ESTUDIO DE CASO

La investigación explora el impacto de la implementación del Proyecto de *Transformación Pedagógica y Digital* (UdeG-CGAI 2022) en el fomento del aprendizaje activo en el CULagos. Para la delimitación conceptual del aprendizaje activo, se recurrió a las dimensiones de Huber (2008), quien considera que los elementos fundamentales de esta modalidad son: la autorregulación por parte de los estudiantes, que les permite percibir, evaluar y retroalimentar su proceso de aprendizaje; la construcción personal del aprendizaje, que facilita la creación de conocimientos mediante la interpretación de sus percepciones y experiencias previas; la relevancia del contexto para aplicar el conocimiento adquirido, atendida como una actividad cognitiva situada que favorece la integración teórico-práctica; y, finalmente, el componente sociocultural en los procesos y contenidos del aprendizaje, que no debe considerarse como un proceso exclusivamente individual, sino como una actividad predominantemente social.

Estos elementos guiaron la construcción de una escala con doce ítems, que permitieron medir la percepción de los estudiantes sobre su participación activa en los procesos de aprendizaje, según los aspectos detallados en la Tabla 1.

Tabla 1. Dimensiones del aprendizaje activo

Dimensiones	Indicadores
Integración teórica-práctica de conocimientos	Poner en práctica los contenidos
	Resolver problemas
	Vincular el contenido con el entorno
	Favorecer el aprendizaje
Procesos reflexivos y constructivos en el aprendizaje	Indagar aspectos de interés
	Organizarse con independencia
	Lidiar con la incertidumbre
	Reflexionar sobre lo aprendido
Procesos colaborativos, autorregulados de aprendizaje	Colaboración
	Participación continua
	Trabajo por cuenta propia
	Autogestión de recursos

Nota. Adaptado de "Aprendizaje activo y metodologías educativas" por G. L. Huber, 2008, Revista de Educación (1).

El estudio se llevó a cabo en nueve unidades de aprendizaje que se imparten en la Sede Lagos de Moreno del CULagos durante el calendario 2023 A. El CULagos es uno de los 16 Centros Universitarios de la Universidad de Guadalajara, y su oferta académica es multidisciplinaria, abarcando cuatro programas de posgrado y quince programas de pregrado. Las nueve unidades de aprendizaje incluidas en el estudio se imparten en diversos planes de estudio de pregrado, entre los cuales se encuentran: un profesor de la Licenciatura en Abogado; Licenciatura en Humanidades; Licenciatura en Administración; Ingeniería en Administración Industrial; Ingeniería Mecatrónica y cuatro profesores de la Ingeniería en Bioquímica.

La investigación se realizó mediante un enfoque cuantitativo con un primer alcance descriptivo, cuyo objetivo es conocer las características de los cursos y la percepción de profesores y estudiantes respecto al rol activo en las actividades de aprendizaje. En un segundo alcance, se buscó identificar si esta percepción variaba entre las distintas unidades de aprendizaje. Este análisis se considera relevante para mejorar el impacto de los esfuerzos institucionales relacionados con la transformación pedagógica.

Se diseñaron dos encuestas para conocer las características de los cursos y actividades, así como su impacto en el aprendizaje activo. La primera encuesta, dirigida a los docentes, constaba de 22 preguntas sobre las características del curso, las actividades, los aprendizajes y la percepción sobre el impacto del modelo en el desempeño de los alumnos. La segunda encuesta, dirigida a los estudian-

tes, incluía 16 preguntas, de las cuales cuatro se referían a las características del curso y doce al impacto del aprendizaje activo. Estas últimas se diseñaron utilizando la escala Likert para medir la presencia del aprendizaje activo, en función de las dimensiones mencionadas por Huber (2008): integración teórica-práctica del conocimiento, enfoque reflexivo y constructivo del conocimiento, y la aproximación social y autorregulada al aprendizaje.

El instrumento realizado para medir la autopercepción del aprendizaje activo en los estudiantes fue aplicado a una muestra de 117 estudiantes, con una edad promedio de 21 años. De los participantes, 74 se identificaron como mujeres, 40 como hombres y 3 con otro género. La confiabilidad del instrumento se verificó mediante la prueba Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de $p = .96$ para sus 12 ítems, lo que indica una consistencia muy alta entre los elementos de su escala. Por tanto, se considera que la escala y su aplicación son aportes importantes de esta investigación.

LA TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICO-DIGITAL Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE ACTIVO

En la indagación realizada mediante la encuesta se observa que se desarrolló el enfoque de aula invertida, que es considerado por Santiago y Bergmann (2018) como un:

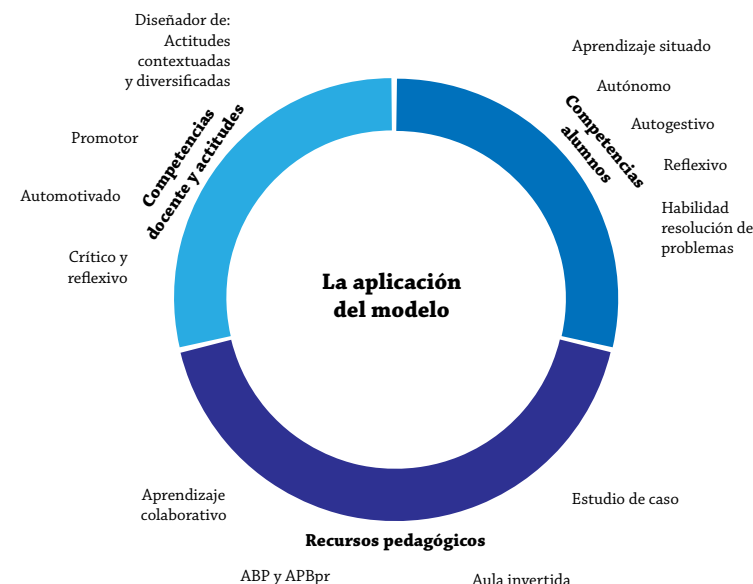
Modelo pedagógico que transfiere la instrucción directa del espacio grupal al individual. Para ello el contenido básico es estudiado en casa con material aportado por el profesor y el aula se convierte en un espacio de aprendizaje dinámico e interactivo, donde el maestro guía a los alumnos mientras estos aplican lo que aprenden y se involucran en el objeto de estudio de forma creativa (17).

Entre las estrategias más utilizadas, se detectaron el aprendizaje colaborativo, el cual puede estar relacionado con el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas; y el estudio de casos. Su implementación depende de la planeación propuesta por el docente a través del *Syllabus*.

El aprendizaje colaborativo, se define como “un método de enseñanza en el cual los alumnos aprenden en grupos, trabajando juntos para construir conocimiento. El proceso es activo, ya que todos los miembros se involucran en funciones, ocasiones diferentes, pero con el mismo grado de responsabilidad” (Crispín, 2011, 62). Este tipo de aprendizaje se encuentra estrechamente liga-

do a todas aquellas actividades realizadas de manera colectiva. En la Figura 1 se muestran los rasgos más destacados identificados por los docentes durante su intervención.

Figura 1. La aplicación del modelo y sus componentes más destacados. Docentes en proyecto transformación pedagógica CULagos, calendario 2023 A.



Nota. Elaboración propia. Se destacan diversas características deseables utilizando cualquier modelo, no el híbrido. En futuras reflexiones, abordar la cara destinada a cada espacio de trabajo: remoto asíncrono, síncrono o presencial.

Por otra parte, los estudiantes reconocen el rol mediador-facilitador del docente, quien actúa como diseñador de experiencias de aprendizaje y curador de contenidos, promoviendo el trabajo colaborativo y autogestivo (Pardo y Cobo, 2020). También se observó que, en el diseño de sus actividades, el docente logra involucrar a los estudiantes mediante que incorporan experiencias reales en entornos ficticios o simulados.

Se encontró que los estudiantes consideran que desarrollan diversas competencias durante estas clases, como la autorregulación y la autonomía. La autonomía es uno de los aspectos clave que deben fomentar las metodologías de aprendizaje activo, y se refiere a “la predisposición a actuar de modo indepen-

diente, con iniciativa, no dependiendo continuamente del profesor en relación a su aprendizaje” (Villa y Poblete, 2007, 19). Este proceso se lleva a cabo mismo a través de actividades que propician la reflexión y la autogestión, así como la habilidad para resolver problemas; que son algunas de las aspiraciones al trabajar bajo este modelo.

Partiendo de lo anterior, y retomando las dimensiones delineadas en el diseño de la encuesta, se recuperó lo siguiente en relación con el aprendizaje activo para un diseño pedagógico centrado en el estudiante (Figura 2).

Figura 2. El aprendizaje activo: el estudiante como centro.

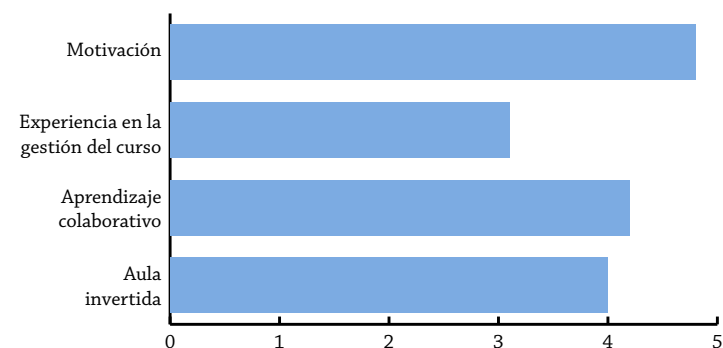


Nota. Elaboración propia. Estudiantes en proyecto transformación pedagógica CULagos, calendario 2023 A.

Asimismo, se identificaron recursos pedagógicos, definidos como un conjunto de herramientas o métodos que ofrecen la posibilidad de aprender y que, por supuesto, integran las actividades de la unidad de aprendizaje. Entre ellos se encuentra el aula invertida, que incluye el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en problemas, el estudio de caso y el aprendizaje basado en proyectos. Este último se define como “una metodología de enseñanza que utiliza proyectos centrados en los estudiantes para facilitar el aprendizaje..., en el que se propicia la resolución de problemas, desarrollo de las habilidades del pensamiento y la participación de los estudiantes en su propio aprendizaje” (Díaz, 2018, 73).

En la encuesta realizada a nueve de los docentes participantes, se encontró que, en términos generales, la propuesta fue considerada motivante. Sin embargo, en relación con la experiencia observada en la gestión del curso, algunos casos indicaron que es necesario rediseñar o que requieren capacitación para desarrollarla con más recursos informativos o de consulta. A pesar de ello, consideraron que los resultados obtenidos en la implementación del modelo fueron aceptables (Figura 3).

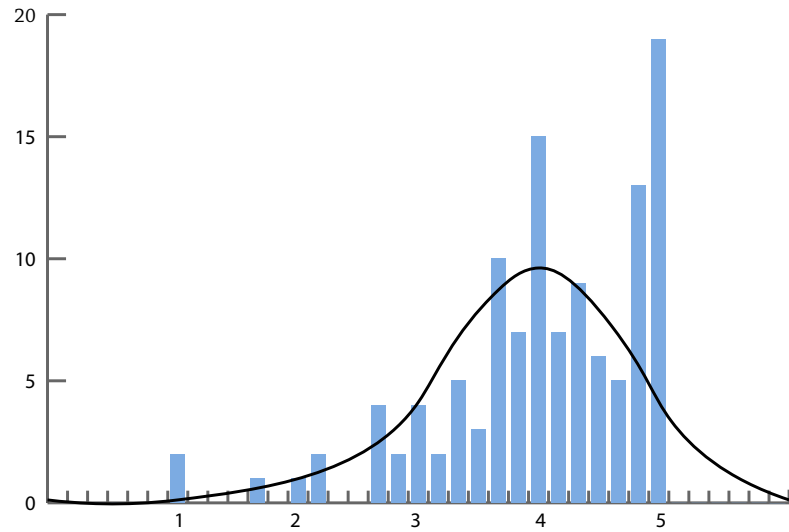
Figura 3. Las impresiones en la experiencia docente y los recursos pedagógicos empleados.



Nota. Elaboración propia. Docentes en proyecto transformación pedagógica CULagos, calendario 2023 A.

Finalmente, en lo que respecta al resultado para medir el impacto del aprendizaje activo, en los nueve cursos se considera alto, con una media de 4.06 sobre 5.00 en la escala Likert. Como se observa en la Figura 4, la mayoría de los casos se agrupa en el rango de 3.50 a 5.00, lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes perciben como activos en las actividades de aprendizaje para las materias participantes.

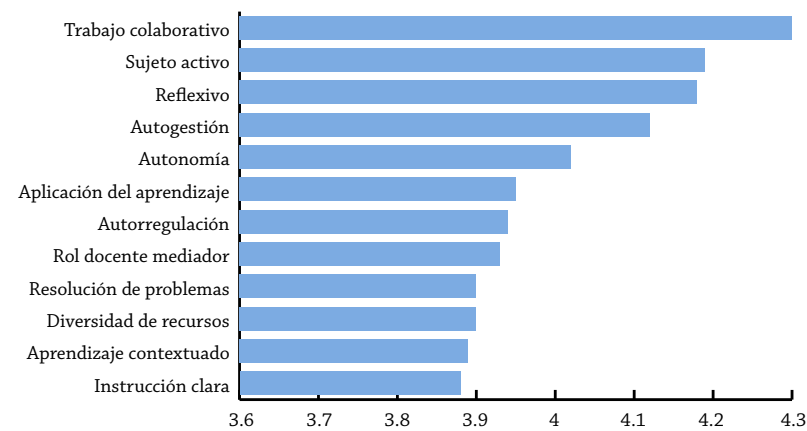
Figura 4. Media en escala de aprendizaje activo.



Nota. Elaboración propia. Estudiantes en proyecto transformación pedagógica CULagos, calendario 2023 A.

En cuanto a los doce elementos considerados como fundamentales para el desarrollo del aprendizaje activo, se observa en la Figura 5 que los aspectos con las medias más altas fueron el trabajo colaborativo, el tener un rol activo y reflexivo, seguidos de la autogestión y la autonomía.

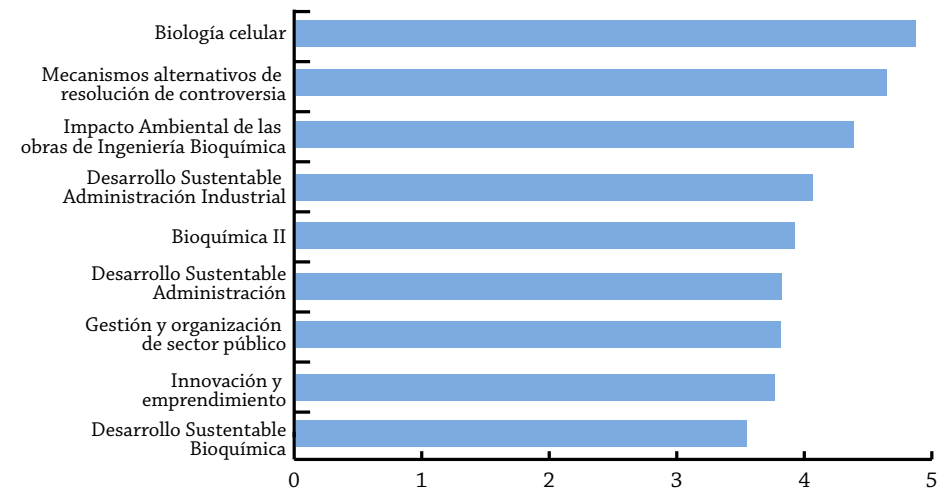
Figura 5. Elementos de impacto para el desarrollo del aprendizaje activo y la media.



Nota. Elaboración propia. Estudiantes en proyecto transformación pedagógica CULagos, calendario 2023 A.

Los resultados presentados muestran que las unidades de aprendizaje participantes en el proyecto de transformación pedagógica y digital tuvieron un impacto positivo en el aprendizaje activo. Sin embargo, también se observan diferencias en la percepción de los estudiantes respecto a los diversos cursos, ya que la materia con la media más alta es de 4.86, mientras que la más baja apenas alcanza 3.53, como se muestra a continuación en la Figura 6.

Figura 6. Media en escala de Aprendizaje activo en materias participantes.



Nota. Elaboración propia. Estudiantes en proyecto transformación pedagógica CULagos, calendario 2023 A.

Estos resultados muestran la variabilidad del impacto entre las distintas unidades de aprendizaje (Figura 6). Se observa que las medias en el aprendizaje activo no son homogéneas entre las unidades. Esto podría deberse a diferencias en el número de alumnos en los *Syllabus* aplicados, sin mencionar las variaciones del estilo docente.

Las diferencias en los valores de percepción sobre el aprendizaje activo resultaron significativos. A partir de un análisis de varianza, se observa que existe una divergencia estadísticamente relevante en la percepción de aprendizaje activo entre las distintas unidades de aprendizaje. El resultado de $p < .001$ (Tabla 2) confirma que hay una diferencia estadísticamente significativa en la percepción de aprendizaje activo entre los alumnos de cada materia.

Lo anterior refleja la complejidad de la enseñanza, ya que, aunque se cuente con el diseño adecuado, instrumentos y objetivos educativos claros, los resultados pueden, en ocasiones, ser divergentes respecto a los propósitos establecidos.

Tabla 2. Media de percepción del aprendizaje activo.

	Suma de cuadradas	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	19.548	8	2.443	3.969	0.000
Dentro de grupos	66.485	108	0.616		
Total	86.033	116			

Nota. Elaboración propia.

Los análisis *post hoc* realizados con la prueba de Tukey mostraron que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de percepción de aprendizaje activo en algunas unidades de aprendizaje. Los estudiantes de la materia Mecanismos alternativos de resolución de controversias perciben tener un rol más activo en su aprendizaje que los alumnos de las materias de Desarrollo Sustentable (Administración) y de Desarrollo Sustentable (Bioquímica). De manera similar, en la materia Impacto Ambiental de las Obras de Ingeniería también se percibe una medición más alta de aprendizaje activo en comparación con Desarrollo Sustentable (Bioquímica). A continuación, en la Tabla 3, se muestra que el valor de *p* es $< .005$, lo que permite asegurar, con un 95 % de confianza, que las diferencias entre estos grupos son estadísticamente significativas.

Tabla 3. Diferencias entre la media de aprendizaje activo.

Unidad de aprendizaje	Valor de P encontrado	Unidad de aprendizaje
Mecanismos alternativos de resolución de controversias.	0.013	Desarrollo Sustentable (Administración).
Mecanismos alternativos de resolución de controversias.	0.022	Desarrollo Sustentable (Bioquímica).
Impacto ambiental de las obras de ingeniería.	0.24	Desarrollo Sustentable (Bioquímica).

Nota. Elaboración propia. Estudiantes en proyecto transformación pedagógica CULagos, calendario 2023 A

En cuanto a estas diferencias en la percepción del aprendizaje activo entre las materias estudiadas, cabe destacar que, aunque solo en las tres materias mencionadas en el párrafo anterior las diferencias de medias son estadísticamente significativas, se observa una notable heterogeneidad en otras unidades de aprendizaje. Sin embargo, debido a las discrepancias en la cantidad de alumnos encuestados en cada materia, estas diferencias no alcanzan la significancia estadística. En este sentido, sería recomendable realizar un análisis futuro entre grupos con muestras más homogéneas, lo que permitirá obtener conclusiones más sólidas.

CONSIDERACIONES FINALES

Gracias a la información brindada por docentes y alumnos, fue posible conocer detalles clave sobre la implementación del programa de *Transformación Pedagógica y Digital* en el CULagos. Los resultados muestran que los estudiantes de las materias en las que se aplicó el modelo híbrido y el aula invertida reconocen un rol muy activo durante sus actividades de aprendizaje. Los profesores coinciden con esa percepción y afirman utilizar estrategias didácticas orientadas a fomentar dicha participación. A partir de estos resultados, se considera deseable replicar e incrementar las unidades de aprendizaje en las que se implementen este tipo de diseños pedagógicos. No obstante, respecto al impacto, aún es necesario desarrollar estudios que incluyan unidades de aprendizaje que no sigan esta propuesta, con el fin de realizar una comparativa más completa.

Un hallazgo relevante es la heterogeneidad en la percepción de los estudiantes acerca de su nivel de participación activa en los diversos cursos. Las diferencias estadísticamente significativas en la percepción del aprendizaje activo entre los cursos es un indicador importante para tomar decisiones sobre la implementación de este programa. Los factores que influyen en este resultado pueden ser diversos: el diseño del curso, la implementación del docente, la disposición del número de estudiantes por curso, y la cantidad de alumnos que respondieron el instrumento de análisis, entre otros.

Estas diferencias subrayan la necesidad de conocer más a fondo los elementos que favorecen el aprendizaje activo en los estudiantes del CULagos. También resaltan la importancia de identificar detalladamente las áreas de oportunidad en la implementación del proyecto de transformación pedagógica, lo que permitirá realizar intervenciones más afectivas y lograr mejores resultados en todas las unidades de aprendizaje que adopten esta propuesta pedagógica.

Además, se observa la necesidad de realizar ajustes que favorezcan la flexibilidad en la administración de los cursos, particularmente en lo que respecta en las cargas administrativas de los horarios. Actualmente, las actividades remotas y las previas al curso no contribuyen a reducir las horas destinadas a la asistencia presencial, lo que provoca que tanto estudiantes como docentes perciban una sobrecarga en el tiempo que deben invertir en estos cursos.

Por último, se reconoce la importancia de avanzar hacia una transformación pedagógica orientada a la mejora de los resultados, con impactos positivos en áreas como el aprendizaje, el desarrollo de saberes, el rendimiento académico, la realización personal y la inserción laboral, entre otros.

En este sentido, es crucial ampliar la intervención y continuar evaluando su impacto, lo cual puede contribuir a la toma de decisiones que mejoren los procesos de aprendizaje en el CULagos, en la Universidad de Guadalajara y en otras instituciones de educación superior que sigan el camino hacia escenarios educativos donde la tecnología y las estrategias pedagógicas pongan a los estudiantes en el centro.

REFERENCIAS

- Carbajal, D. (2020). *Transición a cursos virtuales y representaciones de la docencia universitaria: la mirada de la comunidad estudiantil del CULagos, marzo-junio 2020*. Academia.edu. https://www.academia.edu/53047637/Transici%C3%B3n_a_cursos_virtuales_y_representaciones_de_la_docencia_universitaria_la_mirada_de_la_comunidad_estudiantil_del_CULagos_marzo_junio_2020
- Crispín-Bernardo, M. L., Caudillo, L., Doria, C., Esquivel-Peña, M. (2011). Aprendizaje Autónomo. En Crispín-Bernardo, M.L. (Comp.) *Aprendizaje Autónomo. Orientaciones para la docencia* (49-65). Universidad Iberoamericana. <https://ibero.mx/web/files/publicaciones/aprendizaje-autonomo.pdf>
- Cruz-Gutiérrez, A. (2018). Aprendizaje basado en problemas. En P. Rosas Chávez y J. García Caro (Coord.), *Didácticas para la práctica docente centradas en el aprendizaje del estudiante* (59-71). Universidad de Guadalajara.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa.
- De Vincenzi, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19. *Debate-Universitario*, 8(16), 67-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9057954>

- Díaz-Nájera, L. A. (2018). Aprendizaje basado en proyectos. En P. Rosas Chávez y J. García Caro (Coord.). *Didácticas para la práctica docente centradas en el aprendizaje del estudiante* (73-80). Universidad de Guadalajara.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer D. (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (351-364). UNIPE: Editorial Universitaria. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/unipe-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia.pdf>
- Espejo-Leupín, R. (2016). ¿Pedagogía activa o métodos activos? El caso del aprendizaje activo en la universidad. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10(1), 16-27. <https://doi.org/10.19083/ridu.10.456>
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de educación*, (1), 59-81. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:14edd70f-c97a-4361-8757-efoc83ce5bea/re200804-pdf.pdf>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/_CPP-DC-Morin-Los-siete-saberes-necesarios.pdf
- Osorio-Gómez, L. A. (2011). Ambientes híbridos de aprendizaje. *Revistas Científicas. Actualidades pedagógicas*, 1(58), 29-44. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/505775090/Ambientes-Hibridos-de-Aprendizaje>
- Pardo-Kuklinski, H. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School. https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf
- Ponce-Ponce, M. E. (2016). La autogestión para el aprendizaje en estudiantes de ambientes mediados por tecnología. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(12), 1-23. <https://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/258>
- Santiago-Campión, R. y Bergmann, J. (2018). *Aprender al revés. Flipped Learning 3.0 y metodologías activas en el aula*. Paidós.
- Scott, C. L. (2015). El futuro del aprendizaje 2. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? *Investigación y prospectiva en educación: documentos de trabajo*, 14, 1-22. Universidad de Guadalajara - Coordinación General Académica de Innovación (UdeG-CGAI). (2022). *Aprendizaje Híbrido y Activo para el éxito estudiantil: El docente y el estudiante al Centro*.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Ediciones Mensajero.

ANEXO 1.

ESCALA DE APRENDIZAJE ACTIVO

Anexo 1.
Escala de aprendizaje activo.

	Poco		Bastante		
	1	2	3	4	5
Las actividades propician poner en práctica los contenidos.					
Las actividades propician resolver problemas.					
Las actividades propician vincular el contenido con problemas relacionados a situaciones reales en un entorno ficticio o a través de simulaciones.					
Las actividades favorecen el aprendizaje.					
Las actividades permiten indagar sobre aspectos que sean de interés.					
Las actividades permiten organizarse con independencia para resolverlas.					
Las actividades otorgan herramientas para lidiar con la incertidumbre o frustración, en la resolución de problemas.					
Las actividades permiten reflexionar sobre lo aprendido.					
Las actividades propician la colaboración y el trabajo en equipo.					
Las actividades propician la participación continua.					
La descripción de las actividades son lo suficientemente claras para realizarlas por cuenta propia.					
Las actividades propician que por cuenta propia gestione tiempo, recursos y habilidades para resolverlas.					

Nota. Elaboración propia. Estudiantes en proyecto transformación pedagógica CULagos, calendario 2023 A.

Competencias digitales en los Universitarios: el caso de los estudiantes del CULagos Sede San Juan de los Lagos

Rubén Casillas de la Torre
Luz Alejandra Aguiñaga Torres
Felipe de Jesús López Contreras
Efraín Valdivia Núñez

INTRODUCCIÓN

El uso del internet y de las tecnologías digitales ha transformado las prácticas educativas en todos los niveles de escolaridad, convirtiéndose en recursos fundamentales para la comunidad académica a nivel global. Gracias a las diversas formas en que nos permiten acceder, compartir y producir conocimiento e información su adaptación se vuelve esencial. A nivel mundial, la pandemia por COVID-19 aceleró significativamente la transmisión digital del conocimiento, lo que convirtió a las competencias digitales en una herramienta crucial para los procesos de aprendizaje, generando incluso nuevos paradigmas educativos. En ese contexto, el uso adecuado de la tecnología y del internet facilita notablemente el aprendizaje de los estudiantes.

El objetivo del presente trabajo es explorar las competencias digitales en una muestra de estudiantes de la Sede San Juan de los Lagos del Centro Universitario de los Lagos (CULagos), con el propósito de contribuir a la discusión y diseño de estrategias que promuevan el avance hacia una educación de calidad y la consolidación de competencia digitales, buscando la innovación y transformación con-

tinua de la comunidad universitaria. Para ello, se aplicó una encuesta electrónica a una muestra de la población estudiantil de la Sede San Juan de los Lagos, formulando las preguntas basadas en las 21 competencias incluidas en el Marco de Competencias Digitales para la Ciudadanía, desarrollado por el Centro de Investigaciones Comunes de la Comisión Europea. Se parte de la premisa que, dada la experiencia adquirida de la pandemia por COVID-19, los estudiantes universitarios ya cuentan con competencias digitales que les permiten buscar, organizar y procesar la información de manera eficaz.

TECNOLOGÍAS Y COMPETENCIAS DIGITALES

La historia de la humanidad es, en muchos aspectos, también la historia de la tecnología: la manera en que los seres humanos nos relacionamos con la naturaleza y con nuestro entorno esta mediada por técnicas y herramientas cada vez más sofisticadas, orientadas a satisfacer una miríada de deseos y objetivos, afectando profundamente todas las dimensiones de la interacción humana —la política, el trabajo, la interacción social, las redes de producción, la convivencia familiar, entre otras—. El avance del internet y de las tecnologías digitales debe entenderse en ese contexto como un salto enorme que nos ha permitido desarrollar herramientas cada vez más numerosas y complejas, las cuales se actualizan o se vuelven obsoletas rápidamente. Esto nos obliga a estar en constante actualización o, lo que es lo mismo, a desarrollar una serie de competencias que nos permitan utilizar las tecnologías digitales adecuadamente y adaptarnos a estos cambios.

Si bien es cierto que no existe un consenso en torno a la definición del concepto de competencias digitales (Moreno, 2019; Gisbert et al., 2016), podemos señalar que se trata de una combinación de conocimientos, habilidades operacionales e incluso de actitudes, que nos permiten (inter)actuar utilizando como medio y herramienta las tecnologías digitales. Dicho de otro modo, se trata de demostrar competencias fundamentales como el pensamiento crítico y las capacidades de análisis, reflexión, evaluación, argumentación, toma de decisiones y comunicación al momento de interactuar con —y a través de— las tecnologías digitales y el internet. Por supuesto, el concepto de competencias digitales se relaciona estrechamente con el de alfabetización informática y/o tecnológica, en cuanto a que el dominio de estas herramientas requiere un proceso de aprendizaje continuo.

Pero ¿a qué competencias específicas nos referimos? Para ilustrar esta cuestión, nos apoyamos en el Marco de Competencias Digitales para la Ciudadanía,

desarrollado por el Centro de Investigaciones Comunes de la Comisión Europea, y que cuenta con una amplia aceptación a nivel internacional. La versión DigComp2.2 de este marco divide las competencias digitales en cinco áreas, cada una de ellas con competencias específicas que, en total, suman 21. La siguiente figura ilustra dichas áreas y competencias:

Figura 1. Competencias digitales según el DigComp2.2.



Nota. Adaptación de Centro de Investigaciones Comunes de la Comisión Europea (p. 4), 2022.

La identificación de las competencias digitales a través de esta propuesta nos permite basarnos en ellas gracias a los ítems medibles mediante encuestas, las cuales, aplicadas a una muestra de la comunidad estudiantil de la Sede San Juan de los Lagos del CULagos, nos ofrece un primer acercamiento al conocimiento de las competencias digitales de nuestros estudiantes, así como a su identificación por áreas específicas. Sin embargo, antes de abordar este tema, es necesario profundizar un poco más en las competencias digitales en el ámbito académico, particularmente a partir de la pandemia por COVID-19.

LAS COMPETENCIAS DIGITALES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Las competencias digitales se han vuelto cada vez más importantes en el ámbito educativo. La implementación de las tecnologías y plataformas digitales, tanto para la labor docente como en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, ha ido de la mano con el aumento de la cobertura de internet a nivel mundial, así como el desarrollo de herramientas, plataformas y sitios web que facilitan y complementan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si bien es cierto que el estudio y fomento de las competencias digitales anteceden a la pandemia por COVID-19 (Morales, 2013; Castillejos et al., 2016; Moreno, 2019), la implementación de estrategias con este fin se aceleró en los últimos años debido a la situación de aislamiento en el marco de la crisis sanitaria global. Como señala la Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO):

Las tecnologías digitales cambiaron la forma en que se accede, comparte y produce conocimiento e información. A nivel mundial, la pandemia COVID-19 incrementó significativamente la transmisión digital del conocimiento, haciendo que las competencias digitales sean cruciales para participar en la sociedad, incluidas las oportunidades de empleo y aprendizaje permanente (2023).

En efecto, la pandemia generó una crisis a nivel mundial en todas las áreas de nuestra vida individual y colectiva, incluida la dimensión educativa. Como señala Carlos Enrique George Reyes, la situación sanitaria global obligó a alumnos y profesores de todo el mundo a adoptar los medios digitales para poder continuar con las actividades académicas, transformando los procesos de enseñanza-aprendizaje del 87 % de la población mundial (2021, 37). Por supuesto, aunque podríamos dar por sentado que la mayoría de la comunidad académica a nivel global adquirió o mejoró sus competencias digitales a partir de la pandemia, lo cierto es que debemos de hablar de grados de desarrollo de competencias digitales. Esto se debe a que dicho desarrollo está influenciado por desigualdades socioeconómicas, la disponibilidad y el acceso a distintos tipos de tecnologías —tanto hardware como software—, que varían en niveles de sofisticación. Además, las políticas públicas y las estrategias institucionales —incluyendo las universidades y los sistemas de enseñanza nacionales— juegan un papel crucial en facilitar la adquisición de estas competencias, por mencionar solo algunos factores.

Estas cuestiones generan lo que se conoce como la brecha digital o brecha de competencias digitales, que, en realidad, es una triple brecha: de acceso (si

se cuenta con recursos tecnológicos), de uso (saber cómo funciona) y de calidad de uso (cómo sacar el mayor provecho posible) (Iberdrola, s.f.). Si bien no se profundizará en este tema, es importante señalar que este trabajo se relaciona principalmente con la tercera brecha y, en menor medida, con la segunda, ya que el estudio de las competencias digitales, tal como se planteó en las encuestas aplicadas, explora habilidades y competencias relacionadas con el uso de las tecnologías y con la calidad de dicho uso. En ese sentido, asumimos que los estudiantes tienen acceso a algún dispositivo electrónico —computadora o teléfono móvil, particularmente— y que saben cómo utilizarlo, al menos en un sentido general.

COMPETENCIAS DIGITALES EN EL CASO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL CULAGOS, SEDE SAN JUAN DE LOS LAGOS

En este apartado se presenta el análisis e interpretación de los datos obtenidos mediante la aplicación del instrumento de recolección —en este caso, una encuesta electrónica—, reflexionando sobre los resultados a la luz de lo expuesto en los apartados anteriores.

Al cierre del calendario 2023 A, la Sede de San Juan de los Lagos contaba con 650 alumnos activos, según los datos de Control Escolar de la sede. Mediante el instrumento de encuesta, se realizó un muestreo en el mes de junio de 2023 al 9.53 % de los estudiantes de la sede mencionada para conocer las competencias digitales que poseían en ese momento. El cuestionario constaba de 31 preguntas, de las cuales 12 fueron de opción múltiple y 19 de sí/no. Este ejercicio se llevó a cabo utilizando la herramienta de formularios de Google.

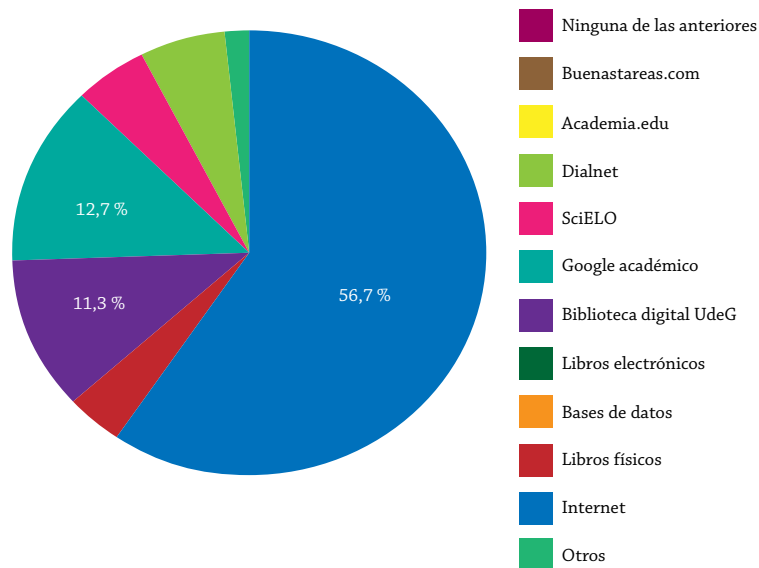
Las 31 preguntas pueden ubicarse dentro del espectro de competencias digitales propuesto por el DigComp2.2 de la siguiente manera:

- *Búsqueda y gestión de la información*: preguntas 1 a 10.
- *Comunicación y colaboración*: preguntas 11 a 19.
- *Creación de contenidos digitales*: preguntas 20 a 23.
- *Seguridad*: preguntas 24 a 28.
- *Resolución de problemas*: preguntas 29 a 31.

A continuación, se presentan los resultados de la encuesta. Con el objetivo de conocer algunas de las opciones que los alumnos utilizan para realizar trabajos académicos o consultar información relevante, preguntamos en qué lugares bus-

can información académica. Las respuestas obtenidas a la pregunta 1 (Figura 1) fueron las siguientes.

Figura 2. Sitios en los que se busca información académica.



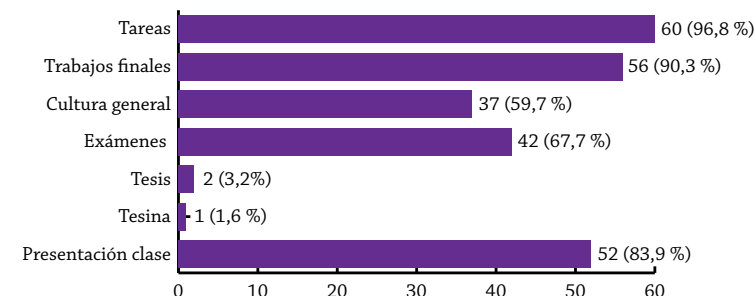
Nota. Elaboración propia.

Como se puede apreciar, la mayoría de los estudiantes buscan información en internet de manera abierta, mientras que una menor proporción lo hacen a través de fuentes especializadas, como Google académico, la Biblioteca Digital UdeG o SciELO, por mencionar algunas de las opciones seleccionadas.

En la pregunta 2 (Figura 2) quisimos saber si los estudiantes se han preguntado para qué necesitan la información. Como universidad, fomentamos el análisis crítico, por lo que buscamos conocer si los estudiantes reflexionan sobre la importancia de la búsqueda que realizan. El 91.9 % respondió que sí sabe para qué necesitan la información, mientras que un 8.1 % indicó que no se cuestionan sobre las búsquedas que realizan.

En la pregunta 3 (Figura 2) indagamos acerca de la utilidad que los estudiantes le dan a la información o, dicho de otro modo, para qué la necesitan. Los resultados se presentan a continuación.

Figura 3. Utilidad de la información.



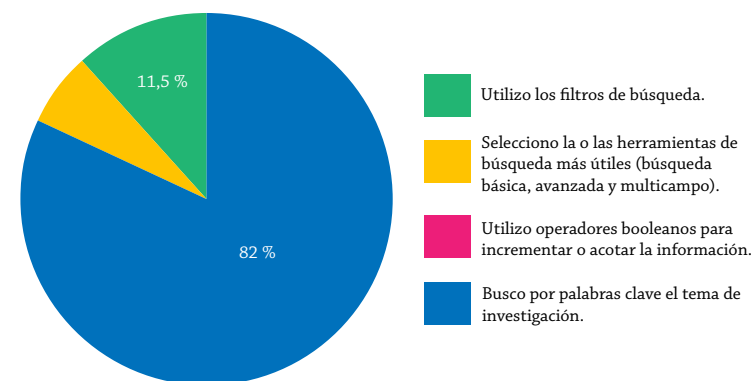
Nota. Elaboración propia.

En la Figura 2 se observa que la mayoría de los estudiantes utilizan la información para elaborar sus tareas, presentaciones y trabajos finales. No obstante, también es notable el porcentaje que la emplea para prepararse para los exámenes y aquellos que investigan temas de cultura general.

Deseábamos saber si los estudiantes realizan estrategias personalizadas para buscar la información. En la pregunta 4 (Figura 3) sobre el diseño de estrategias personalizadas de búsqueda y acceso a la información, el 59.7 % de los estudiantes respondió que sí desarrolla estrategias para la búsqueda de información, mientras que el 40.3 % indicó que no lo hace.

A la pregunta 5 (Figura 3) sobre las estrategias de búsqueda y recuperación de la información, las respuestas obtenidas fueron las siguientes.

Figura 4. Estrategias utilizadas para buscar y recuperar información.



Nota. Elaboración propia.

De acuerdo con la gráfica, la mayoría de los estudiantes buscan palabras clave relacionadas con sus temas de investigación, mientras que un menor porcentaje utiliza filtros de búsqueda o realiza búsquedas avanzadas. Ninguno de ellos señaló utilizar operadores booleanos, lo que sugiere un desconocimiento de formas de búsqueda más detalladas o específicas por parte de los estudiantes.

En la pregunta 6 (Figura 4), quisimos saber si los estudiantes son conscientes de que no toda la información disponible en internet es confiable. El 100 % respondió afirmativamente. Además, en la pregunta 7 (Figura 4) indagamos si los estudiantes evalúan la calidad de la información que encuentran. El 95.1 % respondió afirmativamente, mientras que un 4.9 % indicó que no lo hace. Es decir, aunque todos los estudiantes son conscientes de que no toda la información en internet es confiable, no todos evalúan la calidad de la información a la que acceden.

En el caso de los estudiantes que sí cuestionan la información, mediante la pregunta 8 les consultamos acerca de los parámetros que utilizan para verificar la calidad de la misma. Las respuestas fueron las siguientes.

Figura 5. Parámetros utilizados para verificar la calidad de la información.

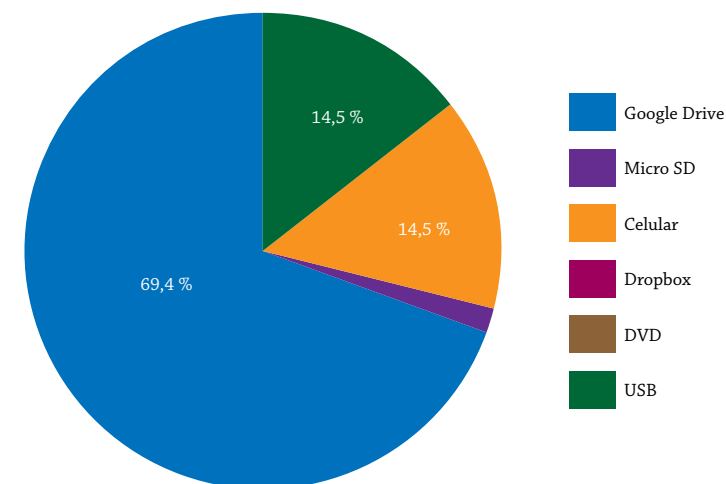


Nota. Elaboración propia.

Es notable que ninguno de los estudiantes indicó dejarse llevar por la primera opción que les arroja el buscador. En cambio, buscan información en fuentes de prestigio o, en menor medida, recurren a personas o agencias de su confianza.

En la pregunta 9 (Figura 5), sobre si conocen los principales tipos de almacenamiento de datos, el 74.2 % respondió afirmativamente, mientras que el 25.8 % indicó no conocerlos. Sin embargo, las respuestas registradas en la pregunta 10, sobre qué medios de almacenamiento de información utilizan, muestran que todos los estudiantes emplean algún tipo de almacenamiento de datos.

Figura 6. Medios de almacenamiento utilizados.



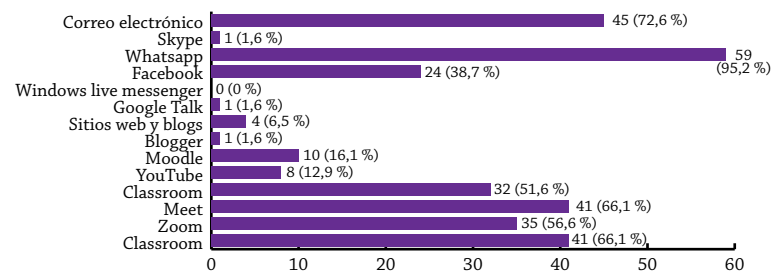
Nota. Elaboración propia.

Como se puede observar, la mayoría de los estudiantes utilizan Google Drive como medio para almacenar datos, mientras que en menor proporción emplean memorias USB, teléfonos celulares y otros dispositivos. Es notable la preponderancia de Google Drive como medio de almacenamiento digital, especialmente en comparación con otras opciones de almacenamiento físico, como las memorias USB, los celulares, las tarjetas Micro SD e incluso el DVD, que obtuvo un 0 %.

En la pregunta 11 (Figura 6), sobre si los estudiantes utilizan medios de comunicación en línea para comunicarse durante las clases, el 98.4 % afirma hacerlo, mientras que un 1.6 % señala que no lo hace. Este dato refuerza la idea de que los medios digitales han adquirido un papel fundamental como facilitadores de la comunicación en el ámbito académico.

La pregunta 12 (Figura 6) indaga sobre los medios de comunicación en línea que utilizan los estudiantes para comunicarse. Los resultados se presentan en la siguiente gráfica.

Figura 7. Medios de comunicación para comunicarse.



Nota. Elaboración propia.

Llama la atención que casi la totalidad de los estudiantes se comunican principalmente a través de WhatsApp, por encima de otros medios. Esto podría deberse a que la comunicación por WhatsApp es inmediata, mientras que plataformas como el correo electrónico, Classroom, Meet y Zoom suelen emplearse con fines de carácter más institucional, sin dejar de lado el componente académico de grupos de WhatsApp en los que participan estudiantes, profesores o autoridades universitarias.

En la pregunta 13 (Figura 6), referida a la participación activa en la comunicación en línea —por ejemplo, en grupos de WhatsApp, blogs o foros de clase—, el 63,9 % de los estudiantes respondió afirmativamente, mientras que el 36,1 % declaró no participar. Este resultado podría parecer contrastante con la información obtenida en la pregunta anterior, ya que, si bien es posible interpretar que los estudiantes tienen acceso a dichos grupos (respuesta afirmativa a la pregunta 12), su participación podría ser pasiva; es decir, se a leer los mensajes y los avisos, lo que explicaría el porcentaje de respuestas negativas a la pregunta 13.

En la pregunta 14 (Figura 6) se indaga si los estudiantes saben cómo compartir archivos y contenidos, por ejemplo, a través de correo electrónico. El 98,4 % respondió afirmativamente, mientras que el 1,6 % indicó que no poseen esta habilidad. Dado que compartir archivos y contenidos es una habilidad digital básica, el hecho de que algunos estudiantes desconocen cómo realizar este tipo de acciones invita a reflexionar sobre la necesidad de implementar talleres y actividades formativas que fortalezcan dichas habilidades. Esto permitiría que todos

los estudiantes desarrollen las competencias digitales fundamentales y puedan participar en espacios orientados al desarrollo de destrezas más avanzadas, en igualdad de condiciones que sus compañeros.

En la pregunta 15 (Figura 6) se buscó conocer si los estudiantes tienen conocimiento sobre si la universidad dispone de entornos digitales, como un blog educativo, donde se compartan contenidos y recursos con compañeros y docentes. El 65,5 % respondió afirmativamente y el 34,4 % señaló que no. La universidad cuenta con una cantidad importante de recursos digitales generados en los últimos años, especialmente a raíz de la pandemia; por ello, una campaña de difusión y promoción del uso de dichos recursos podría contribuir a aumentar su aprovechamiento.

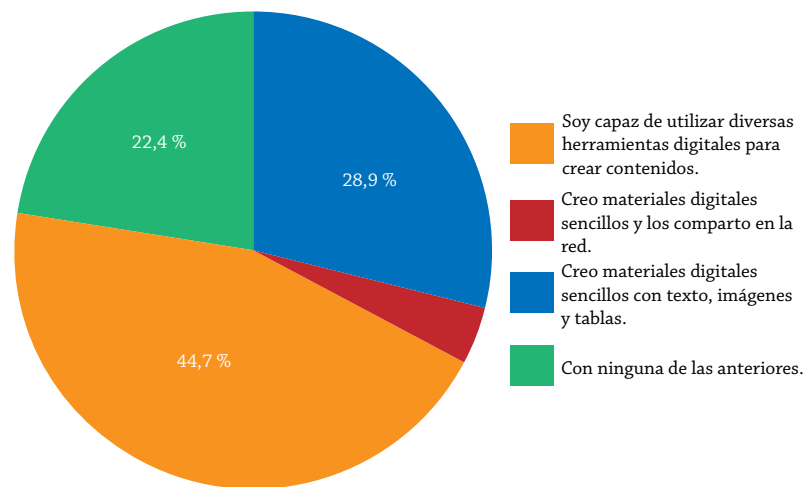
A la pregunta 16 (Figura 6), referida a la participación activa en la comunidad educativa en línea, el 64,5 % de los estudiantes indicó que participa activamente, mientras que el 32,3 % manifestó no hacerlo. El 3,2 % restante corresponde a una tercera opción que, por error, se mantuvo en el cuestionario; en consecuencia, los porcentajes ajustados serían 66,1 % y 33,9 %, respectivamente. Por su parte, la pregunta 17 (Figura 6) aborda el conocimiento sobre las normas básicas de comportamiento en la comunicación en línea: el 73,8 % de los estudiantes afirmó conocerlas, mientras que el 26,2 % declaró no hacerlo.

En relación con la pregunta 18 (Figura 7), que indaga si los estudiantes son conscientes de qué datos aportan el usar medios digitales conforman su identidad digital, el 80,3 % afirmó saberlo, frente al 19,7 % que indicó lo contrario. Aunado a esto, la pregunta 19 (Figura 7) consulta si los estudiantes actualizan de manera personal su identidad digital profesional a través de su actividad en línea; el 49 % respondió afirmativamente, mientras que el 59 % señaló que no lo hace.

Esto quiere decir que, si bien la mayoría de los estudiantes son conscientes de que sus acciones en los entornos digitales conforman su identidad digital, una porción importante no mantiene actualizada su información, lo cual podría indicar una baja preocupación por la gestión activa de su identidad digital.

Por último, la pregunta 20 (Figura 7) indaga si los estudiantes desarrollan contenidos propios. El 68,9 % respondió afirmativamente, mientras que el 31,1 % lo hizo de forma negativa. Estas respuestas son, en buena medida, consistentes con lo planteado en la pregunta 21 (Figura 7), también relacionada con el desarrollo de contenidos, cuyos resultados se presentan a continuación.

Figura 8. Desarrollo de contenidos.

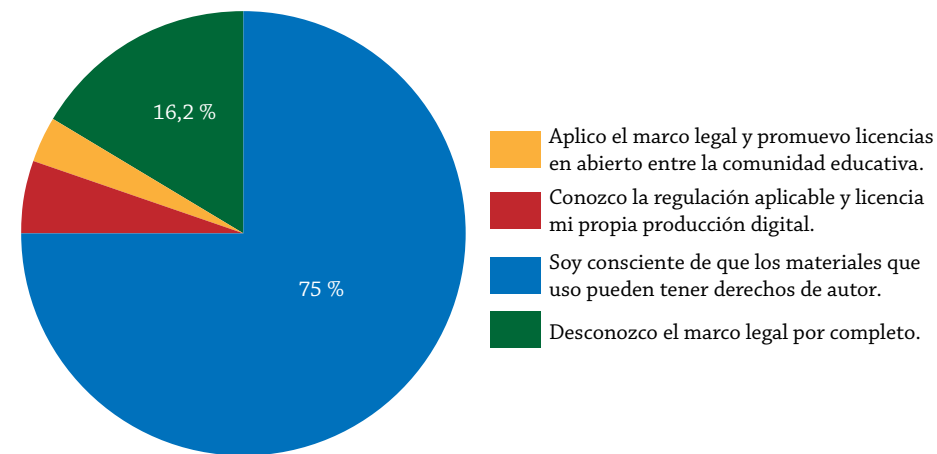


Nota. Elaboración propia.

Resulta interesante observar que la mayoría de los estudiantes se consideran capaces de utilizar alguna herramienta digital, mientras que son muy pocos quienes comparten sus creaciones en la red. La proporción de estudiantes que no se identifican con ninguna de las opciones relacionadas con el desarrollo de contenidos, aunque representa un poco menos de una cuarta parte del total, resulta significativa si se considera que el uso de digitales es esencial para un adecuado desempeño en clases, por ejemplo, en modelos como el *flipped classroom*.

En la pregunta 22 (Figura 8), acerca de si tienen conocimientos sobre derechos de autor y licencias, el 59 % de los encuestados respondieron que sí tienen conocimiento, mientras que el 41 % no sabe del tema. En relación con esto, la pregunta 23 (Figura 8) plantea oraciones con las que los estudiantes se identifican y cuyos resultados se muestran en la siguiente gráfica.

Figura 9. Conocimiento de derechos de autor, licencias y regulaciones.



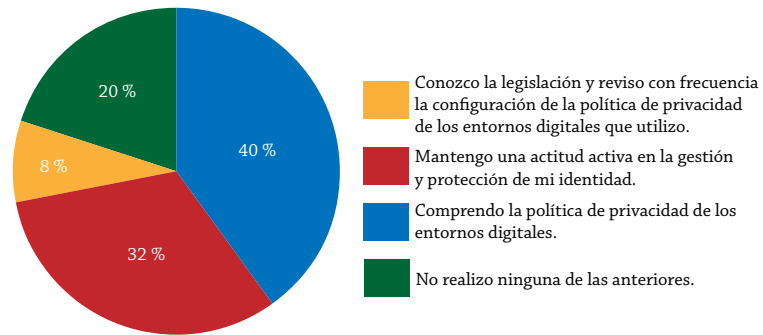
Nota. Elaboración propia.

Salta a la vista que la mayoría de los estudiantes saben que los materiales pueden tener derechos de autor o estar protegidos por licencias, aunque muy pocos conocen las regulaciones aplicables o promueven el uso de software libre. Este es un aspecto que la universidad deberá observar con atención, ya que los estudiantes se exponen a sanciones por el uso indebido —consciente o inconscientemente— de programas o materiales protegidos por derechos de autor y licencias.

En cuanto al tema de seguridad digital, la pregunta 24 (Figura 9) indaga si los estudiantes protegen sus dispositivos. El 86,7 % afirmó hacerlo, mientras que el 13,3 % indicó que no. Por su parte, la pregunta 25 (Figura 9) se refiere a la realización de operaciones básicas de seguridad en sus dispositivos, como el uso de antivirus y contraseñas, ante lo cual el 95 % respondió afirmativamente y el 5 % restante, negativamente. Es probable que la gestión de contraseñas influya en la diferencia entre los porcentajes de ambas preguntas, ya que algunos estudiantes que respondieron afirmativamente a la pregunta 25 podrían haber respondido negativamente a la 24 (Figura 9). Esto podría deberse a una noción limitada de la seguridad, asociada únicamente a la presencia de un antivirus o a la percepción de contar con una “buena” protección.

Finalmente, en la pregunta 26, relativa a las acciones que realizan para proteger tus datos personales, los estudiantes ofrecieron las siguientes respuestas.

Figura 10. Protección de datos personales.

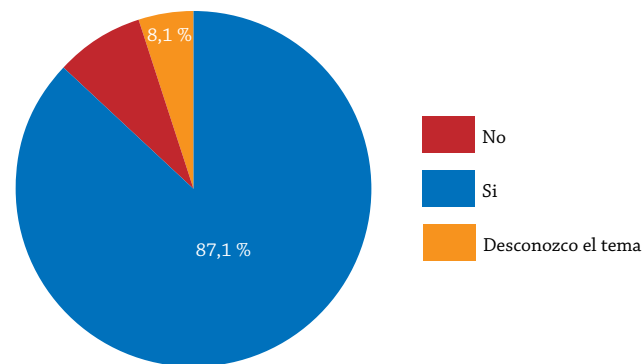


Nota. Elaboración propia.

La mayoría de los estudiantes afirman comprender la política de privacidad de los entornos digitales y mantener una actitud activa en la gestión y protección de su identidad. No obstante, sigue siendo reducido el número de quienes conocen la legislación vigente en la materia. Por otro lado, la cantidad de estudiantes que no realizan ninguna de las acciones mencionadas continúa siendo significativa.

En la pregunta 27 (Figura 10) se buscó conocer si los estudiantes tienen nociones sobre las consecuencias que el uso de la tecnología puede tener sobre su salud. Las respuestas obtenidas se muestran a continuación.

Figura 11. Tecnología y salud.

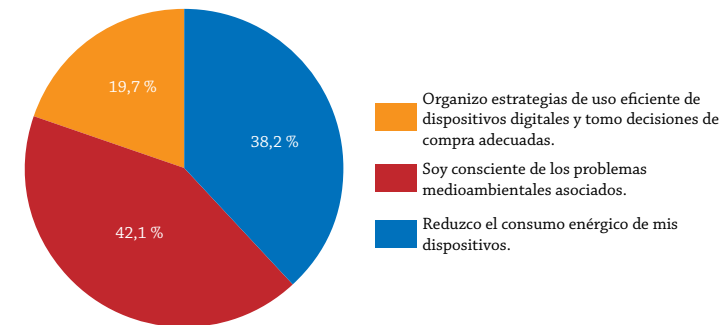


Nota. Elaboración propia.

La mayoría de los estudiantes son conscientes de las afectaciones físicas y psicológicas del uso de la tecnología, especialmente del uso excesivo de la misma. Un porcentaje menor señala no saber qué tipo de afecciones puede ocasionar, o bien, desconocer el tema por completo.

En la pregunta 28 (Figura 11) se abordan aspectos relacionados con el uso de las tecnologías y sus efectos medioambientales. Las respuestas obtenidas se presentan a continuación.

Figura 12. Tecnología y medio ambiente.



Nota. Elaboración propia.

La mayor parte dice ser consciente de los problemas medioambientales asociados al uso de la tecnología. No obstante, son menos los que reducen el consumo energético de sus dispositivos, y aún menos quienes organizan estrategias de uso eficiente de dispositivos o tomas de decisiones informadas a la hora de hacer compras. Aunque un número considerable de estudiantes señalan acciones en favor del medioambiente, o al menos para minimizar su impacto, aún son necesarios mayores esfuerzos en esta área.

En la pregunta 29 (Figura 12) se buscó conocer si los estudiantes resolvieron problemas técnicos de sus dispositivos. Las respuestas reportadas son las siguientes.

Figura 13. Problemas técnicos en dispositivos.

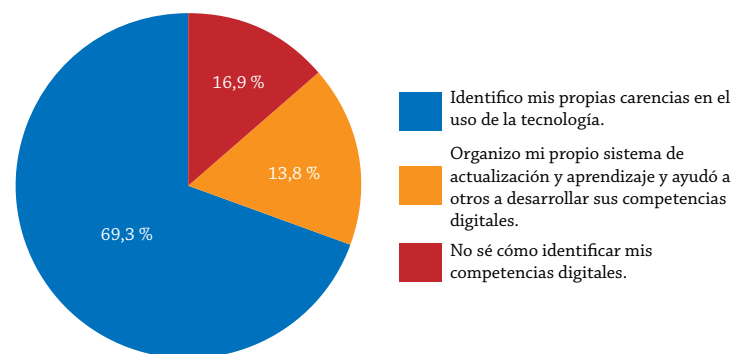


Nota. Elaboración propia.

La mayoría de los estudiantes afirman ser capaces de detectar problemas técnicos, aunque son menos los que logran resolverlos, y aún menos quienes ayudan a otros miembros de la comunidad cuando enfrentan problemas técnicos.

Con la pregunta 30 (Figura 13) se buscó conocer si los estudiantes identifican sus necesidades en competencias digitales. El 76.7 % de ellos afirmó identificar sus necesidades, mientras que el 23.3% indicó que no lo hace. La pregunta 31 (Figura 13) sigue una línea similar, planteando varias afirmaciones en torno a las cuales se les pidió a los estudiantes que eligieran aquella con la que más se identifican. Los resultados fueron los siguientes.

Figura 14. Competencias digitales.



Nota. Elaboración propia.

Frente a un bajo porcentaje de estudiantes que no saben identificar sus carencias digitales, la mayoría de los estudiantes afirman ser capaces de hacerlo; sin embargo, son pocos los que buscan activamente superar estas deficiencias. Esta situación es importante tenerla en cuenta al diseñar estrategias que puedan ayudar a los estudiantes a mejorar sus niveles de alfabetización digital.

A continuación, podemos realizar algunas reflexiones generales sobre las competencias digitales de los estudiantes, desde las cinco áreas propuestas por el DigComp2.2.

En cuanto a la búsqueda y gestión de la información, los estudiantes parecen contar con conocimientos básicos. Un porcentaje considerable no consulta sitios académicos especializados ni realiza búsquedas estratégicas, limitándose a buscar palabras clave. La mayoría de sus consultas están orientadas a temas de clase, particularmente para la elaboración de tareas, trabajos y presentaciones. Sin embargo, los estudiantes son conscientes de que no toda la información disponible en internet es fiable, y la mayoría evalúa dicha información, prefiriendo recurrir a medios de prestigio para informarse. En cuanto al almacenamiento de datos, la mayoría de los estudiantes conoce los tipos de almacenamiento disponibles, utilizando principalmente Google Drive y, en menor medida, medios físicos como la USB o el celular.

Respecto a la comunicación y colaboración, los estudiantes muestran un buen conocimiento de los medios digitales disponibles. No obstante, los niveles de participación activa y comunitaria, así como los conocimientos sobre normas de comportamiento e identidad digital, son mejorables, lo que representa un nicho de oportunidad para implementar cursos de actualización.

En relación con la creación de contenidos digitales, los estudiantes se muestran más seguros al utilizar herramientas que al crear contenidos propiamente. Resalta la necesidad de profundizar en el conocimiento de los derechos de autor y licencias, un aspecto que podría generar problemas en el futuro, tanto para los estudiantes como para la universidad, especialmente teniendo en cuenta las nuevas normativas internacionales y acuerdos comerciales como el Tratado Integral y Progresista de Asociación Transpacífico (CPTPP), del cual México es parte.

Sobre el tema de la seguridad digital, la mayoría de los estudiantes afirman proteger sus dispositivos, pero no necesariamente sus datos personales, lo que sugiere una postura más pasiva o indiferente en cuanto a la protección de su identidad digital. En cuanto a la salud, la mayoría de los estudiantes son conscientes de las afectaciones que el (ab)uso de las tecnologías pueden causar y tam-

bién son conscientes de los daños ambientales asociados al uso y desarrollo de la tecnología. Sin embargo, en este último ámbito, son menos los que actúan activamente para reducir el consumo energético de sus dispositivos, e incluso menos aquellos que adoptan un enfoque más estratégico en el uso y adquisición de dispositivos.

Finalmente, en lo relacionado con la resolución de problemas técnicos, los estudiantes indican que son capaces de detectar problemas técnicos, pero son pocos los que pueden solucionarlos, y aún menos quienes se actualizan constantemente o ayudan a otros a resolver problemas relacionados con las tecnologías.

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este capítulo se han presentado diversas definiciones y reflexiones en torno a las competencias digitales en el ámbito académico, particularmente a partir de la pandemia por COVID-19, las cuales han servido como base para el análisis de la información recabada mediante una encuesta electrónica aplicada a estudiantes de la Sede San Juan de los Lagos del Centro Universitario de los Lagos. Dicha información, organizada conforme a las áreas de competencias digitales propuestas en el DigComp2.2 de la Unión Europea, sugiere que los estudiantes poseen conocimientos básicos para la búsqueda y gestión de la información, aunque existe la posibilidad de mejorar su dominio en el uso de herramientas especializadas para la búsqueda de datos e información.

Aunque los estudiantes demuestran conocimiento de los medios digitales de comunicación y colaboración, se observa una tendencia hacia la pasividad. Es recomendable aprovechar espacios de desarrollo de habilidades en este ámbito para fomentar una mayor participación activa. En cuanto a la creación de contenidos digitales, los estudiantes se muestran más seguros a utilizar herramientas que de crear contenidos por sí mismos. En este sentido, resulta necesario profundizar en el conocimiento de los derechos de autor y las licencias, áreas en la que muchos estudiantes muestran desconocimiento.

Respecto al tema de la seguridad, los estudiantes indican que protegen sus dispositivos, pero no muestran la misma preocupación por proteger sus datos personales, lo que sugiere una postura más pasiva o diferente en relación con su identidad digital. Además, si bien afirman conocer las afectaciones a la salud y los daños ambientales derivados del uso y desarrollo de las tecnologías, aún falta un impulso hacia acciones concretas en estos temas. En este sentido, po-

drían implementarse actividades y talleres que fomenten la transición del conocimiento a la acción.

Finalmente, en lo relativo a la resolución de problemas, los estudiantes son capaces de detectar problemas técnicos, pero son pocos los que logran solucionarlos, lo que indica que aún existe una brecha en el desarrollo de habilidades más avanzadas de este campo.

Podríamos concluir que los estudiantes poseen conocimientos básicos en el manejo de las tecnologías digitales, con algunas áreas en las que ya cuentan con conocimientos preliminares que podrían ser desarrollados para pasar de la teoría a la práctica. Un ejemplo de esto es la eficiencia energética y los aspectos medioambientales, áreas en las que podría incentivarse una mayor acción. La universidad cuenta con herramientas que podrían ser aprovechadas para seguir desarrollando las habilidades de los estudiantes, con miras a fortalecer la educación digital e híbrida. En este sentido, se sugiere desarrollar estrategias a dos velocidades: una para que aquellos estudiantes que carecen de los conocimientos básicos puedan adquirirlos y ponerse a la par de sus compañeros, y otra para ofrecer espacios de aprendizaje continuo donde tanto la comunidad estudiantil como la académica puedan seguir desarrollando sus conocimientos y habilidades en el manejo de las tecnologías digitales.

REFERENCIAS

- Castillejos-López, B., Torres-Gastelú, C. A. y Lagunes-Domínguez, A. (2016). La seguridad en las competencias digitales de los millenials. *Apertura*, 8(2), 54-69. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v8n2.914>
- Centro de Investigaciones Comunes de la Comisión Europea (2022). *DigComp2.2, Marco de Competencias Digitales para la Ciudadanía, con nuevos ejemplos de conocimientos, habilidades y actitudes*. https://somos-digital.org/wp-content/uploads/2022/04/digcomp2.2_castellano.pdf
- George-Reyes, C. E. (2021). Competencias digitales básicas para garantizar la continuidad académica provocada por el Covid-19. *Apertura*, 13(1), 36-51. <http://www.udg-virtual.udg.mx/apertura//index.php/apertura/article/view/1942>
- Gisbert-Cervera, M., González-Martínez, J. y Esteve-Mon, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (0), 74-83. <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/257631>

- Iberdrola (s.f.). La brecha digital en el mundo y por qué provoca desigualdad. *Iberdrola*. <https://www.iberdrola.com/compromiso-social/que-es-brecha-digital#:~:text=QU%C3%89%20ES%20LA%20BRECHA%20DIGITAL,de%20los%20hombres%20del%20mundo>
- Morales-Arce, V. G. (2013). Desarrollo de competencias digitales docentes en la educación básica. *Apertura*, 5(1), 88-97. Recuperado de <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=68830443008>
- Moreno-Badajós, P. (2019). Percepción sobre competencias digitales en alumnos de educación superior. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, marzo 2019. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/03/competencias-digitales-alumnos.html>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2023). Competencias y habilidades digitales. <https://www.unesco.org/es/digital-competencies-skills>

Sobre la propuesta de la evaluación de la práctica docente en los Departamentos de Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico, y Humanidades, Artes y Culturas Extranjeras del CULagos

María Fernanda Ramírez Navarro
Miryam Elizabeth Araceli Michel Ortiz
Alma Lilia Aceves Gómez

INTRODUCCIÓN

La evaluación de la práctica docente es un tema ampliamente debatido por numerosos especialistas y, sobre todo, por los propios docentes, ya que algunos están a favor y otros en contra de que se lleve a cabo en las instituciones educativas. Sin embargo, es necesario destacar la urgencia de su aplicación en el ámbito de la educación superior, puesto que, en esta etapa, la evaluación debe vincular dos aspectos fundamentales, expresados en la siguiente ecuación: evaluar al alumno es equivalente a evaluar al docente.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), un aspecto sustancial consiste en comprender plenamente que la evaluación de la práctica docente, basada en la medición de conocimientos, habilidades y aptitudes de los docentes, no debe entenderse como un proceso rígido e inamovible, sino como un medio para fomentar y estimular la identificación de fortalezas y la maximización de su potencial. El resumen, “un

buen docente que sabe su materia y sabe enseñarla, es, fundamentalmente, un profesional comprometido con su labor y su mejora” (UNESCO, 2016, 31).

El objetivo principal de la evaluación, en general, es mejorar la calidad educativa. Por ello, es necesario que los estudiantes, los principales beneficiarios de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tengan la oportunidad de expresar sus opiniones sobre la actividad docente y el desempeño de sus profesores de manera objetiva e imparcial.

El resultado de la evaluación docente debe ofrecer una oportunidad de mejorar, siempre y cuando las respuestas sean veraces, objetivas, imparciales y propositivas hacia la labor docente. Es fundamental que los profesores evaluados perciban este resultado como una oportunidad para mejorar, atendiendo de manera eficaz las propuestas y comentarios de los estudiantes evaluadores. Por lo tanto, consideramos fundamental establecer con claridad las directrices a seguir y cómo debe llevarse a cabo la evaluación de la práctica docente.

Por otro lado, la evaluación de los alumnos debe ser siempre recibida como una propuesta de mejora para el desempeño del docente, y no como una agresión o un perjuicio en el desarrollo de su labor.

SOBRE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN IMPLÍCITA DE LA EVALUACIÓN DOCENTE

La realización de este capítulo es el resultado del análisis que, a lo largo de los años como docentes, hemos experimentado. A lo largo de este tiempo, hemos llegado a la conclusión de que, por diversas razones, es necesario vincular la realidad educativa con lo que algunos autores consideran la evaluación de la práctica en el aula universitaria. Aunque parezca paradójico, este enfoque incluye un elemento fundamental: la valoración. En este sentido, la revisar los cuestionamientos planteados y las respuestas que logramos resolver, resaltamos aquellos resultados que, de acuerdo a las evaluaciones previamente realizadas sobre nuestro desarrollo profesional, evidencian que muchas veces no se destaca el trabajo realizado durante el proceso enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo.

Con base en nuestra experiencia como docentes, es crucial destacar que, hasta la fecha, las evaluaciones realizadas por el alumnado no han reflejado los atributos esenciales de objetividad e imparcialidad. Esto se debe, en parte, al momento en que se lleven a cabo, generalmente al final del ciclo escolar, lo cual los expone a la influencia de factores externos —como empatía o desagrado hacia el docente, la “revancha” por los resultados finales no favorables de las materias, o incluso correcciones disciplinarias durante el curso—, en lugar de cen-

trarse en lo que debería ser el criterio central: el conocimiento, las habilidades y aptitudes que cada docente transmite de manera efectiva. Por lo tanto, estas condiciones construyen uno de los ejes centrales para evaluar la fidelidad de este instrumento.

Incluso hemos de considerar que la neutralidad en cuanto a factores externos es esencial para evitar prejuicios e inclinaciones subjetivas hacia la práctica docente. Desentenderse de esta importante circunstancia nos llevaría a cuestionar si la evaluación, como herramienta, realmente cumple el propósito para el cual fue diseñada. Este propósito debe ser claramente determinado, sin olvidar que las interrogantes deben ser renovadas periódicamente, en función de las constantes transformaciones en la educación y sus métodos de enseñanza.

Delimitar los fines y objetivos de las evaluaciones docentes es fundamental para identificar, medir y aplicar de manera adecuada las adaptaciones necesarias, así como para ajustar las estrategias utilizadas en el desarrollo de las asignaturas correspondientes. Esto sin duda conducirá a una optimización significativa de la praxis educativa. Es claro que los docentes deben ser evaluados, con el fin de asegurar que las estrategias de enseñanza-aprendizaje desarrollen las habilidades necesarias en los estudiantes y permitan que los contenidos sean solo una parte de este proceso, logrando así una calidad educativa de mayor nivel para nuestros alumnos y alumnas.

El instrumento de evaluación presentado en este capítulo se desarrolló a partir de la necesidad de contar con una herramienta que permita evaluar la labor docente desde la perspectiva de los estudiantes de los programas educativos de Administración, Psicología, Abogado, Humanidades y las materias adscritas a los Departamentos de Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico, así como de Humanidades, Artes y Culturas Extranjeras. Este instrumento incluye apartados relacionados con la aplicación de la normatividad de la Universidad de Guadalajara, la motivación que genera el docente durante sus clases, el dominio que demuestra sobre la asignatura que imparten, y la implementación de estrategias pedagógicas y medios didácticos tanto en clase como en las actividades que los estudiantes desarrollan antes y después de cada sesión.

Gracias al trabajo colaborativo de las y los docentes que integran el comité técnico de apoyo para la evaluación docente, a la intervención de los departamentos mencionados, así como para la investigación y el análisis realizados por las docentes responsables de este capítulo, se ha desarrollado el instrumento de evaluación previamente citado, dando a conocer mediante este documen-

to su necesidad de aplicación de manera objetiva, con la finalidad de elevar el nivel de la calidad educativa.

De lo anterior, se concluye que la evaluación de la práctica docente tiene un impacto directo en el aprendizaje de los estudiantes. Al incorporar en el desarrollo de las actividades docentes los comentarios y el análisis realizado por el comité técnico de apoyo para la evaluación del docente, se brinda al profesor la oportunidad de crecer y perfeccionar su labor, lo que, a su vez, beneficia tanto al docente como al aprendizaje del estudiantado.

ANÁLISIS TEÓRICO-CONCEPTUAL

Lo primero que debemos establecer es el término “evaluación”, que adoptaremos según la definición de Benjamín Samuel Bloom et al.:

La reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cada estudiante. De este concepto partiremos para explicar la necesidad de la evaluación de los docentes en el nivel universitario (1975, citado en Careaga, 2001, 346).

Es importante señalar que una parte esencial del proceso de evaluación lo constituye, sin lugar a duda, el ámbito u objeto de evaluación. En este sentido, el término “evaluación” aplicado al ámbito educativo puede abarcar diversos aspectos: la institución, el currículum, los programas, los estudiantes, el aprendizaje y los profesores; es decir, todos pueden ser evaluados (Aquino et al., 2013, 17).

Como indica Valenzuela (2008, 16), en el ámbito educativo pueden considerarse como objetos de la evaluación: la institución, el currículum, los programas, el aprendizaje y los profesores. Cuando la evaluación se centra en catedráticos, es necesario definir los aspectos de éste que serán evaluados. En este sentido, pueden evaluarse, por ejemplo, su formación, desempeño académico, y desempeño docente. La evaluación del desempeño docente; este concepto vincula la práctica docente y la práctica educativa, términos que parecieran sinónimos, pero que, conceptualmente, tienen sus diferencias, alcances y limitaciones (Aquino et al., 2013, 12).

La recopilación de evidencias sobre el desempeño docente y el aprendizaje obtenido por los alumnos resulta en una ecuación que puede ayudarnos a identificar algunos problemas planteados en el desarrollo profesional de los egresados en las universidades. Por un lado, el desempeño del profesorado influye en

el grado de conocimiento alcanzado por los estudiantes, y por otro, existe la disposición del alumno para comprender la materia, lo cual se ha establecido como un nexo casi indivisible.

De lo anterior podemos concluir que la forma, los métodos y los resultados tienen que ser presentados de manera objetiva e imparcial. Este esfuerzo también debe ser reconocido, ya que existen docentes que, día con día, se esfuerzan por planear e impartir sus clases de manera clara ante el alumnado. Esta no es tarea fácil, pero con la adecuada capacitación se puede lograr niveles satisfactorios. Todo esto contribuye al mejoramiento del desarrollo profesional docente y, por ende, a la transmisión del conocimiento adecuado a los estudiantes, lo que debe ir acompañado del reconocimiento por parte de las instituciones educativas a fin de incentivar a aquellos docentes que no tienen una relación laboral estable con la institución educativa. No debemos olvidar lo siguiente:

En el supuesto de que la finalidad de la educación, y con ello el papel del docente, sea el de favorecer el desarrollo integral del estudiantado, entonces el fundamento para la elaboración de un modelo de evaluación del desempeño docente ha de ser la investigación sobre eficacia docente. Y, en mayor o menor medida, la mayoría de los sistemas de evaluación docente de todo el mundo lo siguen (Murillo, 2024, 25).

En el contexto actual, y sin olvidar que el sujeto que evalúa es un ser humano lleno de emociones —como empatía, odio, aprecio, entre otras— que puede influir en su juicio hacia el maestro, el estudiante tiende a atribuir un carácter parcial a la evaluación del desempeño del docente. No obstante, también debemos considerar el reflejo de la ética que el alumno muestra al momento de realizar dicha evaluación, un aspecto no fácil de lograr, puesto que existen diversas circunstancias que pueden orillar a una evaluación sesgada.

La evaluación debe ser un proceso imparcial, democrático y blindado para que los evaluadores (alumnos y alumnas) no vicien este proceso, el cual, es sin duda, una herramienta crucial para el crecimiento del conocimiento impartido por el docente y para generar una visión clara del nivel educativo que se está desarrollando en el aula. A partir de lo anterior, se sugieren algunas interrogantes que debemos resolver: ¿cómo podemos realizar una evaluación adecuada de la práctica docente?, ¿qué debemos considerar evaluar la práctica docente?, ¿cuándo debe realizarse la evaluación: al terminar el semestre o en su intermedio?,

¿debe aplicarse a todos los alumnos del mismo grado que están inscritos en la asignatura, o solo a algunos pocos?, ¿cuál debe ser el contenido de las preguntas?

Es evidente que se trata de cuestionamientos profundos que debemos abordar de manera clara. La realización de una evaluación implica tomar conciencia de que los docentes somos diferentes entre sí, y que, por lo tanto, la forma de abordar la cátedra es particular y subjetiva. En este sentido, proponemos establecer dos preguntas que consideren la estrategia y técnica utilizada por el docente.

Sin embargo, algo que debemos tener en cuenta al aceptar la evaluación por parte de los estudiantes es que los docentes necesitamos integrar lo evaluado en nuestra práctica futura, incluso cambiando paradigmas dentro del profesorado, a fin de enriquecer el proceso educativo universitario. Esto implica utilizar diferentes alternativas y estrategias para la trasmisión del conocimiento. Por tanto, también se deben integrar preguntas sobre las herramientas y los materiales utilizados, así como el beneficio que los estudiantes perciben por sí mismos.

Es importante señalar, además, que las actividades presentadas a los alumnos generan una motivación en ellos, ya que, al observar a su maestro desarrollar diversas tareas para el progreso de la clase, comprenden que el aprendizaje no debe hacerse de manera monótono, sino que tenemos la responsabilidad de implementar distintas estrategias para facilitar el conocimiento.

Para responder a la pregunta sobre el momento de la aplicación, proponemos que sea en la mitad del semestre. Esto permite que los alumnos no enfrenten un cúmulo de circunstancias, como los sentimientos que podrían predisponer la evaluación, y así la emisión de sus calificaciones hacia el docente sea lo más objetiva e imparcial posible. Además, debe considerarse que el docente no debería conocer los resultados de esta evaluación en el mismo momento de su aplicación, ya que esto podría generar parcialidad en las calificaciones que asigne a sus estudiantes. De esta forma, lograríamos un equilibrio entre ambos.

Previo a dar una respuesta a los cuestionamientos planteados, es prudente especificar que, tal como lo menciona Gilberto Guevara Niebla en su libro *La evaluación docente en el mundo*, “el actor que ejerce mayor influencia en el aprendizaje de los alumnos es el maestro” (2016,15). Desde este punto de vista, surge la relevancia de destacar que la evaluación en la práctica del desempeño docente debe valorar dos aspectos fundamentales: la evaluación formativa y la evaluación sumativa. En este sentido, se debe considerar que, para que la evaluación sea eficaz, debe generar un beneficio tangible en la obtención de los resultados de los objetivos a corto, mediano y largo plazo establecidos en los programas de

estudio, lo que permitiría un desarrollo evolutivo que, a su vez, contribuiría al mejoramiento de la calidad educativa.

Ahora bien, con el propósito de distinguir los avances que se buscan con una evaluación, es necesario precisar la participación de los actores involucrados. Esto no solo recae sobre los docentes, sino también sobre los estudiantes, quienes tienen un papel fundamental. Su tarea consiste en determinar su conocimiento previo respecto a la materia a impartir al inicio del ciclo escolar, así como en identificar los resultados de las investigaciones realizadas a lo largo del desarrollo del programa. Esta información generada permitirá obtener los índices necesarios que ayudarán a los docentes a modificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las necesidades del grupo, buscando siempre un resultado satisfactorio y de calidad para la evolución cognitiva del alumnado.

De acuerdo con lo planteado por Michael Scriven en su libro *Evaluation Thesaurus* (1991):

- *La evaluación formativa*: es aquella que se realiza durante el desarrollo de un programa o producto, o durante el proceso que experimenta una persona, con el propósito de mejorarlo mientras se está llevando a cabo. Su finalidad es optimizar la metodología que se está implementando.
- *La evaluación sumativa*: se realiza una vez que el programa, producto o proceso ha concluido. Resulta útil para que una audiencia externa —en este caso, los docentes— obtenga información respecto al logro alcanzado o a la eficacia del componente evaluado (Scriven, 1991, citado en Guerra García y Conzuelo, 2015, 31).

Ambas formas de evaluación constituyen elementos esenciales para la mejora de la práctica del desempeño docente, pues apoyan de manera eficaz el análisis, la reflexión y el posterior ajuste de la planeación estratégica dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de las y los profesores.

Respecto al primer cuestionamiento, ¿cómo podemos realizar una correcta evaluación de la práctica docente?, se debe considerar que el objetivo de dicha evaluación es examinar y determinar si la práctica docente es la adecuada para los alumnos. Para ello es necesario conocer previamente las necesidades, capacidades, habilidades, aptitudes y actitudes del grupo al cual se impartirá la materia de manera que se pueda desarrollar el aprendizaje más adecuado para dicho contexto.

Una vez comprendidas estas circunstancias, surge la siguiente pregunta: ¿qué debemos considerar para la evaluación de la práctica docente? Si bien existen criterios que orientan la elaboración de un instrumento para evaluar la práctica docente, es de suma importancia destacar que los criterios incluidos en dicho instrumento de evaluación deben ser cualitativos. Estos criterios podrían abarcar aspectos como el método de enseñanza-aprendizaje, el conocimiento y dominio de la materia, las estrategias de evaluación, así como la puntualidad, asistencia y permanencia en la clase, entre otros. Estos elementos permitirían determinar el cumplimiento de los objetivos planteados por el docente al iniciar el ciclo escolar con base en los resultados obtenidos, se lograría un ajuste y mejoramiento de las estrategias implementadas.

No obstante, es necesario ampliar el enfoque de la evaluación, considerando no solo aspectos que reflejan el comportamiento del docente, sino también aquellos que evidencian la transmisión efectiva del conocimiento hacia los alumnos. Esta idea se sustenta en las reflexiones de Perrenoud, quien señala que “el éxito y el fracaso escolar no son realidades o apreciaciones objetivas de competencias del estudiante, sino el resultado de cómo se entiende y se valora el proceso y los resultados del aprendizaje de los alumnos” (2001, 46-47).

La evaluación de la práctica docente se refiere, indudablemente, a la medición del profesionalismo con el que se desarrolla el maestro frente al grupo. Sin embargo, es importante dejar en claro que la labor del educador no se limita a transmitir información, sino que también debe incluir la medición de la interacción que este establece con los estudiantes. Por ello, consideramos que la evaluación de la efectividad del maestro debe abordar aspectos más profundos que aquellos estrictamente administrativos. Para poder lograr esto, es necesario considerar diversas variables que abordaremos a lo largo de este capítulo.

Efectivamente, se requiere que la evaluación de los docentes tenga objetividad por parte de los evaluadores, teniendo en cuenta los términos en los que se lleva a cabo. Esta evaluación debe basarse en los conocimientos adquiridos por los alumnos, lo que plantea una pregunta crucial: ¿cuándo debe realizarse la evaluación de la práctica docente? ¿Al finalizar el semestre o en su intermedio?

Como se mencionó anteriormente, existen factores emocionales que pueden influir en las valoraciones de los estudiantes, lo que puede sesgar los resultados de la evaluación. Esto dificulta el cumplimiento del objetivo principal de la evaluación: medir las responsabilidades y desempeño de los docentes en su práctica. Por lo tanto, consideramos que el momento ideal para llevar a cabo la evalua-

ción docente es durante el intermedio del semestre, ya que, aunque los factores emocionales no se eliminan por completo, su influencia no es tan determinante en ese punto para obtener un resultado objetivo.

Además, debemos hacer hincapié en que la evaluación no debe considerarse como un enfrentamiento o una controversia entre alumnos y docentes. Por el contrario, es necesario replantear la evaluación como un espacio de reivindicación del maestro dentro del aula, como lo señala Careaga (2001), esta práctica “patológica” puede verse modificada si los docentes recuperan el lugar de la evaluación como el espacio en donde se genera la información acerca de la calidad de su propuesta de enseñanza. En efecto, los docentes que se sientan revalorados por los estudiantes a través de la evaluación tendrán un desempeño más comprometido, entusiasta y satisfactorio en su labor educativa.

Continuando con las respuestas a las preguntas planteadas, es momento de abordar la siguiente: ¿se debe aplicar la evaluación a todos los alumnos del mismo grado que estén inscritos en la asignatura o sólo a unos cuantos? Definitivamente, es conveniente realizar la evaluación a todos los alumnos inscritos en la materia; ya que esto permitiría una valoración más completa del quehacer del docente y proporcionaría un resultado más objetivo respecto a su actividad. A lo anterior se suma la consideración de que aplicar la evaluación solo a una parte del grupo de estudiantes que han cursado la materia del docente evaluado podría ser parcial. Al seleccionar únicamente una muestra, no se estaría respetando el derecho de la comunidad estudiantil de emitir su opinión de manera objetiva respecto al docente.

En cuanto a la interrogante ¿cuál debe ser el contenido de las preguntas?, se ha propuesto una serie de temáticas que se considera que cubren la mayor parte de las necesidades para mejorar la práctica docente y garantizar la calidad educativa, sin menoscabar los derechos de quienes evalúan ni de quienes son evaluados.

Diseñar e implementar un proceso de evaluación del desempeño docente que de verdad contribuya a la mejora de la calidad y la equidad de la educación no es tarea sencilla. Si no es un proceso de calidad, equitativo, si no es útil, creíble, consensuado, positivo, bien sustentado, si no aporta información a los docentes para que genere en ellos un proceso de reflexión que desemboque en un esfuerzo personal de mejora (Murillo, 2024, 27).

Con base en ello, el Colegio Departamental de Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico, en su cuarta sesión ordinaria del periodo 2022 B – 2023 A, celebrada el miércoles 15 de marzo de 2023, aprobó la evaluación de la práctica docente a mitad del ciclo académico para los docentes del Departamento de Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico (DCSDE). La cual se presenta a continuación, a través de los cuestionamientos que fueron considerados y consensuados para evaluar el desempeño y la práctica docente, y que se convertirá en un formulario para su pronta respuesta por parte de los estudiantes (Tabla 1).

La evaluación implica un proceso de innovación gracias a los avances tecnológicos, ya que es indispensable contar con un sistema que almacene las preguntas planteadas y que permita su aplicación a los estudiantes para evaluar la práctica docente, así como las respuestas que estos emitan respecto al desempeño del docente. El objetivo es contar con una herramienta que permita analizar los resultados, los cuales serán útiles para planificar la capacitación docente basada en las necesidades del personal educativo. Puesto que anteriormente las evaluaciones se realizaban en formato papel, lo que generaba costos económicos y daños al medio ambiente, la verdadera innovación no consiste solo en implementar nuevas tecnologías, sino en que las mejoras realmente contribuyan a un cambio significativo. Este cambio no solo se limita a un nuevo sistema, sino que debe tener un impacto real en la práctica docente, guiando a los educadores a reflexionar sobre cómo realizan su actividad pedagógica, siempre con el fin de beneficiar a la comunidad estudiantil.

Tabla 1. Cuestionamientos de la evaluación de la práctica docente a mitad de ciclo académico para los docentes del Departamento de Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico (DCSDE).

<p>Normatividad</p> <p>¿Presentó el programa de la asignatura al inicio del curso explicando su contenido, objetivos y criterios de evaluación? [SÍ – NO].</p> <p>¿Imparte su clase de forma regular? [SÍ – NO] [si la respuesta es no, ¿cuántas veces ha faltado el profesor? de 1 a 3, 4 a 6, más de seis clases.</p> <p>¿Está cumpliendo de forma adecuada con su horario de entrada y salida? [SÍ – NO] [si la respuesta es no, después de los veinte minutos de tolerancia ¿cuántos minutos llega tarde? 10 min, 20 min o 30 min].</p> <p>¿Está cumpliendo de forma adecuada el programa del curso? [SÍ – NO] [Si la respuesta es no, describir brevemente la situación].</p> <p>¿Ha respetado los criterios de evaluación incorporados en el programa? [SÍ – NO] [si la respuesta es no, describir brevemente la situación].</p> <p>¿Se dirige de manera amable y con respeto a los estudiantes? [SÍ – NO] [si la respuesta es no, describir brevemente la situación].</p> <p>Motivación durante las clases</p> <p>¿Muestra interés en su curso y en su práctica docente? [SÍ – NO] [si la respuesta es no, describir brevemente la situación].</p> <p>¿Aprovecha el conocimiento previo de los estudiantes para desarrollar el curso? [SÍ – NO].</p> <p>¿Promueve la participación y/o la interacción de los estudiantes en clase? [SÍ – NO].</p> <p>¿Se muestra asertivo y empático ante el grupo? [SÍ – NO].</p> <p>¿Propicia un ambiente positivo en el grupo, para que las clases se desarrollen de forma adecuada? [SÍ – NO].</p> <p>¿Se muestra accesible para que los estudiantes se acerquen a él/ella en caso de tener alguna duda, inquietud u observación? [SÍ – NO].</p> <p>Dominio de la asignatura</p> <p>¿Ha explicado con claridad los distintos temas de clase? [SÍ – NO].</p> <p>¿Relaciona los contenidos de clase con la práctica profesional o la vida diaria? [SÍ – NO].</p> <p>¿Ha resuelto plenamente las dudas que se presentan durante las clases? [SÍ – NO].</p> <p>¿Busca diferentes alternativas para despejar dudas y lograr un aprendizaje significativo? [SÍ – NO].</p> <p>¿Tiene el conocimiento necesario para impartir la temática de la materia? [SÍ – NO].</p> <p>Implementación de estrategias pedagógicas y medios didácticos</p> <p>¿Los temas y actividades del curso están preparados y desarrollados en algún tipo de presentación, video u otro dispositivo? [SÍ – NO].</p> <p>¿Realiza una evaluación continua? (exámenes o prácticas, revisión de tareas, investigaciones, revisión de ejercicios, de reportes, asistencia, puntualidad, participación, etc.) [SÍ – NO].</p> <p>¿Fomenta que los estudiantes trabajen en equipo de manera colaborativa, realicen exposiciones o practiquen casos específicos? [SÍ – NO].</p> <p>¿Diversifica las actividades de aprendizaje durante el curso? (debates, prácticas, visitas, simulación, exposiciones, lluvia o torbellino de ideas, posters, solución de problemas, juegos, estudios de casos, talleres creativos, etc.) [SÍ – NO] [si la respuesta es sí, describir brevemente alguna actividad].</p> <p>¿Promueve la revisión de fuentes de consulta actualizadas o de calidad? (visitas a biblioteca, páginas web confiables y oficiales, artículos científicos, guías, manuales, entre otros), así como la normalización bibliográfica (para evitar el plagio, citación y referenciación) [SÍ – NO] [si la respuesta es sí, describir brevemente alguna actividad].</p> <p>¿Retroalimenta y resuelve dudas acerca de las áreas de oportunidad encontradas en las evaluaciones? (actividades de aprendizaje, tareas, ensayos, fichas de lectura, trabajos, controles, prácticas, etc.) [SÍ – NO].</p> <p>¿Cuenta con un repositorio para subir tareas o lecturas, curso en línea (en Classroom, Moodle), grupo de WhatsApp, Facebook donde se desarrollen las actividades y comunicaciones del curso? [SÍ – NO] [si la respuesta es sí, indicar de qué tipo].</p> <p>[si aplica] ¿Han realizado al momento alguna actividad extra-aula o han tenido invitados especiales en clase? [SÍ – NO - NA] [si la respuesta es sí, indicar de qué tipo].</p> <p>[si aplica para Derecho] ¿Han practicado en la Sala de Juicios Orales? [SÍ – NO - NA].</p> <p>[si aplica para Administración] ¿Han practicado en el aula de Informática Administrativa? [SÍ – NO - NA].</p> <p>[si aplica para Humanidades] ¿Han practicado en el Laboratorio de Humanidades? [SÍ – NO - NA].</p> <p>[si aplica para Lenguas] ¿Han practicado en el Laboratorio de Lenguas? [SÍ – NO - NA].</p> <p>[si aplica para Psicología] ¿Han practicado en el Laboratorio de Cámara Gesell o Laboratorio de Psicología Perinatal? [SÍ – NO - NA].</p>

Nota. Adaptado del acta de la cuarta sesión ordinaria del Colegio Departamental del Departamento de Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico (DCSDE), 2023.

Como parte de la mejora educativa a través de la evaluación de la práctica docente, debemos recordar que la educación es, ante todo, un derecho humano establecido en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos —la del 5 de febrero de 1917—. En uno de sus párrafos, específicamente en el número cuarto, se establece lo siguiente:

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. (CPEUM, art 3, par. 4).

Como se puede observar, uno de los puntos principales que aborda este párrafo es la mejora continua del proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la evaluación docente que se analiza en el presente capítulo abona a mejorar esta actividad y nos guía por el camino de la calidad educativa, anhelo primordial de todo educador. Para lograrlo, es indispensable dar a conocer de manera privada los resultados obtenidos por cada maestro al final del ciclo escolar, sin que esto pueda alterar el resultado final de los alumnos, por ello, hablamos de la objetividad e imparcialidad que deben ser premisas fundamentales durante este proceso escolar.

La evaluación impulsa la innovación gracias a los avances tecnológicos, ya que es fundamental contar con un sistema que almacene las preguntas formuladas y las respuestas proporcionadas por los estudiantes para evaluar la práctica docente. Este sistema debe ser una herramienta útil para planificar la capacitación docente, basada en las necesidades del personal. Anteriormente, las evaluaciones se realizaban en papel, lo que generaba un gasto económico y perjudicaba al medio ambiente. Consideramos que la verdadera innovación no radica únicamente en la implementación de nuevas tecnologías en la práctica docente, sino en que estas mejoras propicien un cambio significativo que optimice dicha práctica. Esto no se limita a un nuevo sistema, sino que debe generar resultados que nos orienten sobre cómo estamos desempeñando nuestra labor docente, siempre en beneficio de la comunidad estudiantil.

La innovación puede aplicarse desde la institución, en los procesos administrativos y en el aula, a través de la implementación de buenas prácticas pedagógicas por parte de los docentes. Los resultados obtenidos a través de esta eva-

luación nos permiten ajustar nuestras metodologías en el aula, aprovechar las tecnologías y adoptar diversas estrategias pedagógicas que enriquecerán nuestra labor educativa, atendiendo las diferentes formas de aprendizaje de los estudiantes y contribuyendo a la educación de calidad. Por lo tanto, es necesario desarrollar un pensamiento autocrítico que nos permita generar los cambios necesarios para adaptarnos a la evolución de los estudiantes y las demandas de la sociedad actual, que son, sin duda, diferentes a los del pasado.

Un punto importante para implementar estrategias pedagógicas en la práctica docente es que, a través de la evaluación, podemos conocer si las estrategias que estamos utilizando en el aula son las adecuadas. Si los resultados obtenidos son favorables, no será necesario cambiar las estrategias que estamos utilizando en el aula; si los resultados de la evaluación docente son regulares o negativos, nos indicará que es necesario cambiar las estrategias utilizadas. Por ello, se mencionó al principio de este capítulo, la necesidad de que los docentes deben aceptar de una manera objetiva el resultado vertido por la comunidad estudiantil que los evalúa, ya que esto redundará en su crecimiento profesional.

Por último, es conveniente puntualizar que los docentes deben tener conocimiento previo de la herramienta y su contenido para evaluar adecuadamente su labor. Al igual que ellos dan a conocer los criterios de evaluación a sus estudiantes, es igualmente necesario que los docentes comprendan los elementos que serán considerados en dicha evaluación. Por esta razón, se propone que, al anunciar las materias que serán asignadas para el siguiente ciclo escolar, se informen también los criterios que guiarán la evaluación docente. De esta manera, el personal docente estará en condiciones de incorporar estos criterios en la planeación de sus cursos, evitando quedar en desventaja por no haber utilizado los criterios de evaluación pertinentes.

El conocimiento de la herramienta evaluadora permitirá que los docentes se esfuercen por cumplir con los puntos establecidos en el esquema de preguntas dirigido a los alumnos. Además, se generará un beneficio significativo para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CONSIDERACIONES FINALES

En retrospectiva, podemos concluir que, para que la evaluación docente se convierta en una herramienta eficaz para el crecimiento no solo del profesorado y del alumnado, sino también de la calidad en la enseñanza y del prestigio de la

universidad, es fundamental que dicha evaluación sea plenamente consciente de los objetivos que se pretenden alcanzar con ella.

Partiendo de la respuesta a los cuestionamientos planteados en este apartado —los cuales consideramos suficientemente justificados para incentivar la mejora continua de las partes involucradas, más allá de proporcionar objetividad, que es esencia— es necesario identificar las áreas de mejora. Además, se debe fomentar una mayor conciencia en los y las docentes para que asuman una actitud receptiva positiva frente a la evaluación docente y cuenten con una formación continua, complementada con las actualizaciones que resulten necesarias para enfrentar sus desafíos tanto profesionales como personales.

La correcta implementación de la evaluación docente implica una clara responsabilidad y un firme compromiso de las instituciones educativas con el aprendizaje y desarrollo continuo de la comunidad universitaria, estableciendo la consecución y la resolución de las dificultades que pudieran surgir durante cada ciclo escolar, con el fin de alcanzar las metas educativas establecidas. Por todo lo anterior, se considera indispensable implementar y aplicar este instrumento de evaluación, que, como bien se ha mencionado, debe ser susceptible de actualización según el contexto vigente. Además, debe aplicarse a todos los estudiantes registrados en cada uno de los cursos correspondientes al ciclo escolar en curso, con el fin de lograr una cobertura completa de la comunidad estudiantil, y que no se limite a una muestra representativa.

Es indiscutible que la evaluación docente nos motiva a continuar capacitándonos de una forma tanto disciplinar como pedagógica y académica, lo que aumenta nuestra capacidad para implementar herramientas y prácticas de estudio, análisis y transformación en la docencia. De este modo, se logrará elevar el nivel de calidad en la práctica docente.

REFERENCIAS

- Aquino-Zúñiga, S. P., Izquierdo, J., y Echaz-Álvarez, B. L. (2013). Evaluación de la práctica educativa: una revisión de sus bases conceptuales. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 23-44. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v13n1/ao2v13n1.pdf>.
- Careaga, A. (2001). La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente. *Educere*, 5(15), 345-352. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35651519.pdf>
- Colegio Departamental DCSDE. (15 de marzo de 2023). Acta de colegio de la cuarta sesión ordinaria para el periodo 2022 “B” – 2023 “A”. DCSDE – CULagos

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. [Const.]. Art. 3. 5 de febrero de 1917. (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- De Diego-Correa, M. y Rueda-Beltrán, M. (2012). La evaluación docente en educación superior: Uso de instrumentos de autoevaluación, planeación y evaluación por pares. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(2), 59-76. Recuperado de https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/mrueda/Rueda_DeDiego2013_LaEvaluacionDocenteEnLaEducacionSuperior.pdf
- Guerra-García, M., y Conzuelo-Serrato, S. (2015, septiembre-diciembre). Michael Scriven. Evaluación formativa. RedEvaluación. Universidad Peruana del Centro 29-35. <https://www.sev.gob.mx/upece/wp-content/uploads/2018/09/1.3-Michel-Scriven-Evaluaci%C3%B3n-formativa.pdf>
- Guevara-Niebla, G., Meléndez-Irigoyen, M. T., Ramón-Castañón, F. E., Sánchez-Pérez, H., y Tirado-Segura, F. (Coords.). (2016). *La evaluación docente en el mundo*. Fondo de Cultura Económica / Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Murillo, J. (2024). Prólogo. Una evaluación del desempeño docente que contribuya a una educación y una sociedad más justa. En M. Sánchez Saldaña y M. Iglesias Sobero (coords.) *La evaluación docente. Desafíos actuales, aproximaciones y experiencias* (p. 23-31). Universidad Iberoamericana. https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/La_evaluacion_docente.pdf
- Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en Perú. (2016). Herramientas de apoyo para el trabajo docente: Texto 1. Innovación Educativa. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005>
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el Siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523. Recuperado de https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html
- Perrenoud, P. (2001). *La construcción del éxito y del fracaso escolar* (3.ª ed.; obra original publicada en 1996). La Coruña: Fundación Paideia / Madrid: Ediciones Morata.
- Representación de la Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en Perú. (2016). Herramientas de apoyo para el trabajo docente: Texto 1. Innovación Educativa. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000247005&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_08429e29-6ddd-4efe-90a6-c34867b6dc53%3F_%3D247005spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000247005/PDF/247005spa.pdf#%5B%7B%22num%22%3A18%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C-3%2C615%2C%5D

II. ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. En Perspectives of Curriculum Evaluation (AERA Monograph 1, pp. 39-83). Chicago: Rand McNally and Company. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Redo2PDF.pdf>
- Scriven, M. (1991). Evaluation Thesaurus (4.ª ed.). Sage. https://archive.org/details/evaluationthesau000scri_x605
- Tristán-López, A., y Pedraza-Corpus, N. Y. (2017). La Objetividad en las Pruebas Estandarizadas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 10(1). <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.001>

Estrategias desde el enfoque constructivista, para mejorar la enseñanza-aprendizaje en el sistema semiescolarizado en el CULagos

Juana Pérez Gómez
Alfredo Sánchez Ortiz

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo tiene como objetivo examinar, desde la perspectiva de la modalidad de enseñanza semiescolarizada, el rol fundamental de los actores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior, particularmente en la formación profesional de los estudiantes de la licenciatura en Abogado del Centro Universitario de los Lagos (CULagos).

Se ha optado por la modalidad semiescolarizada porque esta se basa en el aprendizaje autónomo y autodirigido. En este sentido, el constructivismo emerge como la mejor alternativa para lograr aprendizajes significativos, dado que esta teoría educativa sostiene que el conocimiento no se transmite pasivamente de un maestro a un estudiante, sino que se construye activamente en la mente del estudiante a través de su interacción con el mundo y sus experiencias.

La enseñanza del derecho y el diseño de su currículo, bajo cualquier modalidad o enfoque de enseñanza, requieren especial atención, dedicación e innovación, tanto en los métodos didácticos como en las estrategias metodológicas para alcanzar los objetivos institucionales y profesionales, sin olvidar la calidad institucional. Al respecto, el profesor de la Universidad de Yale, Owen Fiss

(1999), señala que la calidad de una institución depende de la profundidad y diversidad de su cuerpo docente, el cual da forma y sustancia al plan de estudios y es, por ende, responsable de los resultados de la enseñanza y del perfil de estudiantes que atrae la institución.

En este sentido, el tema de las estrategias para mejorar la enseñanza-aprendizaje surge de la reflexión colectiva sobre la necesidad de innovar y mejorar la práctica docente, ante el problema identificado en la manera en que se lleva a cabo este proceso en la modalidad semiescolarizada del Centro Universitario de los Lagos. Este enfoque, según se observa, no está alineado con las características propias de dicho modelo de enseñanza, lo que afecta negativamente la calidad académica de los estudiantes de la licenciatura en Abogado que cursan esta modalidad.

Según los resultados obtenidos de la muestra de 54 estudiantes que completaron una encuesta en línea mediante formularios de Google, cuyo objetivo era evidenciar la necesidad de diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje entre los sujetos implicados en el proceso de construcción del conocimiento teórico-práctico de la modalidad semiescolarizada, se encontró que el 51.9 % de los encuestados no tiene hábitos de estudio, lo que refleja un déficit en la dedicación al trabajo académico y la preparación profesional autónoma. Este déficit corresponde al 50 % del tiempo que deberían de dedicar semanalmente.

Los hallazgos sugieren la necesidad de concebir la enseñanza-aprendizaje como un proceso que conforma una unidad inseparable, que permita transformar la figura del docente en la de un guía y la de estudiante en la de un aprendiz activo, ambos sujetos en constante interacción —tanto presencial como a distancia— dentro de un marco contextualizado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y sus diversas modalidades, acorde a un ambiente de aprendizaje semiescolarizado en educación superior, como el propuesto para los estudiantes de la licenciatura en Abogado.

De acuerdo con lo antes indicado, mediante el diseño instruccional del curso “Derecho Internacional de los Derechos Humanos”, propone un modelo de enseñanza-aprendizaje que se ajusta a la modalidad educativa semiescolarizada, con el fin de alcanzar los aprendizajes esperados. Este diseño se estructura según la teoría constructivista, que considera el aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento esencialmente individual e interno que depende del nivel de desarrollo cognitivo, de los componentes motivacionales y emocionales (Coll, 2014). Bajo este enfoque, se han diseñado las fases del

modelo diseño instruccional propuesto, que será implementado en la modalidad semiescolarizada, utilizando estrategias de metodologías activas para alcanzar los aprendizajes esperados. Así, se pretende contribuir a que el profesorado que imparte clases en esta modalidad realice su labor académica conforme al modelo educativo planteado.

A lo largo del capítulo, se exponen y analizan las habilidades que el abogado debe cultivar durante su formación académica, se profundiza en las características y componentes de la enseñanza semiescolarizada, y se lleva a cabo una comparación del proceso educativo dentro del sistema semiescolarizado del CULagos. Por último, se sugieren estrategias para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la licenciatura en Abogado en modalidad semiescolarizada.

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

La enseñanza del derecho sigue siendo eminentemente tradicional, a pesar del avance de las TIC y de la transformación experimentada durante la pandemia de COVID-19. Camarillo et al., (2020) señalan que la abogacía es una de las profesiones más tradicionales en México y en el mundo, que tiene un sello distintivo de cultura y tradición que la hace diferenciarse de otras profesiones. Esta tradición, según los autores, responde a las particularidades del ejercicio profesional y de la formación académica que reciben los estudiantes, ya que el modo en que se enseña el derecho en las universidades de México y de América Latina sigue siendo fiel a un paradigma pedagógico tradicional.

En este contexto, la educación basada en la repetición y la memorización de diversos elementos, como los temas tratados en clase, los preceptos y la doctrina jurídica, constituyen la base del proceso de enseñanza -aprendizaje del derecho en los contextos geográficos mencionados (González, 2013 citado en Camarillo et al., 2020). Por su parte, Pérez (2019) aborda este tradicionalismo histórico del estudio, la enseñanza y la práctica del derecho. Describe la tradición romanista desde el siglo XVI al XX y expone cómo, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, se consideró que la memorización de los códigos jurídicos constituía una preparación adecuada para el ejercicio profesional. Sin embargo, Pérez señala que esta postura fue confrontada en 1955 por el jurista brasileño Dantas, quien argumentaba que este enfoque no era pertinente para la formación jurídica.

Asimismo, menciona que otros juristas estadounidenses trataron de introducir en América Latina, la década de 1960, la enseñanza del derecho basada en el método de casos creados por Christopher Langdell en la Universidad de

Harvard; sin embargo, esta propuesta encontró una fuerte resistencia que los orilló a desistir. Witker (2021,103) realiza severas críticas a la enseñanza tradicional verbalista del derecho y propone la implementación de metodologías activas en el aprendizaje, donde lo relevante sean la participación de los estudiantes, la resolución de problemas reales y la investigación. Para Witker, resulta fundamental que el proceso de aprendizaje se focalice en el estudiante. Además, plantea diversos métodos y técnicas de enseñanza que favorezcan la construcción del conocimiento.

Los tiempos actuales exigen de una formación integral y multidisciplinaria del abogado, que permita a los estudiantes no solo adquirir conocimientos jurídicos, sino también habilidades y valores que los capacite para desenvolverse en un mundo globalizado y cambiante. Sin embargo, como ya se ha mencionado, sigue prevaleciendo el sistema tradicional de enseñanza, centrado principalmente en el profesor y no en el estudiante.

Algunas de las características y elementos que la enseñanza del derecho debe considerar y desarrollar son las siguientes.

1. *Enfoque práctico.* La enseñanza del derecho debe ir más allá de la mera exposición teórica de los conceptos jurídicos, e incluir una formación práctica que permita a los estudiantes aplicar estos conocimientos en situaciones reales.
2. *Interdiscipliniedad.* Los temas jurídicos se relacionan con diversas disciplinas, por lo que la formación en derecho debe ser multidisciplinaria, integrando conocimientos de otras áreas como la economía, la sociología y la política.
3. *Tecnología.* El uso de la tecnología en la enseñanza del derecho es fundamental para la formación de los estudiantes, ya que les permite acceder a recursos en línea, realizar investigaciones y desarrollar habilidades tecnológicas fundamentales en la actualidad.
4. *Ética y valores.* La enseñanza del derecho debe incluir una formación en ética y valores que permita a los estudiantes comprender la importancia de la justicia, la igualdad y la responsabilidad social en su futuro desempeño profesional.
5. *Enfoque internacional.* En un mundo cada vez más globalizado, el derecho también lo es. Por ello, la enseñanza del derecho debe incorporar un enfoque

que internacional que permita a los estudiantes comprender el derecho y el impacto de los tratados internacionales en el derecho nacional.

6. *Participación activa.* La enseñanza del derecho debe fomentar la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, mediante debates, discusiones y trabajos colaborativos que les permitan desarrollar habilidades de comunicación y trabajo en equipo.

De acuerdo con lo anterior, resulta impostergable que la enseñanza del derecho deje de ser tradicionalista e incorpore las metodologías activas del aprendizaje.

En el contexto de la teoría constructivista, se entiende al aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento esencialmente individual e interno, dependiendo del nivel de desarrollo cognitivo, de los componentes motivacionales y emocionales, y siendo inseparable del contexto social y cultural en el que tiene lugar (Coll, 2014). En este sentido, Ortiz Granja (2015) advierte que el enfoque constructivista no desvincula al docente del proceso constructivo del aprendizaje, es decir, del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual implica que el constructivismo se presenta como marco teórico que sustenta la práctica pedagógica. Por lo tanto, consideramos que las prácticas educativas cotidianas constructivistas pueden alcanzar el objetivo último de la educación: el aprendizaje, el cual no puede desvincularse de la enseñanza (Rochina et al., 2020). Por ende, enseñanza y aprendizaje son procesos que se dan de manera conjunta (Camizán et al., 2021).

Por otro lado, como señala Silberman (1998), gran parte de lo que memorizamos se pierde en cuestión de horas, lo que resalta la necesidad de generar espacios donde los estudiantes puedan discutir, preguntar, hacer e incluso enseñar a otros.

En consonancia con lo anterior, consideramos que la mejor forma o método de enseñanza del derecho es a través de metodologías activas, bajo el enfoque constructivista y utilizando el aprendizaje combinado o híbrido. Este enfoque articula los diferentes elementos y actores que conforman la experiencia formativa, tanto en modalidad en línea como presencial, aprovechando lo mejor de ambos métodos.

Es importante señalar que no existe un consenso definitivo en la literatura sobre cómo debe diseñarse un escenario de aprendizaje para que se denomine “aprendizaje mixto”. Las discusiones suelen centrarse en la proporción y la interacción de las actividades de enseñanza en línea y presenciales. No obstante, se

han definido algunos elementos del denominado *blended learning* —aprendizaje híbrido— que contribuyen a una mejor comprensión del concepto. Estos son los siguientes:

- Los alumnos tienen cierto control sobre cuándo, dónde y cómo trabajan.
- La tecnología se utiliza para aprovechar la personalización.
- La instrucción proporciona una experiencia de aprendizaje integrada, es decir, la enseñanza en línea y la presencial están alineadas de manera significativa.

Este enfoque corresponde a un diseño educativo en el que se elaboran y adaptan los contenidos de los materiales didácticos, mediante los cuales el docente instruirá al estudiante sobre procedimientos y actividades de enseñanza-aprendizaje que promuevan que los estudiantes sean activos en su proceso de aprendizaje, en lugar de adoptar una postura pasiva. En este sentido, el diseño educativo en la modalidad mixta o semiescolarizada resulta fundamental cuando se relaciona con medios o recursos tecnológicos que favorezcan la adquisición del conocimiento por parte del estudiante (Sandí y Cruz, 2016).

Algunos de los beneficios que implica la implementación de estrategias que promueven el aprendizaje activo en las clases, según el Informe de la Asociación para el Estudio de la Educación Superior Norteamericana (Bonwell y Eison, 1991, 19, citados en Espejo Leupín, 2016, 18) son los siguientes:

- Los estudiantes hacen más que solo escuchar.
- La transmisión de información se enfatiza menos y se da espacio para el desarrollo de las capacidades de los estudiantes.
- Los estudiantes se implican en un proceso de pensamiento de orden superior.
- Los estudiantes se implican en actividades como la lectura, la escritura o el debate.
- Se pone énfasis en la exploración de actitudes y valores de los estudiantes.

A partir de estas características, los autores proponen una definición de aprendizaje activo: es un aprendizaje “que implica a los estudiantes en el hacer y en la reflexión sobre lo que están haciendo” (Bonwell y Eison, 1991, 19, citados en Espejo Leupín, 2016, 18).

El hacer y la reflexión son, por lo tanto, dos componentes fundamentales de este tipo de actividades de enseñanza-aprendizaje. Hoy en día, las fuentes de conocimiento y de aprendizaje son innumerables. Basta con pensar solamente en la cantidad de clases en línea y recursos didácticos disponibles en plataformas como YouTube. Esta realidad nos lleva a una pregunta crucial que todo profesor se debería hacer a la hora de enfrentar un curso: ¿cuál es el valor agregado de que mis estudiantes vengan a clases? ¿Qué sucederá en la sesión que no puede ser reemplazada por la lectura de un documento, una fotocopia, o la visualización de un video en internet?

Creemos que, en la medida que el estudiante perciba claramente este valor añadido, aumentará su motivación por involucrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que a su vez le dará un propósito más claro a su trabajo universitario.

COMPETENCIAS QUE EL ABOGADO DEBE DESARROLLAR EN SU FORMACIÓN ACADÉMICA

En el contexto educativo, una competencia se refiere a la capacidad del estudiante para aplicar, de manera efectiva, los conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos en diversos contextos y situaciones. Va más allá de la simple acumulación de información y se enfoca en la habilidad del estudiante para utilizar esa información de manera significativa y relevante.

La competencia abarca conocimientos, procedimientos y actitudes relacionados con la práctica profesional y el desempeño laboral, que permite actuar con eficacia en diferentes escenarios profesionales, sabiendo elegir en cada momento, la respuesta más adecuada. Se dice que ser competente es saber, saber hacer, saber ser y saber estar. Hoy en día, en pleno auge de las TIC y de la inteligencia artificial, las exigencias y competencias profesionales han cambiado. En consecuencia, los estudiantes de derecho deben desarrollar y adquirir habilidades y competencias que, hace apenas unos diez años, no eran tan necesarias. Las habilidades y competencias clave que los estudiantes de derecho deben cultivar y desarrollar en el contexto actual son:

1. *Pensamiento analítico*. Los estudiantes de derecho deben ser capaces de analizar y comprender de manera efectiva conceptos legales complejos, identificar problemas legales y evaluar diferentes enfoques para resolverlos.

2. *Investigación jurídica.* La capacidad de realizar investigaciones exhaustivas y utilizar fuentes legales primarias y secundarias es fundamental para los abogados. Los estudiantes de derecho deben aprender a buscar, recopilar y evaluar información legal relevante para respaldar sus argumentos y tomar decisiones fundamentadas.
3. *Comunicación verbal.* Los abogados deben ser hábiles comunicadores verbales, ya que deben expresarse de manera clara, persuasiva y efectiva en diversos contextos legales. Los estudiantes de derecho deben practicar la expresión oral, la argumentación y la presentación de casos.
4. *Escritura legal.* La habilidad de redactar documentos legales claros y coherentes, como memorandos legales, escritos judiciales y contratos, es esencial. Los estudiantes de derecho deben aprender a escribir de manera concisa, precisa y persuasiva, utilizando un lenguaje jurídico apropiado.
5. *Resolución de problemas.* Los estudiantes de derecho deben desarrollar habilidades para identificar y resolver problemas legales de manera efectiva. Esto implica el análisis de diferentes soluciones, la consideración de las implicaciones éticas y legales, y la toma de decisiones informadas.
6. *Pensamiento crítico.* Los estudiantes de derecho deben aprender a evaluar de manera crítica las leyes y los argumentos legales, cuestionando suposiciones y considerando diferentes perspectivas. Esto les permite desarrollar una comprensión más profunda de los problemas legales y a formular opiniones fundamentadas.
7. *Ética profesional.* Los estudiantes de derecho deben adquirir una comprensión sólida de los principios éticos y morales que rigen la profesión legal. Deben desarrollar un sentido de responsabilidad, integridad y confidencialidad en su práctica profesional.
8. *Habilidades de negociación y resolución de conflictos.* La capacidad de negociar acuerdos y resolver disputas de manera amistosa es una habilidad valiosa para los abogados. Los estudiantes de derecho deben aprender técnicas de negociación, mediación y resolución alternativa de disputas.
9. *Trabajo en equipo.* Los abogados a menudo trabajan en equipos legales y deben colaborar eficazmente con otros profesionales del derecho. Los estudiantes de derecho deben desarrollar habilidades de trabajo en equipo, incluida la capacidad de comunicarse y cooperar de manera efectiva con colegas y clientes.

10. *Adaptabilidad y aprendizaje continuo.* La ley es un campo en constante evolución, por lo que los estudiantes de derecho deben ser adaptables y estar dispuestos a aprender de manera continua. Deben estar abiertos a adquirir nuevos conocimientos legales y mantenerse actualizados sobre cambios legislativos y desarrollos en el campo jurídico.

El desarrollo de competencias implica una serie de enfoques pedagógicos y estrategias de enseñanza que fomentan la adquisición y aplicación de conocimientos de manera activa y práctica, lo cual debe estar presente en el diseño y planeación de los cursos por parte de los docentes.

CARACTERÍSTICAS Y ELEMENTOS DE LA ENSEÑANZA SEMIESCOLARIZADA

La enseñanza en la modalidad semiescolarizada debe estar basada en el aprendizaje autónomo y autodirigido. Los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en línea no deben centrarse en la mera transmisión y recepción de información o datos, sino que deben estructurarse a partir de una serie de interacciones en las que, además de los conocimientos curriculares formales, se comparten experiencias y otros tipos de saberes que generen en realidad aprendizajes significativos, con posibilidades de trasladarlos a los contextos cotidianos de las personas que optan por estudiar en esta modalidad (López, 2013; Blanquicet et al., 2020). Estos autores señalan que toda enseñanza debe ser contextualizada y adaptada a las características de los estudiantes, considerando tanto los saberes disciplinares como los pedagógicos para lograr una formación más crítica y humanizada.

El sistema semiescolarizado es un modelo educativo que combina elementos de la educación a distancia y la educación presencial. No obstante, en este sistema el énfasis del trabajo asignado recae en las actividades y proyectos que el estudiante debe realizar (González, 2020). Por ello, el diseño del curso se caracteriza por la flexibilidad, lo que facilita al estudiante gestionar el manejo de su tiempo y ritmo de estudio. Algunas de las características de la enseñanza en el sistema semiescolarizado son:

- *Flexibilidad de horarios.* En este modelo, los estudiantes tienen mayor control de su tiempo y pueden elegir cuándo y dónde estudiar.
- *Utilización de tecnologías educativas.* Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son fundamentales en este modelo, ya que se uti-

lizan para la transmisión de los contenidos y la comunicación entre estudiantes y tutores.

- *Apoyo tutorial.* A pesar de que la enseñanza se realiza a distancia, los estudiantes cuentan con un tutor o asesor que los acompaña durante todo el proceso de aprendizaje.
- *Evaluación continua.* En lugar de realizar un examen final, se aplican evaluaciones periódicas a lo largo del proceso de aprendizaje.
- *Autoaprendizaje.* Los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje y deben ser capaces de organizarse y trabajar de manera autónoma.
- *Interacción entre estudiantes.* A pesar de la modalidad a distancia, se promueve la interacción mediante herramientas tecnológicas como foros, chats y otros espacios colaborativos.
- *Mayor accesibilidad.* Este modelo permite que más personas accedan a la educación, especialmente aquellas que tienen limitaciones de tiempo o ubicación geográfica.

En general, la enseñanza en el sistema semiescolarizado debe combinar lo mejor de la educación a distancia y la educación presencial, ofreciendo un modelo flexible, accesible y adaptado a las necesidades de los estudiantes. Además, como ya se indicó, para favorecer el aprendizaje activo es necesario diseñar situaciones formativas que tengan aplicación real y partan del contexto de los participantes. En ellas, el estudiante debe aprender haciendo, asumir la responsabilidad de su aprendizaje, participar activamente en la creación colectiva de conocimiento y centrarse en lo fundamental para potenciar la autonomía y criticidad.

En el siguiente apartado analizamos la forma en que, de manera general, se ha venido desarrollando el proceso enseñanza–aprendizaje en la modalidad semiescolarizada del programa de Abogado en el CULagos.

COMPARATIVO DE LA FORMA EN CÓMO SE LLEVA A CABO EL PROCESO EDUCATIVO EN EL SISTEMA SEMIESCOLARIZADO EN EL CENTRO UNIVERSITARIO DE LOS LAGOS

El dictamen I/2016/438 del Consejo General Universitario de la Universidad de Guadalajara (UdeG), reestructura el plan de estudios de la carrera de Abogado, dando lugar al Plan 25 de dicha carrera. Es importante señalar que este dictamen no establece diferencia alguna entre la modalidad presencial y la semiescolarizada. Asimismo, en el Reglamento General de Planes de Estudio de la UdeG no

existe un criterio para diferenciar las modalidades presencial y semiescolarizada; por lo tanto, consideramos necesario emitir criterios que normen el trabajo académico del sistema semiescolarizado.

Para efectos de este capítulo, resulta relevante retomar del apartado “Resultando”, los numerales siete, diez y once. El resultando número siete establece:

Que la educación centrada en el aprendizaje se fundamenta en cómo el estudiante activa la construcción de su conocimiento, transforma la información en significado y transfiere a la práctica su saber. Este ejercicio le permite al docente tomar en cuenta los conocimientos previos, considerar los estilos de aprendizaje y la relación interactiva, porque contempla recursos abundantes para la realización de actividades que faciliten el tránsito y movilidad de los estudiantes. Proporciona el acceso a la información, de acuerdo con sus necesidades, y logra claridad, desde el currículo, de la calidad y la construcción del conocimiento, con una visión transdisciplinar. Se evalúa de acuerdo a criterios y referencias que describen habilidades destrezas, conocimientos actitudes y valores para el logro de resultados, mediante instrumentos que unifican cantidad y calidad como portafolios, listas de cotejo, simulación de roles y rúbricas de desempeño (2016, 2).

En resumen, el modelo centrado en el aprendizaje establece prácticas pedagógicas orientadas a:

- El aprendizaje significativo proveniente de la motivación para resolver problemáticas concretas del campo jurídico.
- La implementación de didácticas y métodos de enseñanza del derecho, que propicien el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, pensamiento complejo y solución de problemas.
- El abordaje multi, inter y transdisciplinar de los casos y problemas que el alumno debe resolver.
- La investigación sobre problemas socio jurídicos relevantes y su vinculación directa con los programas educativos.
- El aprendizaje autogestivo y permanente del derecho.
- La alfabetización informacional.
- El reconocimiento de aprendizajes obtenidos fuera del contexto escolar.

- La evaluación justa, está apegada al reconocimiento del logro de la formación integral, así como las capacidades, habilidades y destrezas con las que el estudiante se hará cargo de su vida profesional.
- Disminuir la carga escolar y aumentar las actitudes prácticas que movilizan los contenidos en contextos profesionalizantes.
- Los currículos son flexibles.
- La movilidad.

Lo señalado en este apartado es de gran importancia y trascendencia, pues establece el modelo educativo y las prácticas pedagógicas bajo las cuales debe llevarse a cabo la docencia, definiendo el constructivismo como modelo pedagógico que orienta el proceso educativo en la carrera de Abogado.

El constructivismo se entiende como la teoría que busca explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano. Postula que el aprendizaje es esencialmente activo: una persona que aprende algo nuevo lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Cada información nueva es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente. Se trata de un proceso subjetivo, ya que cada persona va modificando según sus experiencias. Asimismo, plantea que la experiencia conduce a la creación de esquemas mentales que almacenamos y que se vuelven más complejos mediante dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación.

Por su parte, el numeral número diez del dictamen establece lo siguiente:

El rediseño del Programa Educativo (PE) de Abogado, contempla como aspectos guía para la actualización de los cursos flexibilidad curricular, movilidad de los estudiantes en la Red Universitaria, vocacionamiento en el desarrollo de las áreas del conocimiento, de acuerdo a cada centro universitario, formación en investigación y especialización que propicie el acercamiento al posgrado, la formación optativa, que fortalece los ejes disciplinares los campos de desempeño, formación transdisciplinar, formación humanista integral, apoyo tutorial, que prioriza la vinculación social mediante las prácticas profesionales, incorporación del estudio de caso como método de enseñanza, prestación pertinente del servicio social para reforzar la eficiencia terminal, mecanismos para el manejo de un segundo idioma, así como reconocimiento de qué es necesario desarrollar las habilidades para el desempeño adecuado de los egresados en áreas de oportunidad mencionadas en el presente dictamen (2016, 4).

El numeral once establece las competencias a desarrollar, señalando lo siguiente:

Que, de conformidad con los expertos, se señalaron como las habilidades principales a desarrollar por los estudiantes del PE las siguientes: argumentación, interpretación, gestión, el pensamiento crítico y abstracto, capacidad de mediación y conciliación, de investigación, análisis, síntesis expresión oral y escrita, escritura efectiva, hábito de lectura, sociabilidad, disciplina, orden, flexibilidad y espontaneidad (2016, 4).

La teoría del conocimiento constructivista postula la necesidad de entregar al estudiante las herramientas necesarias que le permitan construir sus propios procedimientos para resolver situaciones problemáticas, y con ello desarrollar las competencias y habilidades propias para el ejercicio profesional.

Figura 1. Malla curricular del programa 25 de Abogado.

Malla Curricular propuesta para el plan de estudios 25 de Abogado									
1° ciclo	2° ciclo	3° ciclo	4° ciclo	5° ciclo	6° ciclo	7° ciclo	8° ciclo	9° ciclo	10° ciclo
Epistemología y Metodología Jurídica	Teoría de los Derechos Humanos	Derecho Constitucional I	Derecho Constitucional II	Derechos Humanos y sus Garantías	Justicia Constitucional	Amparo	Estudio de Caso Disciplinar en Derecho Constitucional	Optativa IV	Optativa VI
Sociología Jurídica	Teoría de las Estructuras Políticas y de Gobierno DAT	Interpretación y Argumentación Jurídica	Filosofía del Derecho	Litigación Oral	Derecho Internacional Público	Derecho Internacional Privado	Optativa II	Seminario de Investigación Jurídica I	Seminario de Investigación Jurídica II
Teoría del Derecho	Teoría General del Proceso	Teoría del Acto Administrativo	Derecho Administrativo	Derecho Fiscal	Procedimiento Contencioso Administrativo	Estudio de Caso Disciplinar en Derecho Administrativo y Fiscal	Derecho Agrario	Justicia Internacional	Optativa VII
Historia del Derecho Universal y Mexicano	Economía y Derecho	Derecho Penal I	Derecho Penal II	Derecho Procesal Penal	Estudio de Caso Disciplinar en Derecho Penal	Optativa I	Derechos de Autor y de la Propiedad Industrial	Derecho Notarial y Correduría Pública	Optativa VIII
Tecnologías en Gestión de la Información	Derecho Civil I	Derecho Civil II	Derecho Civil III	Derecho Civil IV	Derecho Procesal Civil	Mecanismos Alternos de Solución de Controversias (MASC)	Optativa III	Optativa V	
Derecho Romano	Sistemas Jurídicos Contemporáneos	Derecho Individual del Trabajo	Derecho Colectivo del Trabajo	Derecho de la Seguridad Social	Derecho Procesal Laboral	Estudio de Caso Disciplinar en Derecho Laboral y de la Seguridad Social	Estudio de Caso Disciplinar en Derecho Civil		
Lengua Extranjera I	Lengua Extranjera II	Derecho Mercantil I	Derecho Mercantil II	Derecho Mercantil III	Derecho Procesal Mercantil	Estudio de Caso Disciplinar en Derecho Mercantil			
Estudio de caso de Instituciones Jurídicas I	Estudio de caso de Instituciones Jurídicas II	Lengua Extranjera III	Lengua extranjera especializada I	Lengua extranjera especializada II	Ética Jurídica				
		Estudio de caso de Instituciones Jurídicas III	Estudio de caso de Instituciones Jurídicas IV	Estudio de caso de Instituciones Jurídicas V		Prácticas Profesionales	Servicio Social	Servicio Social	
8	8	9	9	9	8	7	6	5	4 (73)

Derecho Público

 Derecho Privado

 Derecho Social
 Especializantes en vinculación con el posgrado

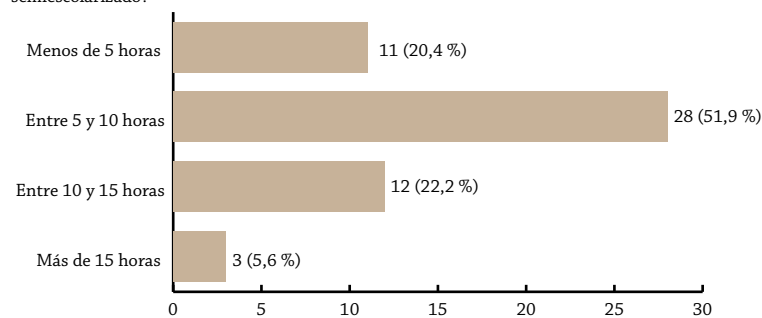
Nota. Adaptado del Centro Universitario de los Lagos (2023). <https://lagos.udg.mx/malla-curricular-13>.

De conformidad con la ruta académica, del Plan de Estudios 25 de la carrera de Abogado de la Universidad de Guadalajara, los estudiantes deben cursar en promedio, ocho asignaturas por semestre, lo que representa aproximadamente 520 horas de trabajo académico semestral, es decir, alrededor de 28 horas por semana.

Es importante señalar que el Centro Universitario de los Lagos cuenta con dos sedes: Lagos de Moreno, y San Juan de los Lagos. En ambas sedes se oferta la carrera de Abogado tanto en el sistema presencial como en el semiescolarizado, modalidad en la que los estudiantes acuden a sesiones presenciales los días sábados, de 8:00 a 16:00 horas, lo que representa un total de 144 horas de “presencialidad” por semestre. En consecuencia, considerando las 520 horas de trabajo académico semestral, los estudiantes del sistema semiescolarizado deben de cubrir de manera autogestiva un total de 376 horas por semestre, equivalentes a 20 horas de trabajo académico por semana.

Para el desarrollo de este capítulo, se realizó la consulta sobre los “Hábitos de Estudio en el sistema semiescolarizado de la carrera de abogado”, aplicada en la primera quincena de junio de 2023 a los estudiantes de la Sede Lagos mediante un formulario de Google. De un total de 120 estudiantes, respondieron 54, es decir, participó el 49,5 % de la matrícula. Los resultados mostraron que, en promedio, los estudiantes dedican únicamente de 5 a 10 horas semanales al estudio y las actividades propias de cada materia, lo que representa un déficit de dedicación del 50 % con respecto al tiempo que deberían invertir semanalmente.

Figura 2. Dedicación, trabajo autónomo.
¿Cuántas horas a la semana dedicas al estudio de tus asignaturas en la carrera de abogado semiescolarizado?



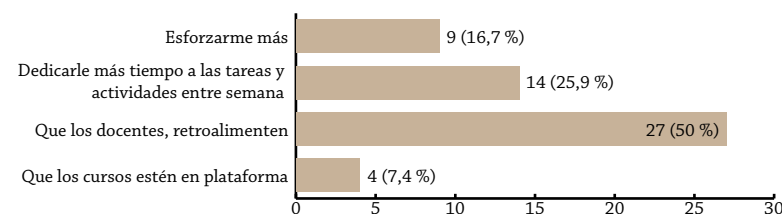
Nota. Creación propia con datos tomados de la consulta “Hábitos de estudio en el sistema semiescolarizado de la carrera de abogado” (2023).

Respecto a los niveles de satisfacción, se elaboraron dos preguntas:

1. ¿Qué aspectos se pueden mejorar para incrementar la satisfacción personal en el desarrollo de competencias y habilidades?
2. ¿Cuáles son los aspectos de mayor satisfacción de la modalidad semiescolarizada?

En respuesta a la primera pregunta, el 50 % de los encuestados señalaron que la falta de retroalimentación por parte de los docentes es un área de mejora, mientras que el 25 % reconoció que necesitan dedicar más tiempo a las actividades académicas.

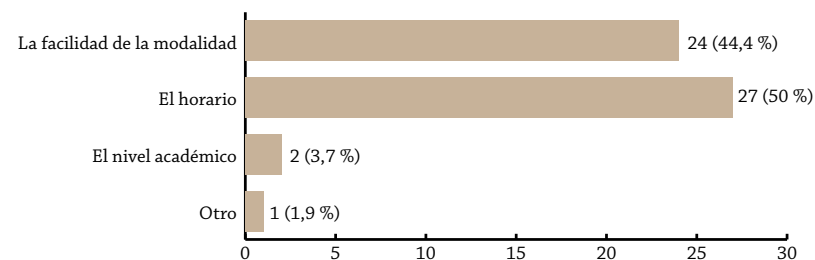
Figura 3. Aspectos a mejorar.
¿Qué aspectos consideras que podrían mejorarse para incrementar tu satisfacción en el desarrollo de competencias y habilidades?



Nota. Creación propia con datos tomados de la consulta “Hábitos de estudio en el sistema semiescolarizado de la carrera de abogado” (2023).

En relación con la segunda pregunta sobre los aspectos de mayor satisfacción de la modalidad semiescolarizada, el 50 % de los encuestados consideraron que el horario es el principal factor, mientras que el 44 % destacó la facilidad de la modalidad. Solo el 3,7 % mencionó la calidad académica del programa como un aspecto de satisfacción.

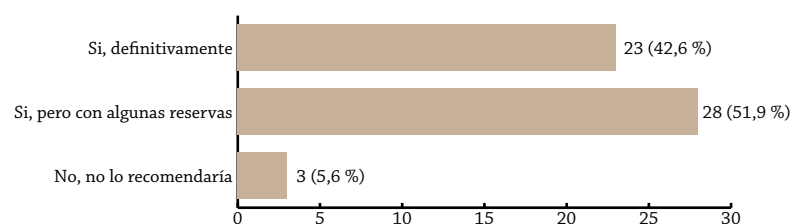
Figura 4. Aspectos de satisfacción de la modalidad semiescolarizada.
¿Qué aspectos del sistema semipresencial de la carrera de Abogado te han satisfecho?



Nota. Creación propia con datos tomados de la consulta “Hábitos de estudio en el sistema semiescolarizado de la carrera de abogado” (2023).

Los factores que se desprenden de la consulta mencionada indican que no existe una exigencia suficiente por parte del docente; como consecuencia, los estudiantes no dedican el tiempo necesario al estudio ni al desarrollo de actividades académicas, como lecturas, ejercicios, entre otras (Figura 1). Asimismo, los estudiantes reconocen que no invierten el esfuerzo suficiente para su formación académica (Figura 2). El principal atractivo de la modalidad radica en el horario y la facilidad del sistema (Figura 3); en consecuencia, los estudiantes recomendarían cursar estudios bajo esta modalidad, aunque con ciertas reservas.

Figura 5. Percepción de la modalidad semiescolarizada.
¿Recomendarías el sistema semipresencial de la carrera de Abogado a otros estudiantes?



Nota. Creación propia con datos tomados de la consulta "Hábitos de estudio en el sistema semiescolarizado de la carrera de abogado" (2023).

Es evidente que lo anterior tiene efectos particulares en los resultados del Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL), aplicado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). De los estudiantes o egresados de la carrera de Derecho en el sistema semiescolarizado, únicamente el 4 % aprueba dicho examen, mientras que en el sistema presencial el porcentaje alcanza el 16 %.

Para garantizar una educación de calidad y el desarrollo de las habilidades y competencias correspondientes, es necesario promover el aprendizaje autodidacta y la formación integral de los estudiantes del sistema semiescolarizado. Esto implica favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje mediante un diseño y planeación del curso en la plataforma de aula virtual que abarque el 100 % de los contenidos y actividades del curso.

En consecuencia, se requiere aplicar un marco de instrucción para el diseño de cursos conforme a lo establecido en los "Resultandos" 7, 10 y 11 del Dictamen 25 de la carrera de Abogado. Asimismo, resulta recomendable y viable romper con la concepción de que los sábados constituyen el único día de trabajo académico. Para ello, sería conveniente que los estudiantes cursen, cada semestre, al

menos una asignatura en línea durante la semana, preferentemente entre lunes y miércoles, en un horario de 19:00 a 21:00 horas. Esta medida motivaría a los estudiantes a salir de la zona de confort de "estudiantes de un solo día", y podría mejorar la dedicación y concentración en las sesiones presenciales de los sábados, reduciendo el horario de trabajo de 8:00 a 14:00 horas.

En el siguiente apartado se presenta, a manera de ejemplo, un diseño de curso que se ajusta a lo antes indicado, con el propósito de servir como guía para que el profesorado estructure y planifique sus cursos.

ESTRATEGIAS PARA MEJORAR EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Se eligió la asignatura Derecho Internacional de los Derechos Humanos, correspondiente al área de formación especializante obligatoria del Plan de Estudios 25 de la carrera de Abogado de la Universidad de Guadalajara. El criterio principal para su selección fue su carácter especializante y la cantidad de estudiantes inscritos, que generalmente oscila entre 5 y 10 por curso, lo que permite una mejor atención y retroalimentación con el alumnado.

En lo que respecta al soporte tecnológico para la gestión del curso, se optó por la aplicación de Google Classroom¹ lo que facilitó la optimización, coordinación y combinación de información a través de diversas herramientas digitales, tareas y comunicación. A continuación, se describen las estrategias implementadas.

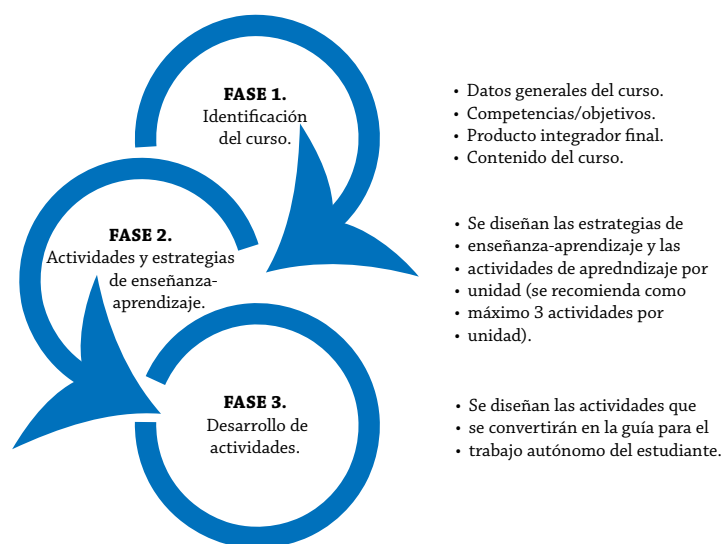
El diseño instruccional es un proceso de planificación que involucra la definición de resultados, la selección de estrategias, la elección de tecnologías, la identificación de medios educativos y la medición de desempeño (Branch y Kopcha, 2014; Moreno et al., 2014). Es un procedimiento que aporta claridad a las actividades relacionadas con el diseño, desarrollo, implementación y evaluación de propuestas formativas (Domínguez et al., 2018). Por lo tanto, su elaboración es una actividad previa que todo docente debe llevar a cabo antes de comenzar un curso, módulo, unidades didácticas, objetos de aprendizaje o cualquier otro recurso educativo, ya sea en modalidad presencial, en línea, híbrida o incluso en contextos de movilidad (Aguado et al., 2015), su importancia radica en que representa la parte medular del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Moreno et al., (2014) llevaron a cabo una investigación cuyo objetivo fue analizar las distintas terminologías empleadas para definir el diseño instruccional.

¹ El diseño del Curso Derecho Internacional de los Derechos Humanos se encuentra disponible, para su consulta en <https://classroom.google.com/c/NTU3Mzk1OTIyMjI3?cjc=obf2ls5>

Por razones de espacio, nos limitaremos a mencionar sus resultados más relevantes. Los autores encontraron que, aunque diferentes autores lo definen como ciencia, arte o disciplina, coinciden en que el diseño instruccional debe realizarse mediante una serie de etapas previamente planificadas. Estas etapas incluyen el desarrollo de los contenidos, la evaluación e implementación de materiales y recursos, así como la identificación y selección del ambiente de aprendizaje. En este sentido, el diseño instruccional que proponemos se elaboró en tres fases, que se describen de manera general en la Figura 6.

Figura 6. Diseño instruccional del curso de Derecho Internacional de los Derechos Humanos.



Nota. Creación propia.

Es importante enfatizar que, para el diseño instruccional, se consideró al estudiante como centro de partida, es decir, que el proceso enseñanza-aprendizaje debe estar centrado en el estudiante, tal y como lo establecen los “Resultandos” analizados en el dictamen de la carrera. Esto no implica la eliminación del rol del docente, por el contrario, entendemos que la enseñanza-aprendizaje es un proceso dialéctico. Parafraseando a Sandí y Cruz (2016), en la implementación del diseño se generan cambios significativos que, mediante la aplicación de estrategias didácticas, enriquecen y dinamizan dicho proceso.

Para comprender mejor el diseño de las fases que integran el diseño instruccional, se recomienda acceder al siguiente enlace: <https://drive.google.com/file/d/1HIpiIHeAD8rk777azSAyqkYH9NxJuWl/view?usp=sharing>, donde se detallan las características y elementos que debe contener el diseño instruccional para un curso bajo la modalidad de *blended learning*. Hemos optado por remitir a este documento con el fin de evitar que este capítulo se vuelva excesivamente extenso y voluminoso. Como podrá observarse en el documento mencionado, en cada fase del diseño instruccional se han creado estrategias que complementan y refuerzan el proceso, lo cual se explica a continuación.

- *Fase 1.* En esta fase, la creatividad, el conocimiento y las estrategias pedagógicas constituyen el eje fundamental del diseño instruccional. Redactar un objetivo por unidad, alineado con los contenidos, permite visualizar de manera clara lo que se espera del aprendizaje. Esto, a su vez, facilita la definición de la estrategia didáctica necesaria para lograr dicho objetivo y la construcción parcial del producto integrador final. Este producto consiste en una actividad práctica que evidencia el conocimiento adquirido por el estudiante, ya sea mediante un ensayo, una investigación de campo con su correspondiente presentación, o un simulacro de juicio en el cual el estudiante asume un rol específico —juez, fiscal, abogado defensor, mediador, conciliador, según el caso—. Para más detalles, ver Fase 1 en el diseño instruccional en el enlace previamente proporcionado.
- *Fase 2.* Siguiendo la lógica de la fase anterior, en esta fase el enfoque se centra en las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Se describen las actividades que el estudiante debe realizar, las cuales deben estar alineadas con el producto o resultado esperado, es decir, la evidencia de aprendizaje. Por lo tanto, los materiales y recursos a los que el estudiante debe acceder deben ser variados, actuales, accesibles y atractivos. Esta fase también permite controlar el tiempo estimado para el aprendizaje autónomo del estudiante, lo que contribuye a fomentar el hábito de estudio. Para más detalles, ver Fase 2 en el diseño instruccional en el enlace indicado.
- *Fase 3.* Es el resultado de un buen diseño en las fases 1 y 2. Se caracteriza por la coherencia y congruencia con cada uno de los elementos de las fases anteriores, especialmente con el objetivo de aprendizaje definido para cada unidad. En esta fase, es posible describir de manera minuciosa, clara y sencilla las actividades que realizará el estudiante, las cuales, a su vez,

contribuirán a la creación del producto integrador final. Para más detalles, ver Fase 3 en el diseño instruccional en el enlace proporcionado.

Finalmente, es importante señalar que un buen diseño instruccional requiere de tiempo, conocimiento previo de los contenidos y, en muchos casos, de investigación y recopilación de materiales actuales o sitios web que puedan recomendarse a los estudiantes. Además, es fundamental tener una actitud de disposición para comprender que un diseño instruccional no se limita a reunir información, sino que implica la construcción de un proceso dialéctico, en el que la retroalimentación juega un papel crucial. Esta retroalimentación beneficia tanto a los docentes como a los estudiantes, generando un proceso de enseñanza-aprendizaje más enriquecedor y significativo. Los beneficios de un diseño instruccional bien estructurado son múltiples y abarcan diversas dimensiones del proceso educativo.

CONSIDERACIONES FINALES

Tal como hemos sido testigos, el ritmo acelerado del avance del conocimiento y de la tecnología ha tenido un impacto significativo en la sociedad, lo que ha dado lugar a nuevas demandas a las universidades. Las tecnologías están cambiando la forma en que aprendemos, nos relacionamos y en que actuamos.

Esto nos lleva a replantear cómo transformar la formación académica. Es crucial que las universidades se mantengan relevantes y se adecúen a una sociedad en constante cambio. Necesitamos atender las brechas de conocimiento y capacidades, por lo que resulta indispensable instrumentar esquemas flexibles de formación que permitan a las personas aprender a lo largo de la vida. En el caso de la Universidad de Guadalajara, esto se encuentra contemplado en el dictamen que da origen al Plan de Estudios 25 de la carrera de Abogado. Sin embargo, a pesar de ello, se requiere instrumentar y adecuar el diseño educativo de los cursos que imparten, incorporando en ellos metodologías activas a fin de lograr un aprendizaje efectivo y duradero.

En este capítulo hemos sugerido una estrategia que permita llevar a cabo el diseño y la planeación de los cursos en el sistema semiescolarizado, acorde con el modelo educativo que la Universidad ha definido para la carrera de Abogado. Queda claro que la formación y el desarrollo de competencias requieren del diseño y ejecución de tareas de aprendizaje que, desde su concepción, guíen la práctica formativa del estudiante hacia la integración armónica de los saberes. Esto debe concretarse en el proceso docente-educativo a partir de una concepción di-

dáctica que garantice que los alumnos sean capaces de integrar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que exige el perfil profesional y que responda a las necesidades actuales.

Finalmente, desde la práctica docente es preciso reconocer que un diseño instruccional representa la arquitectura del proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que no debe ser reemplazado por herramientas tecnológicas. La idea es integrar, de forma coordinada, complementaria y coherente, didácticas, estrategias, enfoques, información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde docente-guía y alumno-aprendiz construyen y otorgan significado al aprendizaje.

REFERENCIAS

- Aguado, J-M., Martínez, I. J. y Cañete-Sanz, L. (2015). Tendencias evolutivas del contenido digital en aplicaciones móviles. *El Profesional de la Información*, 24(6), 787-795. https://www.researchgate.net/publication/285543661_Tendencias_evolutivas_del_contenido_digital_en_aplicaciones_moviles
- Blanquicet, R. G., Ramírez, F.A., y Ramírez, N. (2020). Concepciones de Ciencia y su Enseñanza en Docentes Rurales no Licenciados en el Área Bajo el Modelo Escuela Nueva. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/512e694e-0428-4904-b2ba-b70539272563/content>
- Bonwell, C. C. y Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE – ERIC Higher Education Report N.1. Washington DC: The George Washington University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>
- Branch, R. M. y Kopcha, T. J. (2014). Instructional Design Models en J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (4 ed., 77-87). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_7
- Camarillo-Hinojoza, H.M. y Barboza-Regalado, C.D. (2020). El aprendizaje disruptivo y expandido del derecho. *Profesión tradicional y cultura digital*. *Sinéctica*, (54). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-005](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-005)
- Camizán-García, H., Benites-Seguín, L. A. y Damián-Ponte, I. F. (2021). Estrategias de aprendizaje. *Tecnohumanismo*, 1(1), 152-172. <https://doi.org/10.53673/th.v1i1.40>
- Coll, C. (2014). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje en C. Coll, J., Palacios, A., Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo II. Psicología de la educación escolar*. Alianza Editorial.

Domínguez-Pérez, C., Organista-Sandoval, J. y López-Ornelas, M. (2018). Diseño instruccional para el desarrollo de contenidos educativos digitales para teléfonos inteligentes. *Apertura*, 10(2), 80-93. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v10n2>

Espejo, R. (2016). ¿Pedagogía activa o métodos activos? El caso del aprendizaje activo en la universidad. *Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10(1), 16-27. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.10.456>

Fiss, O. (1999). El derecho según Yale. En M. F., Böhmer (comp.), *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*. Gedisa.

González-Anaya, A. G. (2020). La disparidad del sistema escolarizado y semiescolarizado: estudio de egresados de la carrera de Abogado. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.796>

Hege, I., Tolks, D., Adler, M. & Härtl, A. (2020). Blended learning: ten tips on how to implement it into a curriculum in healthcare education. *German Medical Science Journal for Medical Education*. 37(5). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32984504/>

López, N. A. (2013). Apuntes para la Unidad de Análisis de un Modelo para la evaluación psico-sociocultural de los actores académicos de la modalidad semiescolarizada de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Moreno-Fernández, M. R., Contreras-Domínguez, I. S., Gómez-Jiménez, S. y Martínez-Velázquez, L. L. (2014). Análisis de un diseño instruccional para aplicarlo en unidades curriculares híbridas. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1(1). <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/121/168>

Ortiz-Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>

Pérez-Perdomo, R. (2019). Educación legal y culturas jurídicas: Comparación, trasplantes y resistencias. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(2), 21-35 <https://pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/55305/588>

Rochina-Chileno, S. C., Ortiz-Serrano, J. C. y Paguay-Chacha, L. V. (2020). La metodología de la enseñanza aprendizaje en la educación superior: algunas reflexiones. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 386-389. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100386&lng=es&tlng=es.

Sandí-Delgado, J. C., y Cruz-Alvarado, M. A. (2016). Propuesta metodológica de enseñanza y aprendizaje para innovar la educación superior. *InterSedes, Revista de las Sedes Regionales*, 17(36), 153-189. 10.15517/isucr.v17i36.27100

Silberman, M. (1998). *Aprendizaje activo: 101 estrategias para enseñar cualquier tema*. Troquel.

Universidad de Guadalajara. (2016). *Consejo General Universitario, Dictamen I/2016/438*. En http://pregrado.udg.mx/sites/default/files/planesEstudio/plan_25_dictamen_reestructuracion_plan_de_estudios_de_abogado_2017-b_compressed.pdf

Witker, J. (2021). *Metodología de la investigación jurídica*. Instituto de Investigaciones Jurídicas. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/14/6818/16.pdf>

Aprendizaje cooperativo-colaborativo del trabajo en equipo contextualizada con la Investigación jurídica para la carrera de Abogado del CULagos

Luis Ignacio Venegas Muñiz

INTRODUCCIÓN

La universidad enfrenta una doble necesidad en lo que respecta a sus egresados: formar tanto a el *homo faber* como al *homo sapiens.*, es decir, a mano de obra capacitada o el hombre que piensa. No se trata únicamente de una controversia entre dos opciones. En la actualidad, con el fortalecimiento de los Derechos Humanos, resulta imprescindible que los egresados integren en sus intereses y en sus propuestas la dimensión del ser. Esta perspectiva de la educación universitaria ha evolucionado en las últimas décadas a una visión más humana.

Sin embargo, es evidente —y se tratará de describir a lo largo del presente trabajo— que las nuevas generaciones enfrentan serias dificultades de comunicación en plena era de la tecnología comunicativa. Este fenómeno se manifiesta en un aislamiento que deteriora la empatía y la solidaridad, y aún más, en la falta de capacidad para trabajar en equipo.

Dentro de este contexto surge la idea de formar al estudiante de derecho no solo como un egresado con competencias laborales, sino también con la esencia que lo identifica intrínsecamente: la competencia humano-social. Una propuesta práctica que busca atender aspectos como la solidaridad, el trabajo en equipo, la empatía, la responsabilidad y la capacidad de aprendizaje, entre otros, puede

parecer demasiado ambiciosa; sin embargo, en términos didácticos, el requisito fundamental consiste en orientar adecuadamente al grupo mediante técnicas de trabajo cooperativo y colaborativo. De este modo, se establece como parámetro la pedagogía preventiva, donde el mejor de los pretextos es prepararse como investigador de la ciencia jurídica.

El presente trabajo práctico se ha desarrollado durante veinticinco años, primero en aulas de bachillerato y posteriormente en el ámbito universitario del Centro Universitario de los Lagos (CULagos). Además, forma parte de una serie de estudios y experiencias aplicadas para acreditar el “Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior” de la Universidad de Guadalajara (UdeG), así como de trabajos de tesis de maestría y doctorado.

La pertinencia de esta aplicación didáctica tiene como propósito comprender y crear un ambiente áulico que estructure ideas como la presente, con el fin de guiar previamente la actividad grupal mediante juegos de roles —coordinador, subcoordinador y responsables de actividad dentro del equipo— en una dinámica democrática, abierta pero comprometida. Esto funcionará siempre y cuando se considere como idea matriz una pedagogía preventiva, en un marco de corrección fraterna donde importe, de manera implícita, el nivel del grupo, su capacidad para volverse competitivo y para construir un ambiente de comunidad educativa.

En el manejo de tecnología educativa, lo novedoso consiste en aplicar un sentido humano a la técnica. No se trata únicamente de asignar —en consonancia con el proceso dinámico de socialización— a alguien la responsabilidad de un rol, sino de vincularlo con una necesidad de comunicación humana y de compromiso.

LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS COMO VÍA PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL SER HUMANO

La condición humana es evolutiva, progresiva y, por encima de todo, perfectible. El cambio en el ser humano puede parecer utópico, pero no es inalcanzable. Precisamente en este sentido, el ideal consiste en seguir el modelo perfecto de la transformación humana, el sueño de los filósofos y el motor de la evolución de las ideas. Quizá, al proponer diversas reformas educativas y jurídicas, no se tomó en cuenta todo esto; sin embargo, estos principios están implícitos y resultan aún más necesarios, porque cambiar y evolucionar es una condición inherente al ser humano.

Que los alumnos egresen con una serie de competencias que contribuyan al desarrollo de su capacidad para desplegar su potencial es beneficioso tanto para su crecimiento personal como para el de la sociedad. Ello implica replantear profundamente lo que se hace y lo que se habrá de realizar. Tradicionalmente, el contexto académico universitario del derecho ha mantenido un enfoque predominantemente disciplinar —con currículos singulares y originales que cada universidad diseña en ejercicio de su autonomía—, orientado a su oferta académica, la cual procede, al menos idealmente, de un conjunto de planes y programas de desarrollo enfocados en una visión de mercado y de respuesta social.

En tiempos recientes se ha hablado de educación integral. No se trata de un concepto nuevo, sino de una perspectiva heredada del humanismo escolástico, del pensamiento aristotélico-tomista de la Baja Edad Media. Lo novedoso radica en la forma de aplicarlo en la actualidad. Son otros tiempos, pero el ser humano mantiene las mismas necesidades de socialización. En este sentido, las competencias existen ya en el individuo; no se crea nada nuevo en él, sino que debe rescatarse lo que posee de forma inherente. Esta es la “nueva forma de educar”: *educere*, sacar de adentro. Capacitar significa emplear lo que el ser humano es en su entorno de manera holística; consiste en generar un ambiente que, con un mínimo esfuerzo y casi de forma lúdica, permita desarrollar las habilidades necesarias para el aprendizaje —una auténtica economía educativa—.

Esta relación se expresa como la competencia en el sentido del ser humano integral: categorías, competencias genéricas, descripción de sus elementos y clasificación (clave, transversal, transferible y laboral). Todo ello culmina en la integración de la naturaleza del educando, repercutiendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la didáctica constituye una acción intrínseca del proceso pedagógico por parte del asesor y rescata lo que el individuo posee en sí mismo en relación con la colectividad, cualidad que forma parte de su condición congénita.

EL TRABAJO COLABORATIVO COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS UNIVERSITARIAS

Se identifica una necesidad en los educandos a partir de las reflexiones surgidas en reuniones académicas sobre nuestros paradigmas. En ellas surge el planteamiento de la falta de compromiso por parte de los alumnos hacia la enseñanza. Sin embargo, la formulación de esta premisa nos conduce a otra relacionada con

la posible existencia de “ruido” en la comunicación, el cual puede deberse a múltiples factores: una brecha generacional, la falta de contextualización social, el estado anímico —lo cual no ocurre en todos los estudiantes—, entre otros. Y es precisamente este punto el que debe aprovecharse.

Si se considera a aquellos estudiantes que, por sus propias habilidades, han logrado alcanzar los objetivos de manera más pronta, o bien han adquirido un sentido más claro o práctico por encima de los objetivos de aprendizaje, entonces conviene que sean capaces de transmitir a sus compañeros sus conocimientos, actitudes y aptitudes. De este modo se obtiene una estrategia basada en una comunicación horizontal, con mayores posibilidades de comprensión, y que además favorece el reforzamiento y el anclaje del aprendizaje.

Dicho lo anterior, este es el contexto del trabajo colaborativo como un instrumento estratégico en el que intervienen todos sus actores. Es fundamental gestionarlo de manera adecuada para que resulte incluyente y no excluyente o elitista, que influya positivamente en el ámbito cognitivo y favorezca un aprendizaje significativo, tal como se plantea en relación con las competencias. Buscar un medio pedagógico que permita desarrollar competencias en grupo nos posibilita alcanzar un objetivo de educación colectiva, competitiva y eficiente. La competencia universitaria no se limita únicamente a dar respuestas a la asignatura o a áreas educativas específicas.

Al trabajar en grupo, a menudo se observa que los mismos estudiantes se muestran más inquisitivos hacia los demás miembros: cuando les corresponde asumir el rol de “jefe”, sus funciones emergen de forma natural, quizá por lo aprendido o por la manera en que se identifican con sus modelos —maestros, padres, etcétera—. Por el contrario, pueden surgir líderes que no muestran interés por “rescatar” al equipo, lo cual puede deberse a diversos factores, como desinterés, falta de empatía o simpatía, o incluso a un comportamiento que los posiciona como “repelentes de la alteridad”.

El esquema de praxis propuesto beneficia especialmente la formación de los alumnos de derecho desde la perspectiva del trabajo en grupo, fomentando la capacidad de aportar a los demás y alcanzar objetivos durante los distintos momentos de clase. Se plantea esta idea como parte del proyecto universitario, considerando la transversalidad y trascendencia, e incluyendo la participación de maestros y distintas disciplinas —enfoque interdisciplinar y multidisciplinar—.

APRENDIZAJE COOPERATIVO-COLABORATIVO Y DESARROLLO INTEGRAL DE COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN JURÍDICA

La valoración práctica de la estrategia didáctica de aprendizaje cooperativo-colaborativo del trabajo en equipo, contextualizada con la investigación jurídica para la carrera de Abogado, nos permite identificar su aplicación en el aula universitaria. Partiendo de la necesidad de comunicación humana, esta estrategia infiere la capacidad de cultivar el sentimiento hacia el otro. Estamos llamados a asumir la responsabilidad y el compromiso con nosotros mismos. La praxis humana de toda actividad laboral y profesional tiene un plano concreto: darse a los demás, muchas veces sin esperar nada a cambio.

Si bien el punto medular de esta relación es la fraternidad, un posible inconveniente es que muchas estrategias didácticas no puedan desarrollarse completamente, ya sea por falta de precisión en la forma de expresarlas o en su implementación. Los factores que influyen pueden ser diversos, entre ellos, la disposición de quienes participan y de quienes son receptores de la estrategia; por ejemplo, la madurez cognitiva o emocional de los estudiantes universitarios, que puede variar significativamente. Por ello, es necesario desarrollar técnicas o dinámicas alternativas que permitan fomentar de manera efectiva esta capacidad y competencia.

La enseñanza proyectada con una visión de preparación del profesional, desarrollada desde la base y por etapas hasta conformar la estructura de un constructo, se relaciona directamente con el sentido de *universitas*. En este trayecto se encuentra un punto de enlace que justifica la acción propuesta. La aplicación didáctica del aprendizaje cooperativo-colaborativo del trabajo en equipo, contextualizada con la investigación jurídica para la carrera de Abogado, funciona como parte de una formación integral humano-valorativa, fomentando la cooperación y colaboración. Este proceso implica la conformación de la colectividad dentro de la comunidad universitaria.

De acuerdo con Ausubel (Fernández, 2022), el aprendizaje cognitivo significa que lo que aprendemos es el producto de la información nueva interpretada a partir de lo que ya conocemos. No se trata únicamente de reproducir información, sino de asimilar e integrar en nuestros conocimientos previos, respetando el ritmo y la forma de procesamiento de cada educando. Dentro de las diferentes modalidades de aprendizaje que Ausubel distingue, se sustenta la técnica propuesta en el presente proyecto de la siguiente manera:

- Atendiendo al aprendizaje por descubrimiento. Señala que el estudiante no recibe los conocimientos de forma pasiva, sino que descubre los conceptos y sus relaciones, adaptándose a su esquema cognitivo.
- De igual manera, el aprendizaje significativo se entiende como el proceso, mediante el cual el alumno, partiendo desde lo que sabe — sus pre-conceptos— y con la mediación de sus compañeros de clase, reorganiza su conocimiento del mundo —sus esquemas cognitivos— y transfiere ese conocimiento a nuevas situaciones o realidades. A través del aprendizaje significativo, los alumnos construyen su comprensión de la realidad, otorgándole sentido y significado.

El aprendizaje puede asemejarse al “mundo real” —competencia laboral—, donde, con el apoyo de un asesor, el educando asume progresivamente mayor responsabilidad hasta ser capaz de desempeñarse de manera independiente. Para los social-constructivistas, como Vygotsky, esto explica el aprendizaje en aulas universitarias, tribus urbanas, oficinas, etc., donde cada participante del grupo adquiere un lenguaje de socialización y un rol, integrándose y actuando en función de ello (Ardila, 2024).

El autoconocimiento y la empatía forman parte de la comunicación efectiva y de las relaciones interpersonales. La intervención del asesor, mediante el uso de dinámicas, favorece en los alumnos el desarrollo de habilidades, la solución de problemas y conflictos, la toma de decisiones, así como el manejo de emociones y sentimientos, enseñando también estrategias de control del estrés. De esta manera, se promueve el pensamiento crítico y el desarrollo creativo.

Al enfatizar el concepto de habilidades para la vida —definidas como cualidades del alumno para enfrentar los desafíos cotidianos— es fundamental considerar el autoconocimiento, la aceptación de uno mismo y la capacidad de identificación. El asesor debe fomentar estas habilidades en el aula con el objetivo de valorar y aplicar estrategias para la vida, presentando alternativas en el contexto de la competencia laboral y transversal.

En la búsqueda de despertar la curiosidad, el ambiente áulico enfrenta el riesgo de que la clase “no sea de interés”. Preguntarse cómo preparar una “clase que despierte el interés de los alumnos” conduce, casi por inercia, a la idea de incorporar actividades lúdicas que generen esa “chispa”. No obstante, el riesgo es que los objetivos de aprendizaje se diluyan en una clase meramente “divertida” o “no tan aburrida”.

Por ello, el objetivo es vincular las técnicas de trabajo cooperativo-colaborativo como una estrategia pedagógica inclusiva para el área de investigación en el CULagos. La intención es desarrollar competencias y mejorar el rendimiento de los grupos de clase de la licenciatura en Abogado, así como identificar las competencias transversales y laborales aplicadas, mediante un trabajo práctico de investigación. A partir de esto, se plantean las siguientes hipótesis:

- V_x Aplicación didáctica: aprendizaje cooperativo-colaborativo (pedagogía inclusiva).
- $V_y 1$ del trabajo en equipo contextualizada.
- $V_y 2$ Investigación jurídica para la carrera de Abogado del CULagos.

Hipótesis 1. Si a través de una pedagogía inclusiva, se puede desarrollar el trabajo en equipo, entonces la didáctica sugerida puede aplicarse y tendrá un impacto positivo en la capacidad de investigación en el contexto jurídico.

Dicha premisa se sustenta con la forma $V_x \rightarrow (V_y 1 \wedge V_y 2)$; la cual puede aplicarse siguiendo un razonamiento deductivo, mediante ejemplificación universal.

Hipótesis 2. Toda pedagogía inclusiva puede fomentar el trabajo en equipo; por lo tanto, se aplica como estrategia didáctica y puede impactar en el desarrollo de la capacidad de investigación, quedando expresada formalmente como $(\forall x) (P_x \rightarrow D_x)$, lo que fundamenta la hipótesis de trabajo.

La presente estrategia se desarrolla bajo un enfoque correlacional. Existen estudios análogos relacionados tanto con la variable X como con la variable Y_1 . Un ejemplo es la investigación “Aplicación del aprendizaje orientado por proyectos en la capacidad de investigación jurídica en estudiantes universitarios de Derecho Ambiental de Huancayo”, cuyo propósito es similar al objetivo del presente trabajo: determinar el nivel de influencia del aprendizaje orientado por proyectos en la capacidad de investigación jurídica de los estudiantes de Derecho (Jaramillo, 2021).

Asimismo, se citan artículos que analizan el contexto de la variable X , como “El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas”, en el que se indica que “el aprendizaje cooperativo es una práctica educativa [...] Se le considera una herramienta metodológica capaz de responder a las diferentes necesidades de los individuos del siglo XXI” (Azorín, 2018).

En cuanto al CULagos, institución en la que se desarrolla la presente actividad, no se encuentra en su repositorio ninguna referencia a la estrategia propuesta.

DESCRIPCIÓN SITUACIONAL Y EXPERIENCIA DE APLICACIÓN EN GRUPO DE CLASE

Al abordar una estrategia como la aplicación didáctica del aprendizaje cooperativo-colaborativo del trabajo en equipo, contextualizada en la investigación jurídica para la carrera de Abogado, es fundamental identificar las características institucionales y, por supuesto, el “currículo oculto”. Esto permite concientizar sobre los estilos de aprendizaje y, sobre todo, los intereses comunes y particulares, facilitando la creación de un ambiente universitario inclusivo. Fomentar la integración áulica es esencial, ya que un alumnado relajado y sin presiones puede establecer una interacción dinámica que fortalezca las conexiones y la sensación de pertenencia grupal.

A través del método de investigación-acción, se desarrollan procedimientos que permiten evaluar y ajustar la estrategia en función de la práctica. Al relacionar la estrategia planteada con un modelo que busque su pertinencia, se retoman elementos como la dinámica inclusiva y el método de investigación-acción, conectándolos de manera práctica con las competencias que actualmente se trabajan a nivel mundial.

Los trabajos de indagación suelen clasificarse como puros o aplicados (Tamayo, 2003), según su grado de vinculación con la resolución de un problema práctico. En este caso, se propone un modelo cuasi-experimental, debido al control parcial de variables relacionadas con los estudiantes y las estrategias aplicadas para el trabajo cooperativo-colaborativo. La intención es mantener cierto control sin recurrir al conductismo.

Asimismo, se emplea un enfoque transeccional-correlacional causal, ya que se observa la relación entre los participantes y se describe en función del desempeño grupal. La metodología aplicada se enmarca en el paradigma de investigación-acción (Ortega, 2024), analizando el comportamiento de los estudiantes en su socialización e interacción áulica, considerando las etapas del método: positiva, interpretativa y crítica.

Los métodos y la aplicación de técnicas de trabajo en grupo implican la intención colaborativa-cooperativa, desarrollándose a partir de la tecnología educativa, a través de dinámicas y estilos de productos. Para la interpretación, se emplean observación y descripción.

Se considera que la labor educativa sigue un proceso estructurado:

- *Problematización*: se identifica un problema práctico, como la presentación de un informe.
- *Diagnóstico*: se evalúa la situación utilizando rúbricas de evaluación y autoevaluación.
- *Propuesta de análisis*: se define la competencia a desarrollar; por ejemplo, los alumnos presentan un informe de investigación siguiendo toda la actividad protocolaria que esto implica.
- *Aplicación de la propuesta*: se organiza la logística para la presentación del informe de investigación frente a una audiencia.
- *Evaluación*: se realiza mediante rúbricas de desempeño evaluadas por una triada de sinodales.

Generalidades del grupo:

- *Semestre*: Décimo semestre de la carrera de Abogado.
- *Lugar*: Centro Universitario de los Lagos.
- *Número de alumnos*: Doce.
- *Área de formación*: Especializante (obligatoria).
- *Unidad de aprendizaje*: Tópicos Selectos V (Penal).
- *Activación áulica*: La relación de los participantes y su función en el trabajo académico; fases del trayecto educativo: inicial, intermedia, final.

Fase inicial: ruta de formación.

- *Programa*: Se presenta el programa de la unidad, respetando los lineamientos establecidos y su orden temático.
- *Plan de trabajo*: Se identifica la estructuración del trabajo académico, detallando actividades y productos esperados.
- *Encuadre*: Se procede a la identificación de los temas, actividades y productos específicos para la unidad.
- *Trabajo académico*: Se utiliza la plataforma Classroom para la entrega de trabajos y seguimiento de actividades.
- *Dinámica grupal*: La exposición de los temas se realiza por equipos, siguiendo la secuencia hasta cubrir todos los contenidos de la unidad.

Fase intermedia: ruta de aprendizaje.

Los conocimientos, por sí mismos, no son lo más importante; lo relevante es el uso que se hace de ellos, como ocurre en el aprendizaje basado en la resolución de problemas. A partir de esta premisa, se estructuran dos elementos fundamentales: la interacción dinámica y la colaboración grupal. Una vez abordados los contenidos de la unidad, se implementan dinámicas grupales específicas:

- *Plenaria*: Se identifica el tema de interés general, introduciendo actividades nuevas que promuevan la participación colectiva.
- *Mesa redonda*: Se plantea el contexto del trabajo en grupo y se realiza la elección de un tema para el proyecto, constituyendo una actividad nueva.
- *Asamblea*: Se eligen dos coordinadores generales y subcoordinadores para cada sección del proyecto: planteamiento del problema, marcos teórico, conceptual, referencial y situacional. Esta es una actividad nueva.
- *Integración grupal*: Trabajo en equipos donde se perfilan los saberes y competencias de cada integrante. Esta actividad se considera permanente a lo largo del proceso.
- *Corrección fraterna*: En una mesa redonda, se identifican fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad del grupo, siguiendo una pedagogía preventiva. Esta actividad también es permanente.

Fase final: pasos de la presentación del informe.

La protocolización de un trabajo de investigación (anteproyecto y proyecto). La idea propuesta por los alumnos, mediante consenso, fue: “La extradición figura violatoria al debido proceso en el Estado de Derecho Mexicano”.

Desarrollo del proyecto:

- Antecedentes
- Justificación
- Pregunta detonadora
- Objetivos
- Supuesto
- Tipo de investigación
- Diseño de investigación
- Marcos: teórico, conceptual, referencial y situacional

Metodología aplicada al marco situacional:

Se empleó un estudio de caso jurídico, permitiendo analizar la problemática específica de la extradición en el contexto del Estado de Derecho Mexicano.

Logística de exposición:

Se invitó a un grupo de sinodales para evaluar la presentación del informe. La exposición se realizó durante las Jornadas de Derecho 23A, organizadas por el Departamento de Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico y el comité técnico de apoyo, el viernes 26 de mayo de 2023, en el auditorio del Centro Universitario de los Lagos, “Dr. Horacio Padilla”. El informe fue archivado en el repositorio de la Biblioteca del CULagos, y el sínodo otorgó una calificación de 91.

Instrumentación y técnicas de trabajo:

Durante las fases del trayecto educativo se aplicaron las siguientes técnicas:

- Discusión grupal
- Trabajo en equipos de investigación
- Exposición por equipo en dinámica de seminario

Los instrumentos de recopilación de información fueron:

- Entrevista individual
- Entrevista grupal y por equipos de investigación

Finalmente, se realizó la presentación de su testimonio (estudio de caso) ante el auditorio, integrando los hallazgos del trabajo colaborativo y permitiendo la evaluación del desempeño de cada equipo.

CONSIDERACIONES FINALES

La investigación y el planteamiento en cualquier propuesta de trabajo práctico-educativo deberá tener en cuenta que la dinámica social y la dramatización humana para conquistar su *estatus quo* fortalecen la idea de las pretensiones —aunque abstractas— relativas al análisis e interpretación del estudio social o jurídico, siempre objetivo.

El conocimiento científico en el ámbito de las ciencias humanas enfrenta el riesgo inherente al dinamismo evolutivo de las ideas, del tiempo y del espacio. El conflicto, siempre perenne, consiste en plantear el ideal del iusnaturalismo teológico o social de la modernidad frente al iusnaturalismo positivo de la con-

temporaneidad; es decir, en encontrar la fuente del conocimiento estructurado de manera semántica, hermenéutica, epistemológica y deontológica, que permita concebir al ser humano como un ente más digno o, al menos, más comprensible en su dimensión social, moral, ética y jurídica.

Por tanto, la pretensión de que, a través de un trabajo de investigación, se logre la cooperación y la colaboración implica formar una comunidad estudiantil al servicio de la investigación jurídica. En este contexto, un área de oportunidad sería unificar el criterio de la competencia transversal. Si toda la dinámica del quehacer educativo de un semestre culminará en los saberes expresados mediante un trabajo de investigación o informe, se cumpliría con la misión de la universidad y de la educación: promover un aprendizaje significativo.

REFERENCIAS

- Ardila-Montoya, L. (4 de julio de 2024). *Arguments On Vygotsky's Constructivist Theory Of Learning*. Mighty Kids Academy. <https://mightykidsacademy.com/vygotskys-constructivist-theory/>
- Azorín-Abellán, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 40(161), 181-194. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-26982018000300181&lng=es&tlng=es
- Educrea. (s.f.). Aprendizaje colaborativo. *Educrea*. Educrea Documentación. [https://educrea.cl/aprendizaje-colaborativo-en-las-redes-de-aprendizaje/#:~:text=El%20aprendizaje%20colaborativo%20\(CL\)%20es,los%20miembros%20individuales%20del%20grupo.](https://educrea.cl/aprendizaje-colaborativo-en-las-redes-de-aprendizaje/#:~:text=El%20aprendizaje%20colaborativo%20(CL)%20es,los%20miembros%20individuales%20del%20grupo.)
- Fernández, M. (10 de febrero de 2022). *Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel*. Awen. Centro de Psicología y Salud Emocional. <https://awenpsicologia.com/teoria-del-aprendizaje-significativo-de-ausubel/>
- Jaramillo Cabrera, E. C. (2021). *Aplicación del aprendizaje orientado por proyectos en la capacidad de investigación jurídica en estudiantes universitarios de derecho ambiental de Huancayo*. Repositorio Institucional Continental. https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/9353/4/IV_PG_MEMDES_TE_Jaramillo_Cabrera_2021.pdf
- Universidad Tecnocientífica del Pacífico (Ed.). (2022). Educación inclusiva, una oportunidad para todos. <https://libros-utp.com/index.php/editorialutp/catalog/book/117>
- Ortega, C. (abril, 2024). *Investigación-acción: Qué es, etapas y ejemplos*. *QuestionPro*. <https://www.questionpro.com/blog/es/investigacion-accion/>
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de investigación científica*. LIMUSA.

Torrego, J. C. (Coord.). (2014). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Fundación SM. <https://convivenciayaprendizajecooperativo.web.uah.es/wp/wp-content/uploads/2016/05/Alumnos-con-altas-capacidades-y-aprendizaje-cooperativo-Libro-Torrego.pdf>

Yániz, C. (2008). Las competencias en currículo universitario: Implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 6(1). <https://revistas.um.es/redu/article/view/10621>

La importancia de educar para la paz: el caso de Guatemala postguerra civil

Omar Cornejo Caldera

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo explora un tema de gran importancia en la actualidad: la educación para la paz. Esta se entiende más allá de su concepción clásica, la cual es la ausencia de conflicto, a una serie de prácticas que generan una cultura de tolerancia, solidaridad, justicia, libertad, diálogo, cuidado del medio ambiente y cooperación, transformándose así en un concepto que necesita ser comprendido y vivido en el día a día (García, 2020).

El caso de Guatemala es relevante debido a que es un país que vivió un conflicto armado interno durante más de 36 años, con más de 200 000 víctimas y alrededor de 40 000 personas desaparecidas (PNUD, 2019). Tras la firma de los Acuerdos de Paz en 1996, se propusieron medidas para la reconciliación de la sociedad guatemalteca, incluyendo una política activa de educación para la paz que involucra una enseñanza de la memoria histórica.

El objetivo principal del análisis del caso guatemalteco es destacar el papel transformador que puede tener la educación para la paz en una sociedad marcada por conflictos violentos, ayudándola a evolucionar hacia una sociedad más pacífica e inclusiva a través del análisis y definición de conceptos como paz, educación e investigación, enamorándose en una descripción del proceso de implementación de la Estrategia Nacional de Formación Ciudadana (2017), que inclu-

ye herramientas para enseñar la historia reciente, devenir de los Acuerdos de Paz alcanzados al fin del conflicto.

Se considera que los programas de educación para la paz en Guatemala, incorporados en el currículo nacional, pueden ser un ejemplo efectivo para enseñar a las nuevas generaciones sobre la paz, la democracia y los derechos humanos, promoviendo una ciudadanía activa que contribuye al desarrollo social y a la construcción de la paz.

DEFINICIÓN Y CONCEPTOS CLAVE DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

¿Qué es la educación para la paz? En general, tiene como objetivo promover la transición hacia una cultura de paz, proporcionando una comprensión de esta última como un estado en que las personas puedan vivirla de manera tangible y en su día a día (Molina, 2015). Esto implica educar desde valores como la tolerancia, la solidaridad, la justicia, la libertad, el diálogo, el cuidado del medio ambiente y la cooperación, así como la promoción de los derechos humanos, la democracia, la sostenibilidad y el pensamiento crítico (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura [UNESCO], 2012).

Desde los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la educación para la paz se define como un proceso de adquisición de valores, conocimientos, actitudes, habilidades y comportamientos para vivir en armonía con uno mismo, con los demás y con el entorno natural (2013). Dentro de conceptos desde instituciones internacionales, encontramos que la educación para la paz ha sido descrita como una serie de “encuentros de enseñanza” que extraen de las personas su deseo de paz y alternativas no violentas para la gestión de conflictos y habilidades para el análisis crítico de las estructuras que producen y legitiman la injusticia y la desigualdad (Harris y Synott, 2002).

Johan Galtung (1975) señala que, en este momento no existía una teoría consolidada para la educación para la paz, y que existía una necesidad urgente de tales teorías. Desde principios del siglo XX, los programas conocidos como las “nuevas escuelas”, impulsados por pensadores como John Dewey, representaron un amplio abanico de temas, entre ellos el antinuclearismo, la comprensión internacional, la responsabilidad medioambiental, las habilidades de comunicación, la no violencia, las técnicas de resolución de conflictos, la democracia, la conciencia de los derechos humanos, la tolerancia a la diversidad, la coexistencia y la igualdad de género (Smoker y Goff, 1996).

DEFINICIONES CONCEPTUALES DE PAZ

A continuación, se expondrán las definiciones conceptuales de la paz, para establecer una conexión con la disciplina de la educación, haciendo énfasis en sus principales teóricos. Definir la paz es un desafío histórico, debido a que gran parte de la historia humana ha estado centrada en su búsqueda, imposición y ausencia. El debate teórico, conceptual y práctico sobre la paz no debería parecerse arrogante ni complicado, ya que es una de las búsquedas más genuinas de la humanidad.

La Paz, con mayúscula y como concepto, ha recibido innumerables atributos y denominaciones: *Pax* en latín, *Eirene* en griego y *Ahimsa* en sánscrito. Sin embargo, cada uno de estos términos fue concebido para un contexto específico y, dada la complejidad de las acciones de guerra, conflicto y violencia en la actualidad, las definiciones que se pueden atribuir a la paz deben no solo integrar lo que ya se ha escrito, sino también incorporar nuevas perspectivas en un mundo tan complejo como el actual.

Entre las definiciones más recientes en los estudios sobre la paz, se destaca la introducción de la disciplina de los estudios de paz, también conocida como *Irenología*, la cual resulta tan necesaria en la humanidad actual como lo ha sido siempre, pero de manera más específica dentro del ámbito de las Relaciones Internacionales (RR. II.). Johan Galtung (1969) es reconocido en el mundo occidental como uno de los pensadores más influyentes en los estudios de paz / *Irenología*. Según su teoría, la paz se define como la ausencia de violencia en tres dimensiones: directa, estructural y cultural, y se manifiesta en dos formas: paz perfecta e imperfecta.

Los conceptos de paz positiva y negativa son fundamentales en la investigación contemporánea sobre la paz. Según Jiménez (2016, citado en Aura, 2018, 33), estos conceptos ofrecen un marco para “transformar conflictos en busca de la paz”, es decir, resolver desacuerdos sin recurrir a la violencia. La distinción entre ambos tipos de paz ayuda a esclarecer sus diferencias. La paz positiva es un término dinámico que abarca diversas áreas de la vida humana en armonía, incluyendo factores sociales, psicológicos, económicos, espirituales y ecológicos. En otras palabras, no se limita a la mera ausencia de violencia.

Por otro lado, las visiones clásicas de las Relaciones Internacionales (RR. II.) entienden la paz como la ausencia de violencia o como un equilibrio de fuerzas en el sistema internacional (Cuadra, 2020). Este enfoque corresponde a la paz negativa, ya que la armonía entre las personas o la resolución pacífica de conflic-

tos se considera incompatible con los objetivos y medios del Estado-nación. Las agendas de defensa y seguridad, en este contexto, legitiman el uso de medios y recursos violentos para resolver disputas.

Galtung define la paz negativa como la ausencia de violencia directa entre individuos o Estados, siendo esta última un ataque directo a la integridad física de una persona. También se refiere a la ausencia de violencias sistemáticas y organizadas, lo que permite la posibilidad de conflictos violentos, según Harto de Vera (2016, 130). En resumen, los conceptos de “paz positiva” y “paz negativa” se pueden definir de la siguiente manera:

- La paz negativa se entiende como la simple ausencia de guerra y violencia directa.
- La paz positiva se define como la ausencia de guerra y violencia directa, junto con la presencia de justicia social (Harto de Vera, 2016).

Birgit Brock-Utne (Aura, 2018) considera que la paz negativa implica la eliminación o reducción de violencias directas a gran escala, como los conflictos entre o dentro de los Estados, o las violencias colectivas, incluyendo la violencia de género. Esta última también refleja las violencias culturales y estructurales. En cuanto a la violencia estructural, se manifiesta en tres formas: política, económica y cultural. La violencia cultural se refiere a los aspectos culturales y sociales que tradicionalmente han legitimado o justificado tanto las violencias directas como las estructurales.

Además de la distinción que Galtung hace, Adam Curle argumenta que la concepción occidental de la paz como mera ausencia de conflictos contribuye al concepto de paz negativa, en el que las relaciones en las que se ha evitado o ignorado la violencia no abordan adecuadamente un conflicto sin resolver los problemas subyacentes (Aura, 2018). Por otra parte, la introducción de conceptos como la paz positiva ha llevado a la inclusión de temas como la transformación de una justicia punitiva a una restaurativa y la aplicación de una imaginación moral para su aplicación en la resolución de conflictos en los que se busca la paz por medios pacíficos y voluntarios (Cuadra, 2020, 340).

Finalmente, es importante reconocer la variedad de temas y enfoques en la Investigación de Paz (IP) con diferentes alcances y definiciones. Es fundamental destacar la necesidad de seguir explorando este campo de análisis y su introducción en las Ciencias Sociales (CC.SS.). Las diferentes definiciones de paz que

se presentan en las investigaciones sobre la misma van desde las más tradicionales en RR. II., como la ausencia de guerra y un equilibrio de fuerzas en el sistema internacional (Wright, 1946), hasta la incorporación de las contribuciones de Galtung en los años 60, como la paz negativa y la paz positiva.

Además, se han incorporado nuevas visiones, como la paz feminista, tanto a nivel macro como micro. Durante las décadas de 1970 y 1980, las investigadoras de la paz feministas ampliaron los conceptos de paz negativa y paz positiva para incluir el estudio de la violencia en el ámbito microsociedad. También se han integrado conceptos provenientes de la ecología, como la *Paz Gaia* (paz holística), que aborda la relación del ser humano con los sistemas del medio ambiente como un elemento central para una teoría en la que los seres humanos son vistos como una de las diversas especies que habitan la Tierra. Asimismo, se han incorporado diferentes enfoques, como la paz holística, interior y exterior (Inner-Outer Peace), propuesta formulada por Smoker y Groff en la década de 1990 (Aura, 2018).

En términos institucionales, estas definiciones han contribuido, en distintos grados, a la conceptualización de la cultura de paz, la cual se ha operacionado a nivel internacional desde las Naciones Unidas, en particular desde la UNESCO. A continuación, se explicará la cultura de paz a partir de su definición en las organizaciones internacionales y cómo ha descendido hacia los Estados nacionales y locales.

CULTURA DE PAZ

Según la Declaración de la Cultura de Paz (1999 citada en Esquivel Marín y García Barrera, 2018, 257), la paz trasciende la mera ausencia de conflictos. Se concibe como un “proceso positivo, dinámico y participativo en que se promueva el diálogo y se solucionen los conflictos en un espíritu de entendimiento y cooperación mutua”. Esta concepción de la cultura de paz implica una serie de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida.

Aquí encontramos nuevamente a Galtung (1996), quien concibe este último concepto como una implicación en la transformación de los conflictos de manera pacífica y constructiva, la promoción de la justicia social y la equidad, y la creación de estructuras sociales y políticas que promuevan la paz y prevengan la violencia. Por otra parte, Wolfgang Dietrich (2012), en su enfoque de la paz transaccional ve la cultura de paz como un estado de conciencia que se manifiesta en las relaciones armoniosas entre las personas y su entorno. Según Dietrich,

la cultura de paz implica la promoción de diversas formas de sabiduría y conocimiento espiritual y cultural, además de la creación de espacios de diálogo y entendimiento mutuo.

Esta evolución teórica del concepto de cultura de paz encuentra su propia contextualización, dentro de la cual la educación es una de las principales dimensiones en las que tiene impacto en una sociedad. A continuación, se analizarán tanto conceptos principales de educación para la paz como su evolución histórica, para posteriormente ser analizados en los procesos de paz de Guatemala.

IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

La educación para la paz es un objetivo perseguido por todos los sectores de la comunidad educativa, de acuerdo con Martínez Garza (2012, citado en Esquivel Marín y García, 2018). Este tipo de educación implica “cultivar valores como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía personal y la toma de decisiones” (Esquivel y García, 2018, 257). La educación para la paz es un proceso constante y permanente de desarrollo personal impulsado por un enfoque positivo para aprender a vivir en armonía con uno mismo y con los demás de manera no violenta.

Esquivel y García (2018), destacan el “Informe Delors”, publicado por la UNESCO en 1996 por un grupo de educadores internacionales expertos, el cual propone una reflexión sobre cómo enfrentar los desafíos educativos del siglo XXI, teniendo en cuenta los profundos cambios sociales y su influencia en la vida escolar (Aguilar, 2011 citado en Esquivel y García, 2018). Delors (1996 citado en Esquivel y García, 2018) argumenta que para afrontar estos retos es indispensable asignar nuevos objetivos a la educación y modificar la idea que tenemos de su utilidad. Este propone una concepción más amplia de la educación que permita a cada persona “descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros” (Esquivel y García, 2018).

Esta visión trasciende las perspectivas instrumentales de la educación para considerar su función en la plenitud y la realización de una persona. Con base en lo anterior, Aguilar (2011 citado en Esquivel y García, 2018, 258) propone cuatro pilares del conocimiento.

1. *Aprender a conocer*. Se refiere a la importancia de dominar los instrumentos del saber más que la adquisición de conocimientos clasificados y codifi-

cados. Según Delors (1996 citado en Esquivel y García, 2018) este aprendizaje es tanto un medio como una finalidad de la vida humana, que implica “aprender a comprender el mundo que [nos] rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar [nuestras] capacidades profesionales y [comunicarnos] con los demás”.

2. *Aprender a hacer*. Se vincula estrechamente con la formación profesional. Delors (1996) argumenta que los aprendizajes deben evolucionar y ya no pueden considerarse meras transmisiones de prácticas más o menos rutinarias.
3. *Aprender a vivir juntos*. Aborda la violencia prevalente en el mundo y cómo contradice las esperanzas depositadas en el progreso de la humanidad. Acorde a Delors (1996 citado en Esquivel y García, 2018), la enseñanza de la no violencia en la escuela es loable, aunque solo sea un instrumento entre varios para combatir los prejuicios que llevan al enfrentamiento.
4. *Aprender a ser persona*. Se refiere a la necesidad de que la educación confiera a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud.

A partir de estos puntos, las autoras proponen que la educación debe estructurarse en torno a estos cuatro pilares para así poder crear una “educación para la paz” y alcanzar su objetivo de fortalecer la construcción de entornos escolares seguros. A continuación, veremos los conceptos clave en la educación para la paz, sus principales postulados y su relación con distintas disciplinas.

CONCEPTOS CLAVE EN LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

La educación para la paz es un campo multidimensional que abarca una variedad de conceptos clave. En particular, Paulo Freire (1970), uno de los teóricos más influyentes en este campo, propone en su pedagogía de la liberación que la educación no debe ser un proceso de “depositar” conocimientos en los estudiantes, sino un diálogo crítico y reflexivo que empodere a los estudiantes para transformar su mundo.

Justo dentro del contexto de Guatemala, uno de los conceptos clave es el de la “memoria histórica” el cual toma a la enseñanza de la historia del conflicto armado del país y los esfuerzos por la paz como parte integral de la educación para

la paz, con el objetivo de promover la reconciliación y prevenir la repetición de la violencia (Bellino, 2017).

Otro concepto central en la educación para la paz es la transformación positiva y creativa de conflictos del teórico John Paul Lederach (1995). Este concepto sugiere que los conflictos no deben ser vistos simplemente como problemas a ser resueltos, sino como oportunidades para el cambio y la transformación social. La educación para la paz puede dar a los estudiantes las habilidades y el conocimiento necesarios para participar en la transformación de conflictos de manera constructiva y pacífica.

En la siguiente tabla se presentan los “Presupuestos para una educación para la paz” propuestos por Garzón (2017). Cada uno de estos presupuestos tiene una importancia crucial en la formación de individuos capaces de promover y mantener la paz en sus comunidades y sociedades:

Tabla 1. Presupuestos para una educación para la paz según Garzón, 2017.

Presupuesto	Descripción
Educación para la colaboración.	La educación debe fomentar la interdependencia y la colaboración, ya que los seres humanos están diseñados para vivir en sociedad.
Educación en los derechos humanos.	La educación debe promover el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, fomentando la comprensión y la tolerancia entre todas las naciones y grupos étnicos o religiosos.
Educación en la libertad.	La educación debe permitir a las personas desarrollar un pensamiento autónomo y crítico y formar su propio juicio, lo que les permitirá tomar decisiones en diversas circunstancias de la vida.
Educación para la convivencia y la resolución de conflictos.	La educación debe enseñar a los individuos a convivir y resolver conflictos de manera pacífica. La convivencia es una habilidad que se puede aprender y desarrollar.
Educación en la tolerancia y el diálogo.	La educación debe promover la tolerancia y el diálogo, evitando la discriminación de personas y grupos.
Educación para la democracia.	La educación debe enseñar que la democracia implica tanto el derecho a la igualdad como el derecho a ser diferente.
Educación en la ciudadanía.	La educación debe promover la ciudadanía activa, enseñando valores democráticos, desarrollo moral y habilidades de comunicación.
Educación para la cooperación.	La educación debe fomentar la cooperación, tanto entre los niños como entre los adultos.
Educación para la solidaridad.	La educación debe promover la solidaridad, ya que la convivencia pacífica no es posible sin ella.
Educación para la paz.	La educación debe comprometerse a promover la convivencia pacífica de manera transversal en todos los aspectos de la educación.

Nota. Adaptado de “¿Educación para la paz?”, por F. A. Garzón Díaz, 2017, *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(2).

Estos presupuestos proporcionan un marco sólido para la implementación de la educación para la paz en cualquier contexto educativo. En ellos se abordan aspectos como la convivencia pacífica, desde la colaboración y la tolerancia hasta la enseñanza de habilidades de resolución de conflictos y la promoción de la ciudadanía activa. Al integrarlos en la educación, se tiene la intención de formar individuos que no solo comprendan los principios de la paz, sino que también estén equipados para ponerlos en práctica en su vida diaria.

Con esta base de principios y presupuestos de la educación para la paz, podemos examinar cómo estos conceptos se aplican en contextos específicos. Un ejemplo de esto es el caso de Guatemala, un país que ha experimentado un conflicto prolongado y que ahora se enfrenta al desafío de construir una cultura de paz duradera.

EL CASO DE GUATEMALA. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y CONTEXTO DE LA NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

En la presente sección, se explorarán los antecedentes históricos de Guatemala y el contexto específico que expone la necesidad de la educación para la paz en este país.

En el contexto de América Latina, Guatemala es un ejemplo notable de cómo la educación para la paz se ha implementado en la sociedad. Tras un conflicto armado interno de más de 36 años que dejó más de 200 000 víctimas mortales y aproximadamente 40 000 personas desaparecidas, se han propuesto medidas para la reconciliación de la sociedad guatemalteca y el desarrollo del país (PNUD, 2019). Estas medidas incluyen una política activa de educación para la paz que incorpora la enseñanza de la memoria histórica.

El estado guatemalteco ha sido, en gran medida, una expresión de los intereses de las élites económicas, manteniendo altos niveles de concentración de ingresos y medios de producción, lo que ha resultado en la falta de acceso de los habitantes a los satisfactores vitales básicos (Irenees, 2006). Además, la población indígena, que constituye el 45 % de los habitantes y habla cerca de 22 idiomas y lenguas indígenas, se encuentra entre las más marginadas, con los índices más altos de pobreza, analfabetismo y mortalidad infantil (Irenees, 2006).

La resistencia al cambio y el fracaso de los intentos de reforma han sido características destacadas en la historia de Guatemala. Sin embargo, a pesar de estos desafíos, la educación para la paz se ha convertido en una estrategia clave para promover la reconciliación y el desarrollo en el país.

A continuación, se presentará un breve recuento del conflicto armado en Guatemala, las principales causas y efectos, así como las resoluciones que derivaron de su proceso de paz, para posteriormente establecer una relación con sus esfuerzos sobre la educación para la paz.

El conflicto armado en Guatemala, que se extendió desde 1960 a 1996, es un reflejo de la compleja historia del país, marcada por una profunda división entre las élites y los pobres, en su mayoría indígenas y habitantes de áreas rurales (Salguero, 1998).

Esta desigualdad, junto con la debilidad institucional y la prevalencia de regímenes dictatoriales, creó un ambiente de violencia estructural y de insatisfacción con respecto a las necesidades básicas de la mayoría de la población (Salguero, 1998). El conflicto, que se caracterizó por la intensificación de la violencia y la inestabilidad, fue una lucha ideológica entre el gobierno guatemalteco y las fuerzas armadas insurgentes izquierdistas. A lo largo de este período, se llevaron a cabo numerosas negociaciones de paz, muchas de las cuales se estancaron debido a desacuerdos sobre temas como los derechos humanos y la desmilitarización (Salguero, 1998).

La intervención de la ONU y la participación de la comunidad internacional fueron cruciales para reanudar el proceso de paz. En 1996, se firmó el “Acuerdo Global sobre derechos humanos” y el “Acuerdo de calendario de las negociaciones para una paz firme y duradera en Guatemala” (Salguero, 1998). Este acuerdo final, que abordó temas como la modernización del país y la participación social, marcó el fin del conflicto armado, pero no resolvió todas las tensiones subyacentes en la sociedad guatemalteca (Salguero, 1998).

A pesar de la firma del acuerdo de paz, la desigualdad, la pobreza y la exclusión de los grupos indígenas y rurales siguen siendo problemas persistentes en el país. Durante el conflicto, se produjeron cincuenta y cinco mil violaciones a los derechos humanos, dejando un saldo de un millón cuatrocientos cuarenta mil víctimas directas e indirectas (Salguero, 1998).

En este contexto, la participación de México en el “Grupo Contadora” fue crucial. Este grupo, formado por México, Colombia, Panamá y Venezuela, se estableció en 1983 con el objetivo de buscar una solución pacífica a los conflictos en América Central. El Grupo Contadora defendió la idea de que

La paz en América central sólo puede ser fruto de un auténtico proceso democrático pluralista y participativo que implique la promoción de la justicia social, el respeto de los

derechos humanos, la soberanía e integridad territorial de los Estados y el derecho de todas las naciones a determinar libremente y sin injerencias externas de ninguna clase, su modelo económico, político y social, entendiéndose esta determinación con el producto de la voluntad libremente expresada por los pueblos (Grupo Contadora, 1983 citado en Salguero, 1998).

El conflicto armado en Guatemala, que duró más de tres décadas, dejó cicatrices profundas en la sociedad guatemalteca. La desigualdad, la pobreza y la exclusión de los grupos indígenas y rurales, que fueron factores clave en el origen del conflicto, siguen siendo problemas persistentes en el país. A pesar de los esfuerzos significativos para alcanzar la paz, como la intervención de la ONU y la participación de la comunidad internacional, así como la formación del Grupo Contadora, que abogó por un proceso democrático pluralista y participativo, la paz en Guatemala sigue siendo un objetivo difícil.

Sin embargo, la firma del acuerdo de paz en 1996 marcó un hito importante en la historia del país, aunque no resolvió todas las tensiones subyacentes en la sociedad guatemalteca (IRI, 2023, 23-24). En este contexto, la educación para la paz surge como una estrategia crucial para abordar las raíces del conflicto y promover una cultura de paz en Guatemala. A continuación, se analizará la implementación de la educación para la paz en dicho país, incluyendo los retos y los éxitos de este enfoque.

LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN GUATEMALA: RETOS Y ÉXITOS

A lo largo de esta sección, se explorará cómo se ha implementado la educación para la paz en Guatemala, destacando tanto los éxitos como los retos que se han enfrentado. Basándonos en el análisis de la Estrategia Nacional de Formación Ciudadana (ENFC), se examinarán sus piezas clave. A través de este análisis, buscamos entender cómo la educación para la paz puede contribuir a la transformación social y a la construcción de una cultura de paz en contextos posconflicto.

En el caso de Guatemala, un país que ha experimentado un prolongado conflicto armado, la implementación de la educación para la paz ha sido un proceso desafiante pero necesario. Este proceso ha implicado la integración de principios de paz y resolución de conflictos en el sistema educativo, con el objetivo de transformar las actitudes y comportamientos que han reforzado y perpetuado la violencia y la desigualdad.

Es importante recordar que, como señala el documento de la UNESCO (1998) que hemos analizado, la educación para la paz no es un proceso lineal ni sencillo. Esta requiere un compromiso sostenido y la participación activa de todos los sectores de la sociedad. A pesar de los desafíos, la experiencia de Guatemala ofrece valiosas lecciones sobre cómo la educación puede ser una herramienta poderosa para la paz y la justicia social.

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA NACIONAL DE FORMACIÓN CIUDADANA

La Estrategia Nacional de Formación Ciudadana, una iniciativa del Ministerio de Educación de Guatemala generada desde 2016, se propone como un medio para materializar en las aulas los procesos de aprendizaje para crear una “nueva ciudadanía” (UNESCO, 2017, 5), dicha estrategia fomenta la formación de ciudadanos activos y conscientes de sus derechos y deberes. La estrategia tiene tres objetivos principales:

1. Busca mejorar la calidad de la educación y la implementación del Currículo Nacional Base (CNB) en las aulas de preprimaria, primaria, básica y diversificado, con el fin de construir una cultura de paz y desarrollar una nueva ciudadanía.
2. Propone desarrollar una alternativa pedagógica que esté en línea con los compromisos del Estado y los mandatos de la reforma educativa, que promueva una cultura de paz y respeto a los derechos humanos, así como el conocimiento de las causas, desarrollo y consecuencias del conflicto armado interno, los principios de la democracia y la diversidad, la multiculturalidad e interculturalidad.
3. Propone a la planta docente facilitar el acceso a bibliografía que aborde y desarrolle competencias y contenidos relacionados con la democracia, los derechos humanos, la cultura de paz, el conflicto armado interno y las relaciones interculturales, las cuales se terminan integrando en el Currículo Nacional Base (UNESCO, 2017, 5).

Dicha estrategia que toma forma en la “Guía de formación ciudadana” (UNESCO, 2017, 6) se destaca un cambio de paradigma en la formación ciudadana del siglo XXI en Guatemala, en respuesta a los recientes cambios políticos y sociales. La guía subraya la creciente demanda de una ciudadanía que comprenda la realidad social y sus problemas, capaz de formar opiniones y juicios críticos, ejercer sus

derechos, identificar espacios de intervención y participar en asuntos políticos tanto a nivel individual como colectivo.

Para lograr esto, la guía propone una revisión de las prácticas, contenidos y metodologías tradicionales, y la adopción de estrategias que promuevan la comunicación constructiva, el diálogo significativo, la deliberación y el debate basados en argumentos, la participación activa de los estudiantes, y el análisis e investigación del contexto social multicultural y la transformación de conflictos (UNESCO, 2017, 6).

El documento base, Guía de Formación Ciudadana, propone tres secuencias de implementación:

- *Secuencia 1.* Interpretación de los fenómenos sociales y la globalización política, cultural y tecnológica.
- *Secuencia 2.* Participación, democracia y consenso.
- *Secuencia 3.* Identificación de problemáticas sociales y propuestas de solución.

Cada una tiene indicadores, preguntas detonadoras y contenidos. A continuación, haremos un resumen de cada una.

Tabla 2. Guía de Formación Ciudadana según UNESCO, 2017.

Secuencia	Descripción
Secuencia 1: Interpretación de los fenómenos sociales y la globalización política, cultural y tecnológica.	Esta secuencia tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a comprender y analizar los fenómenos sociales y la globalización en sus aspectos políticos, culturales y tecnológicos. Se enfoca en temas como la identidad, la diversidad cultural, la interculturalidad, la globalización y la ciudadanía global (UNESCO, 2017, 8).
Secuencia 2: Participación, democracia y consenso.	Esta secuencia busca fomentar la participación activa de los estudiantes en la democracia. Se centra en temas como la democracia, la participación ciudadana, el consenso, el diálogo, la negociación y la resolución de conflictos (IDEM, p. 30).
Secuencia 3: Identificación de problemáticas sociales y propuestas de solución.	Esta secuencia tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a identificar problemas sociales y a proponer soluciones. Se enfoca en temas como la justicia social, la equidad, la inclusión, la sostenibilidad y la paz (IDEM, p. 48).

Nota. Adaptado de Guía de Formación Ciudadana. UNESCO (2017).

En resumen, la guía proporciona un marco integral para la formación ciudadana, equipando a los estudiantes con las habilidades y conocimientos necesarios para ser ciudadanos activos y responsables.

CONSIDERACIONES FINALES

Este trabajo ha explorado la importancia de la educación para la paz, utilizando como caso de estudio la implementación de la Estrategia Nacional de Formación Ciudadana en Guatemala. A través de este análisis, hemos visto cómo la educación para la paz se ha propuesto como una herramienta para la transformación de las sociedades.

Se examinaron los conceptos clave de la educación para la paz, incluyendo las diferentes interpretaciones de la paz, la cultura de paz y la importancia de la educación para la paz en. A través de la disciplina de la Irenología, hemos explorado cómo la paz debe ser entendida más allá de la mera ausencia de violencia y comprenderla desde sus distintos ámbitos: la violencia directa, la estructural y la cultural.

El caso guatemalteco proporciona un ejemplo de cómo la educación para la paz se implementa en la práctica. A pesar de los desafíos históricos, y los efectos que todavía tienen en su sociedad actual, la Estrategia Nacional de Formación Ciudadana ha logrado instaurarse en la promoción de una cultura de paz en el país, proporcionando un marco integral para la enseñanza y el aprendizaje de una ciudadanía activa y responsable.

Finalmente, se debe destacar la necesidad de explorar la educación para la paz y su introducción en las ciencias sociales. Las distintas definiciones de paz que se presentan en las investigaciones sobre la misma, desde las más tradicionales en las Relaciones Internacionales, hasta las más recientes como la paz feminista y ecologista, demuestran la riqueza y la complejidad de esta veta de estudio.

En conclusión, la educación para la paz es un componente esencial para la construcción de sociedades más justas y pacíficas. A través de la educación, se puede otorgar herramientas a nuevas generaciones para transformar conflictos, promover la justicia social y construir una cultura de paz; siendo estas lecciones que pueden ser útiles para otros países y sociedades que busquen ese objetivo.

REFERENCIAS

Aura-Trifu, L. (2018). Reflexiones sobre la paz positiva. Un diálogo con la paz imperfecta. *Revista de Paz y Conflictos*, 11(1), 29-59. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/5602/7027>.

<http://dx.doi.org/10.30827/revpaz.v11i1.5602>.

Bellino, M. J. (2017). *Youth in Postwar Guatemala: Education and Civic Identity in Transition*. Rutgers University Press.

Cuadra-Montiel, H. (2020). Seguridad y Paz en A. Lozano-Vázquez y A. Rodríguez-Sumano (Coords.). *Seguridad y Asuntos Internacionales*. Siglo XXI Editores.

Dietrich, W. (2012). *Interpretations of Peace in History and Culture*. Palgrave MacMillan.

Esquivel-Marín, C. G. y García-Barrera, M. E. (2018). La educación para la paz y los derechos humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Justicia*, 23(33), 256-270. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/justicia/article/view/2892>

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Siglo XXI Editores.

García, H. (03 de febrero de 2020). La importancia de educar para la paz. El País. https://elpais.com/elpais/2020/02/02/opinion/1580664370_641392.html

Galtung, J. (1964). An Editorial. *Journal of Peace Research*, 1(1), 1-4. <https://doi.org/10.1177/002234336400100101>

Galtung, J. (1975). *Essays in Peace Research*. Christian Ejlert.

Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. SAGE Publications.

Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191. <https://doi.org/10.1177/00223433690060030>

Galtung-Institut for Peace Theory and Peace Practice. (s.f.). *Johan Galtung*. Galtung-Institut. <https://www.galtung-institut.de/en/home/johan-galtung/>

Garzón-Díaz, F. A. (2017). ¿Educación para la paz? *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(2), 5-19. <https://doi.org/10.18359/reds.3249>

Harris, I. M. (1999). Types of peace education. In A. Raviv, L. Oppenheimer y D. Bar-Tal (Eds.), *How Children Understand War and Peace* (299-317). Jossey-Bass.

Harris, I., & Synott, J. (2002). Peace Education for a New Century. *Social Alternatives*, 21(1), 3-6.

Harto de Vera, F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de estrategia*, (183), 119-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832796>

Lederach, J. P. (1995). *Preparing for peace: Conflict Transformation Across Cultures*. Syracuse University Press.

Molina-Rubio, A. (2015). Educar para construir la paz. [Archivo PDF] <https://www.uco.es/educacion/images/documentos/opinion/EducarConstruirPaz.pdf>

- Salguero-Salvador, G. (1998). *Hacia la consolidación del derecho humano a la paz. El aporte del Acuerdo de Paz Firme y Duradera (Guatemala, 1996) a la consolidación del derecho humano a la paz*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata]. https://www.iri.edu.ar/publicaciones_iri/IRI%20COMPLETO%20-%20Publicaciones-Vo5/Publicaciones/T5/T506.html
- Smoker, P. & Groff, L. (1996). Creating Global-Local Cultures of Peace. *Peace and Conflict Studies*, 3(1). Recuperado de <https://nsuworks.nova.edu/pcs/vol3/iss1/3>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (21 de septiembre de 2013). Secretary-General's message for 2013. <https://www.un.org/en/events/peaceday/2013/sgmessage.shtml>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (25 de septiembre de 2019). *Promoviendo la paz a través de la educación*. https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/gt/undp_gt_Historia_Promoviendo_la_Paz_2019_VF.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1998). *Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). *Guía docente para la formación ciudadana*.
- Wright, Q. (1946). *A Study of War*. The University of Chicago Press.

La problemática de la enseñanza de inglés en la licenciatura en Abogado del CULagos

Hilda Lidia Ramírez Gutiérrez
Ricardo Campos Nuño

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia de la humanidad, la enseñanza de lenguas ha tenido una amplia trayectoria debido a la necesidad del ser humano de comunicarse y entablar relaciones entre distintas culturas, tradiciones y costumbres (Howatt, 1984). Este trabajo, de carácter situacional, aborda los desafíos que enfrenta la enseñanza del inglés en la Licenciatura en Derecho del Centro Universitario de los Lagos (CULagos), centrándose en aspectos como la motivación de los estudiantes, la falta de nivelación, la escasez de recursos —como libros de texto—, la desmotivación generada por la presencia de grupos numerosos, la limitación de horas semanales dedicadas al idioma y la ausencia de programas secuenciados. Asimismo, se analizan distintos factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos que han influido hasta el momento en la enseñanza y el aprendizaje del idioma, tanto de manera positiva como negativa.

El presente capítulo pretende identificar y valorar las causas, vivencias y opiniones que han motivado o desmotivado a los estudiantes en el aprendizaje del inglés. Esto repercute en su formación integral, ya que se reconoce la importancia de adquirir una segunda lengua, la cual permite un desarrollo tanto personal como profesional, favoreciendo su inserción exitosa en el ámbito laboral, la

posibilidad de realizar estudios en el extranjero y el logro de una comunicación efectiva con personas angloparlantes.

Los objetivos de este trabajo consisten en identificar y analizar los desafíos que enfrenta la enseñanza del inglés en la Licenciatura en Derecho, así como proponer soluciones para mejorar la motivación de los estudiantes, abordar la falta de nivelación, optimizar el uso de los recursos disponibles —como los libros de texto—, reducir el tamaño de los grupos para brindar una atención más personalizada y actualizar los programas de estudio de manera que se alineen con el perfil de egreso de la carrera.

SOBRE LA MOTIVACIÓN DE APRENDER UN SEGUNDO IDIOMA

En el marco de la motivación en el aprendizaje, se han realizado diversas investigaciones, de las cuales se presentan a continuación algunos resultados que explican la importancia de este factor —ya sea intrínseco o extrínseco— para tenerlo en cuenta en la enseñanza de una segunda lengua.

Kumaravadivelu (2006, 1777-1780) señala que la motivación puede dividirse en tres categorías: motivación intrínseca, extrínseca y de logro. Explica que la motivación intrínseca tiene que ver con la meta u objetivo interno que un alumno se fija a sí mismo; es decir, cuando disfruta aprender un idioma debido a la satisfacción que siente al dominar nuevos conceptos o por el interés y la alegría inherentes al proceso de aprendizaje.

Asimismo, plantea que la motivación extrínseca se relaciona con el compromiso hacia el aprendizaje de un idioma con el fin de alcanzar un objetivo que está separado de la actividad en sí misma. Un ejemplo de ello sería una persona que desea aprender un idioma porque considera que el bilingüismo es una habilidad laboral valiosa, porque cree que facilitará los viajes, o porque aspira a obtener un mejor empleo.

Por otro lado, la tercera categoría, la motivación de logro, se refiere al deseo y compromiso por sobresalir. Esta se activa siempre que exista competencia con estándares de excelencia, ya sean internos o externos. Por lo tanto, la fuerza impulsora para alcanzar la excelencia puede ser intrínseca, extrínseca o una combinación de ambas.

Prot (2005) menciona que motivarse constituye un impulso que lleva al individuo a ser capaz de hacer y lograr cosas; en este ámbito se reconocen tanto la motivación intrínseca como la extrínseca. La primera está relacionada con todos los incentivos externos presentes al momento de aprender una materia, como el

reconocimiento social, las calificaciones, los elogios del docente o la entrega de incentivos tales como becas, viajes o subsidios, cuyo carácter económico suele resultar especialmente atractivo. La segunda se vincula con el deseo interno de aprender, tener éxito y superarse. Ambas motivaciones son indispensables para este trabajo, ya que, a través de diversas herramientas, se busca ayudar al estudiante a sentirse exitoso (Grande, 2015).

Una de las principales metas del docente es generar conciencia en el educando, con el fin de que mantenga la motivación a lo largo de su formación y, al término de su carrera, alcance un nivel que le permita desenvolverse con seguridad en el idioma inglés y lograr sus objetivos. La perseverancia, el optimismo y el deseo de superación contribuyen a fortalecer la autoestima. Los docentes de segundas lenguas deben incluir actividades que fomenten pensamientos positivos, creando así un canal de aprendizaje fundamental para el dominio de un nuevo idioma.

Es importante apoyar a los estudiantes a superar el miedo, que puede constituir una barrera para alcanzar fluidez y seguridad en el aprendizaje y la retención de nuevas frases. Esto puede lograrse mediante la práctica de la lectura de artículos de periódico, la visualización de videos y la interpretación de canciones en inglés, así como mediante la creación de espacios en el aula para interactuar con hablantes nativos, otros estudiantes y docentes (Torres et al., 2018, 121). Además, como menciona Prot, “cuando integramos el humor en nuestro trabajo, ganamos en humildad como maestros, y entonces nos encontramos con la humanidad de los alumnos” (2005, citado en Tapia, 2017, 90).

Por otra parte, otros autores, como Krashen (1983), advierten que diversos factores emocionales y actitudinales pueden generar un aprendizaje deficiente. Por ejemplo, los estudiantes en niveles básicos experimentan más ansiedad que aquellos en niveles intermedios o avanzados, lo que sugiere que, a medida que progresa el aprendizaje, la ansiedad tiende a disminuir. Es fundamental tener siempre presente que la comunicación y las relaciones interpersonales son herramientas motivacionales esenciales, a través de las cuales se transmiten conocimientos. No debe olvidarse nunca el objetivo que se persigue (Prot, 2005, citado en Tapia, 2017, 19). Además, Prot añade que “en este punto de la comunicación, es importante y significativo que se agregue un poco de humor durante el desarrollo de la clase; es un elemento que permite ‘romper el hielo’ y crear un clima de confianza con los alumnos, incentivándolos y motivándolos a asistir a clase”.

Por su parte, Morales Rodríguez (2011) señala que, desde otra óptica,

Se han propuesto varios enfoques de motivación en adquisición de segundas lenguas, que sintetizan o añaden algún otro elemento, como son el modelo de Dömyei —enfoque educativo, diseñado desde la perspectiva del aula de clase— y el modelo de Williams y Burden (1997), [...] que asumen que la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras como el inglés es un constructo complejo y multidimensional, que señala la importancia de mantener una relación recursiva entre los motivos para hacer algo, la decisión de hacerlo y el mantenimiento del esfuerzo o persistencia para lograrlo (135).

Para los autores del presente capítulo, la falta de motivación que muestra un alto porcentaje de estudiantes de la Licenciatura en Abogado para el aprendizaje del inglés se debe a una serie de factores, que se enumeran a continuación:

1. La desnivelación entre los alumnos que recién ingresan a la carrera.
2. Los grupos son numerosos.
3. La carencia de bibliografía básica y especializada en la disciplina.
4. La percepción de poca relevancia del idioma como unidad de aprendizaje en su práctica profesional en México.
5. El proceso mediante el cual se imparten las clases.
6. Las actitudes de los compañeros e incluso hacia el profesor.

EL NIVEL ACADÉMICO Y LA (DES)NIVELACIÓN

Es fundamental conocer la trayectoria del estudiante, su entorno, contexto y antecedentes educativos, con el fin de identificar las situaciones que han influido en su continuidad y desarrollo académico. Factores como haber estudiado en escuelas públicas o privadas antes de ingresar a la universidad pueden afectar su nivel de inglés. Aunque no garantiza un nivel promedio, los autores del presente capítulo hemos observado que los estudiantes provenientes de escuelas públicas tienden a presentar un dominio del idioma inferior al de aquellos que provienen de escuelas privadas. De igual manera, el lugar de residencia del estudiante influye: quienes provienen de comunidades rurales, donde los recursos son limitados, generalmente tienen escaso o nulo contacto con el inglés.

En primer lugar, se identifica la desnivelación existente desde el ingreso a la carrera, principalmente debido al rezago educativo acumulado en las instituciones previas de la Región Altos Norte de Jalisco, donde los estudiantes cursaron sus estudios antes de acceder a la educación superior. A esto se suma la falta o

desigualdad de oportunidades para asistir a escuelas privadas especializadas en la enseñanza de idiomas extranjeros, debido a su alto costo.

Al ingresar a la carrera, la materia de Lengua Extranjera representa un reto académico y motivacional para los estudiantes. La desnivelación existente entre los educandos que provienen de distintas instituciones, con diferentes trasfondos educativos, se ve acentuada por el hecho de que algunos asistieron a escuelas privadas de enseñanza de idiomas, lo que les permite ingresar con un nivel más avanzado en comparación con otros estudiantes.

Al incorporarse a un grupo heterogéneo, los alumnos con menor dominio del idioma tienden a experimentar apatía y desmotivación, al sentirse rezagados, avergonzados o superados por sus compañeros, quienes participan más activamente y completan las actividades con mayor facilidad. Esta situación genera desmotivación en ambos grupos: en los estudiantes más avanzados, que esperan abordar temas más complejos, y en los que necesitan comenzar con contenidos básicos para asimilarlos adecuadamente.

Debido a estas características, se produce un marcado sesgo entre quienes tienen nociones previas del idioma y quienes carecen de ellas. Esta disparidad representa un problema significativo en el aula, ya que la diferencia de niveles genera frustración, confusión y desinterés. Los alumnos más rezagados se sienten desbordados por las actividades presentadas en el idioma meta, mientras que aquellos con conocimientos previos pueden experimentar aburrimiento debido a la repetición de contenidos. Como resultado, ambos grupos enfrentan dificultades que afectan su motivación y su proceso de aprendizaje.

Una de las alternativas propuestas para abordar esta situación es la aplicación de un examen de ubicación, diseñado para clasificar a los alumnos de primer ingreso según su nivel de inglés. Esta evaluación permite ubicar a cada estudiante en el nivel correspondiente al momento de iniciar la materia y facilita la planificación del programa de manera adecuada. De este modo, los docentes pueden desempeñar su labor de manera más eficaz, promoviendo un aprendizaje significativo en el idioma, acorde con las distintas habilidades de los estudiantes, y evitando los problemas de desmotivación y desigualdad mencionados anteriormente.

GRUPOS NUMEROSOS

El derecho, al ser una de las profesiones tradicionales, cuenta con un número considerable de aspirantes y estudiantes. Por ello, otro factor importante a con-

siderar son los grupos numerosos, lo cual representa una problemática para la impartición de clases en la materia de Lengua Extranjera debido a sus características didácticas.

La atención, participación e involucramiento de los estudiantes son indispensables para lograr una mayor retención y un aprendizaje significativo. Para obtener los mejores resultados, se requiere de la actitud comprometida de toda la clase; sin embargo, en grupos numerosos estos factores se ven fácilmente afectados por la falta de atención de los alumnos con niveles más bajos, las constantes distracciones generadas por la tecnología y las interacciones ajenas a la clase. Esto representa un reto importante para el docente al intentar alcanzar los objetivos del curso.

En las metodologías de enseñanza modernas se recomienda organizar grupos de estudio que no excedan las quince o veinte personas. Por ejemplo, una estrategia que favorece la comprensión y participación de los alumnos es el *seating arrangement*, que consiste en distintas formas de disposición de las sillas para optimizar la atención según la actividad o el tema que se vaya a trabajar. A mayor número de alumnos, menor es la calidad de atención. Asimismo, la distribución de la información y la interacción docente-alumno se ven limitadas a métodos convencionales, lo que puede generar nuevamente desmotivación entre los estudiantes.

El lingüista y neurólogo Lenneberg (1975), pionero de la hipótesis sobre la adquisición del lenguaje y de la psicología cognitiva, fundamenta sus argumentos en aspectos fisiológicos, como las modificaciones en la composición química de la corteza cerebral, la neurodensidad y la frecuencia de las ondas cerebrales. Su trabajo respalda la teoría detrás de metodologías como TPR (*Total Physical Response*). Al aplicar clases basadas en metodologías como TPR, *Suggestopedia*, *Direct Method* o *Silent Way*, entre otras, es necesario contar con un número de estudiantes adecuado a las características de estos métodos, debido a la atención personalizada que requieren.

El trabajo en equipo, la interacción, la producción del lenguaje, el intercambio de opiniones en la lengua meta, así como las evaluaciones y su expresión, demandan un análisis exhaustivo y detallado, con retroalimentación constante de los docentes hacia los estudiantes. Al dividir a los alumnos por niveles, se podrían abordar dos soluciones:

1. Identificar a los alumnos según sus conocimientos y ubicarlos en los niveles correspondientes, lo que contribuye a reducir la desmotivación generada por grupos totalmente desbalanceados, como se mencionó anteriormente.
2. Reducir el número de estudiantes por grupo, optimizando de este modo la aplicación de las metodologías de enseñanza del inglés y asegurando una atención más personalizada para cada alumno.

Reducir el número de alumnos facilita la creatividad y la disposición para realizar actividades que involucren una mayor variedad de grupos, promoviendo dinámicas lúdicas entre estudiantes clasificados en niveles similares y contextualizadas en culturas de países angloparlantes, lo que enriquece el aprendizaje. Además, contar con grupos más pequeños permite evaluar con mayor precisión y profundidad, dedicando más tiempo a cada estudiante para corregir sus errores de manera práctica y realizar comparaciones constantes sobre su progreso en las cuatro habilidades del idioma.

LA FALTA DE BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS DIDÁCTICOS ACORDE AL PROGRAMA

Otro aspecto importante que genera descontento entre los estudiantes es la falta de un material de apoyo secuenciado, como un libro de texto, que permita conectar los temas desde el inicio de su formación y darles continuidad, a la vez que ofrezca la oportunidad de revisar y practicar cuando el estudiante lo necesite. Esta carencia provoca insatisfacción, ya que los alumnos carecen de una guía confiable, lo que disminuye su interés por la asignatura de Lengua Extranjera.

La falta de un libro de texto representa un área de mejora significativa, ya que contar con este recurso permitiría desarrollar de manera más completa una secuencia de temas, proporcionando un syllabus más lineal y estructurado. Al organizar los contenidos de forma secuencial, los alumnos podrían construir su conocimiento de la lengua meta utilizando las metodologías propuestas en el libro, lo que facilitaría un aprendizaje ordenado de la gramática y el desarrollo integral de las cuatro habilidades del idioma. Asimismo, es fundamental contextualizar los temas, incorporando el uso real de la lengua en situaciones prácticas, complementado con la enseñanza de gramática y estrategias de conversación, para lograr un aprendizaje significativo y funcional.

Al utilizar un libro de texto, es posible contextualizar cada tema de manera secuenciada, lo que favorece la retención y la asociación con situaciones reales.

De este modo, los estudiantes pueden relacionar el uso del idioma con escenarios del mundo actual, como situaciones en aeropuertos, entrevistas laborales, viajes o al ordenar comida. Una vez equilibrado este conocimiento inicial con la ayuda del libro de texto, se puede avanzar hacia un nivel más especializado en el área de estudio de los abogados, conocido en la docencia de inglés como ESP (*English for Specific Purposes*).

Uno de los posibles impedimentos para la implementación del libro podría ser el costo; sin embargo, no se considera un gasto excesivo, ya que la adquisición de una lengua extranjera requiere una inversión tanto económica como de tiempo. La selección del material es fundamental para obtener los mejores resultados: se busca que incluya un *syllabus* completo, contenido actualizado y contextualizado, acceso a plataforma digital, secuenciación de temas y, principalmente, que esté basado en el enfoque PPP (*Presentation, Practice and Production*), permitiendo al docente aplicar distintas metodologías según las necesidades del tema.

Además, un libro de texto brinda al estudiante la posibilidad de regresar en cualquier momento a los contenidos de clases pasadas y, junto con la plataforma digital, acceder a explicaciones, vocabulario y recursos de distinta índole, incluidos materiales auditivos, lo que permite reforzar el aprendizaje previo.

Es importante considerar la duración de la carrera para sincronizar los niveles y la secuencia de los temas incluidos en el libro. Para evitar que los alumnos se nieguen a adquirirlo o que lo compartan entre ellos, cada ejemplar puede contener una clave única que permita el acceso a la plataforma digital, indispensable para aprobar la materia, asegurando así el compromiso de los estudiantes. En suma, es esencial que los programas cuenten con una secuencia clara y que los alumnos tengan acceso a bibliografía adecuada a sus necesidades y al contexto académico y profesional en el que se desenvuelven.

DESINTERÉS DEL IDIOMA INGLÉS EN SU PRÁCTICA PROFESIONAL

Uno de los factores que más influye en la desmotivación estudiantil es la poca importancia que los alumnos asignan a la materia de Lengua Extranjera. Hemos identificado que el alumnado de la carrera de Derecho muestra la menor participación entre todas las carreras ofertadas en el CULagos, debido a que perciben la asignatura como algo secundario o de relleno, sin comprender la relevancia que tiene hoy en día el dominio del inglés. Existe la creencia errónea de que, al finalizar su carrera, el uso de esta lengua extranjera no será necesario para su desarrollo profesional. Es imprescindible concientizar a los estudiantes de que, cuanto

más desarrollen habilidades y competencias, mayores serán sus oportunidades laborales en un mundo globalizado, donde la demanda de personal capacitado es cada vez más competitiva.

En el CULagos se cuentan con dos programas de inglés:

1. *Programa de Formación Internacional por Lenguas Extranjeras (FILEX)*: Programa semiintensivo que consta de cien horas por semestre. Al cursar los seis niveles y estudiar de manera constante, se alcanza un nivel B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas al finalizar el programa.
2. *Jobs*: Programa intensivo de diez horas semanales, que permite alcanzar un nivel B1 al concluir los cinco niveles.

Retomando el tema de los cursos que la universidad ofrece a la comunidad estudiantil interesada en aprender un segundo idioma, estos se ofertan al inicio de cada semestre. Se da a conocer en qué consiste cada programa —FILEX y Jobs— como alternativas para nivelarse en el idioma, así como para practicar y mejorar sus competencias lingüísticas, hasta alcanzar un nivel de seguridad que les permita buscar oportunidades de intercambio en el extranjero o realizar estancias académicas en su área de estudio. Se han registrado experiencias de éxito, como la de una estudiante de la carrera de Derecho que, además de sus clases regulares de inglés, optó por el curso Jobs y logró obtener una beca en la Universidad de Babson, en Boston, gracias a su empeño y dedicación en el aprendizaje del idioma.

No obstante, existe evidencia de que el porcentaje de estudiantes de Derecho que se integra a estos programas es bajo en comparación con otras licenciaturas e ingenierías; la mayoría se conforma con las dos horas y media semanales de clase incluidas en su plan de estudios, lo cual no es suficiente para alcanzar un nivel de aprendizaje del idioma adecuado. Cabe mencionar que el Plan 25 sugiere, pero no obliga, que el estudiante obtenga un nivel B1.

En el contexto de un entorno globalizado, las nuevas generaciones han tenido acceso a computadoras y dispositivos móviles, por lo que, independientemente de experiencias educativas previas negativas, los estudiantes interesados pueden utilizar recursos en línea para estudiar. Por ejemplo, en YouTube existen canales con excelente contenido educativo, mientras que plataformas de aprendizaje gamificadas como Duolingo, y servicios de música y podcasts co-

mo Spotify, permiten que el aprendizaje se convierta en un proceso intrínseco y motivador.

Además, existen numerosos recursos gratuitos y de pago disponibles en línea. El CULagos cuenta con la Unidad de Lenguas, que pone a disposición del alumnado y del público en general material para estudio autodidacta, como la licencia de Rosetta Stone. Esto demuestra que actualmente se dispone de una amplia variedad de herramientas de aprendizaje accesibles; por tanto, lo que se requiere principalmente es el deseo y la motivación del estudiante para aprovecharlas y prepararse de manera efectiva.

PROGRAMAS ACTUALIZADOS SECUENCIADOS

El problema más evidente detectado en la academia de Lengua Extranjera para la carrera de Derecho son los programas de esta asignatura, los cuales no son uniformes dentro de la red universitaria. Se ha observado que una de las causas de esta situación es el cambio constante de los programas 24 y 25 de la licenciatura, en sus modalidades escolarizada y semiescolarizada. Anteriormente, los programas utilizados eran los diseñados por la Unidad de Lenguas para la enseñanza del inglés en todas las carreras del CULagos.

Como afirma Brophy, los alumnos pueden sentirse motivados por planes de estudio significativos cuando el contenido está estructurado y tiene una aplicación genuina en la vida fuera de la escuela (2008, 138). El Consejo General Universitario de la Universidad de Guadalajara, en el Dictamen Núm. I/2016/438, establece en el punto 15 que “el aspirante al PE [Perfil de Egreso] en Abogado es deseable que cuente con las siguientes habilidades, actitudes, destrezas y conocimientos”, entre ellos “conocimientos básicos de una segunda lengua” (5). En el punto 16 se indica que “el egresado del PE cuenta con una formación académica que le permite desarrollarse profesionalmente en el campo jurídico a nivel regional, nacional e internacional” (6).

En ese mismo dictamen, dentro del Perfil de Egreso, se establece que se espera que el egresado alcance un nivel B1 —de manera idónea—, lo que implica que el estudiante pueda:

- Comunicarse a través de un lenguaje técnico jurídico en una segunda lengua.
- Desempeñarse en diferentes contextos culturales y sociales, con una visión global.

Sin embargo, se observa que los programas de inglés implementados en otros centros universitarios, así como en el mismo CULagos, no permiten alcanzar el nivel B1 de manera efectiva, ya que no incluyen todos los contenidos gramaticales necesarios para lograrlo.

Figura 1. Niveles de inglés según el marco europeo.

	CEF LEVELS	Ad. Lib. English TEST LEVELS	CAMBRIDGE EXAMS	TOEFL IBT	TOEIC	IELTS
PROFICIENT USER	C2	Advanced	CPE	96-120	785-990	7.5-9.0
	C1		CAE / BEC Higher	79-95		6.5-7.0
INDEPENDENT USER	B2	Upper-intermediate	FCE / BEC Vantage	65-78	405-600	5.5-6.0
	B1	Intermediate	PET / BEC Preliminary	53-64		4.5-5.0
			Pre-intermediate		41-52	4.0
BASIC USER	A2	Elementary	KET	30-40	255-400	3.0-3.5
				19-29		2.0-2.5
	A1		9-18	0-250	1.0-1.5	
			0-8		0-1	

Nota. Adaptado de Marco común europeo de referencia para las lenguas. Consejo de Europa (2001). <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.

El tiempo limitado destinado a la enseñanza del inglés en la carrera, estipulado en los planes 24 y 25, no es suficiente para alcanzar el nivel deseado y desarrollar las competencias establecidas en el Perfil de Egreso (PE), ya que no se logra cubrir todo el material necesario en cada nivel. La ruta académica del plan 24 tiene como meta que, al finalizar el quinto nivel de inglés, los estudiantes adquieran las herramientas necesarias; sin embargo, en el plan 25 esta posibilidad se ve reducida, ya que existen variaciones que acortan aún más la oportunidad de alcanzar el nivel esperado.

En primer lugar, porque solo se contemplan tres niveles regulares, mientras que los dos niveles restantes corresponden a Lengua Extranjera Especializada. En segundo lugar, en el Sistema Semiescolarizado de Abogado, las horas efectivas se reducen a ocho sesiones —dieciséis horas por semestre— lo que limita significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta situación genera frustración y desánimo en los estudiantes, quienes perciben que el tiempo disponible es insuficiente para alcanzar los objetivos del plan 25.

Finalmente, otro factor que contribuye a la desmotivación de los estudiantes es la limitación en el uso de metodologías diversas debido a las condiciones del programa. La academia enfrenta restricciones adicionales al contar únicamente con cuatro docentes encargados de impartir las unidades de aprendizaje, lo que genera dificultades para innovar y aplicar estrategias didácticas variadas. Además, la mayoría de los profesores de Lengua Extranjera no cuentan con formación en Derecho, lo cual es crucial: si bien dominar las herramientas pedagógicas es fundamental, conocer el lenguaje técnico propio del área jurídica es indispensable para impartir un programa de inglés especializado y pertinente para los estudiantes.

En el Departamento de Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico al que pertenecen estas asignaturas, se solicitó en algún momento que los docentes de inglés elaboraran los programas de dicha lengua, pero esto no es posible porque el programa de abogado en la UdeG está diseñado en red, además, porque no hay certidumbre de dar continuidad a los contenidos y por último debido a que algunos de los docentes tienen otras actividades que les impiden invertir más tiempo en reuniones para la realización de los programas. Por tal motivo en muchas de las ocasiones no se lleva la secuencia de los temas en los niveles subsecuentes y, en consecuencia, no se logra el objetivo de la materia, lo que causa un atraso en los alumnos para cuando llegan al siguiente nivel; todo esto y otras cosas propicia que los mismos no quieran comprometerse en la realización de estos.

CONSIDERACIONES FINALES

Este estudio situacional ha permitido identificar diversos desafíos que enfrenta la enseñanza del inglés en la licenciatura de Derecho. Entre los principales obstáculos se encuentran la falta de motivación de los estudiantes, la desigualdad en el dominio del idioma, el uso subóptimo de recursos como los libros de texto, el tamaño excesivo de los grupos y la falta de actualización de los programas de estudio.

Al ingresar al CULagos, se evidencia claramente la diferencia entre los estudiantes de la carrera de Derecho que cursan la asignatura obligatoria de inglés de primero a sexto semestre: algunos ya poseen conocimientos previos, mientras que otros no han tenido contacto alguno con el idioma. Para mejorar esta situación, se recomienda implementar estrategias que incrementen la motivación de los estudiantes, como la inclusión de actividades prácticas y pertinentes a su futura profesión.

Asimismo, se sugiere ofrecer programas de nivelación de inglés para quienes lo requieran, así como fomentar el uso efectivo de los recursos disponibles, integrando materiales multimedia y capacitando a los docentes en metodologías de enseñanza actualizadas. La reducción del tamaño de los grupos también contribuiría a mejorar la calidad de la enseñanza, al permitir una atención más personalizada y un seguimiento más cercano del aprendizaje de cada alumno.

Finalmente, es fundamental revisar y actualizar regularmente los programas de estudio para garantizar que estén alineados con las necesidades y expectativas de la profesión legal en un contexto globalizado. Por ello, resulta indispensable concientizar tanto a docentes como a estudiantes sobre la importancia del dominio del idioma inglés y de sus tecnicismos específicos. En definitiva, abordar estos desafíos requiere un enfoque integral que involucre a estudiantes, docentes y autoridades académicas, con el objetivo de asegurar una educación de calidad y pertinente para el ejercicio de la abogacía en el mundo actual.

REFERENCIAS

- Brophy, J. (2008). Developing Students' Appreciation for What Is Taught in School. *Educational Psychologist*, 43(3), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00461520701756511>
- Dictamen Núm.I/2016/438 [Consejo General Universitario de la Universidad de Guadalajara]. Por el cual se reestructura el plan de estudios de Abogado. 27 de octubre de 2016. https://www.lagos.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/dictamen_plan_25_o.pdf
- Grande, E. (2015). *La motivación en los estudiantes de primer semestre universitario para aprender inglés*. [Tesis de Maestría, Tecnológico de Monterrey]. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/626582>
- Howatt, A. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Routledge.
- Krashen, S. (1983). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford University Press.
- Lenneberg, E. (1975). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Alianza Editorial.
- Morales-Rodríguez, F. (2011). Motivación y rendimiento en estudiantes de lengua extranjera inglesa. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 19(2), 133-145. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/10450/%20RGP%2019_2%202011%20art%2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Prot, B. (2005). *Pedagogía de la motivación: cómo despertar el deseo de aprender*. Narcea.

- Tapia López, M. C. (2017). ¿Cómo incentivar la motivación por aprender en nuestros alumnos? *Revista Torreón Universitario*, (15), 83-93. <https://share.google/7DsUUPQIFFYl6BWjO>
- Torres, G., Vanega De León, L. y Britton, A. (2018). Análisis de los problemas que influyen en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de sexto grado en la provincia de Panamá. *Revista de Iniciación Científica*, 4(Especial), 119-121. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/ric/article/view/1833>

Las clases espejo para la competencia intercultural: el proyecto de internacionalización en casa entre la Universidad de Guadalajara y la Universidad Tecnológica de El Salvador

Alma Eduwigis Rangel García
Héctor Gabriel Rangel Ramírez

INTRODUCCIÓN

Los procesos de internacionalización en casa que se han desarrollado en las universidades a nivel mundial en los últimos cinco años han sido influenciados, por un lado, por fuertes tendencias de cooperación académica orientadas a fomentar en los estudiantes competencias globales e interculturales sin necesidad de movilización física (Aguilar et al., 2016), y, por otro, por la necesidad de ofrecer alternativas de educación internacional en un contexto postpandemia que continúa afectando las actividades de internacionalización de las instituciones educativas mediante obstáculos como la limitación de financiamiento o el número reducido de espacios académicos (Beelen, 2011; Robson et al., 2018).

Las universidades de América Latina no han escapado a los efectos de la pandemia de COVID-19, viéndose afectadas por la restricción de la movilidad física (Bahtilla et al., 2022). En respuesta, muchas instituciones han adoptado procesos de internacionalización en casa, promoviendo, por ejemplo, la movilidad virtual de estudiantes, la realización de clases conjuntas de manera remota y otros programas centrados en el desarrollo de competencias lingüísticas e in-

terculturales (Rangel-García et al., 2020), que continúan siendo resultados clave del aprendizaje en los procesos de internacionalización de la educación superior.

Considerando este contexto, en el que se generan enfoques alternativos de internacionalización en las universidades latinoamericanas para diversificar los modelos de cooperación académica y garantizar que los proyectos contribuyan al desarrollo de competencias internacionales e interculturales en los estudiantes, este estudio analiza cómo un proyecto de colaboración docente virtual e internacional entre el Centro Universitario de los Lagos (CULagos) de la Universidad de Guadalajara (UdeG) en México y la Universidad Tecnológica del Salvador, basado en clases espejo, favorece el desarrollo de la competencia intercultural, la práctica del inglés y la implementación de buenas prácticas de innovación curricular en los programas de Abogado y Administración de Empresas de ambas universidades.

De esta manera, este estudio descriptivo de corte cualitativo aporta evidencia sobre cómo la colaboración docente virtual e internacional puede fortalecer la competencia intercultural y promover acciones innovadoras en el currículum universitario, especialmente en el marco del proceso de internacionalización en casa en universidades de América Latina.

LA INTERNACIONALIZACIÓN EN CASA COMO ALTERNATIVA FORMATIVA

La internacionalización de las Instituciones de Educación Superior (IES) se ha vuelto cada vez más relevante para fomentar en los egresados una visión global. Esto implica no solo identificar los conocimientos y enfoques pedagógicos que favorezcan la formación de competencias globales, sino también diseñar mecanismos y estrategias que permitan a las instituciones fortalecer dichas competencias (Rangel-Ramírez, 2023). Para lograr este objetivo, es necesario implementar acciones transversales que integren la dimensión internacional e intercultural en las funciones sustantivas de las IES (Knight, 2004), acompañadas de políticas y estrategias institucionales que se alineen con los objetivos de formación global deseados (Bustos, 2020).

No obstante, debido a limitaciones como la viabilidad económica, las preocupaciones de seguridad y los desequilibrios en los flujos internacionales de estudiantes, solo un pequeño porcentaje de la población estudiantil puede participar en experiencias educativas en el extranjero. Esto hace necesario adoptar alternativas como la internacionalización en casa, que busca desarrollar com-

petencias globales e interculturales en la mayoría de los estudiantes que no tienen la oportunidad de estudiar fuera de su país (Suguku, 2023).

La internacionalización en casa se entiende como la incorporación de perspectivas internacionales e interculturales en el currículo, en el entorno del campus y en las metodologías de enseñanza de las IES (Soria y Troisi, 2013). Esto se logra mediante la creación de entornos culturalmente diversos en el campus, el uso de pedagogías innovadoras, la integración de tecnología para cursos de enseñanza conjunta y la realización de investigaciones con socios internacionales. De esta forma, los estudiantes pueden interactuar con pares de otras culturas y desarrollar su competencia intercultural sin necesidad de movilidad física (Leask, 2009).

En este sentido, la internacionalización en casa constituye un conjunto de herramientas curriculares y extracurriculares destinadas a promover competencias internacionales de manera equitativa entre todos los estudiantes, independientemente de su participación en programas de movilidad académica (Beelen y Jones, 2015). Este enfoque supone la adopción de estrategias inclusivas para fomentar la competencia intercultural en las instituciones de educación superior, mediante la integración de perspectivas internacionales e interculturales en el plan de estudios, la creación de oportunidades para intercambios virtuales y colaboraciones con socios internacionales, así como el fomento de un entorno local diverso e intercultural (Robson et al., 2018). Al implementar este modelo, las IES pueden asegurar que un mayor porcentaje de estudiantes tenga acceso a experiencias interculturales y desarrolle las habilidades necesarias para acercarse al ideal del ciudadano global (Akkari y Radhouane, 2022).

Actualmente, es posible observar cómo las universidades en todo el mundo aplican una diversidad de mecanismos orientados a la internacionalización del aprendizaje y la enseñanza desde el currículo institucional. Entre estos mecanismos se incluyen el uso de literatura internacional complementaria, la participación de profesores invitados de otras universidades, proyectos o prácticas profesionales con enfoque internacional, colaboraciones docentes a distancia o en línea, la presencia de estudiantes internacionales, así como cursos centrados en interculturalidad, ciudadanía global o visión internacional (Teekens, 2013).

LAS CLASES ESPEJO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA INTERNACIONAL

En el contexto de la colaboración académica internacional, el uso de estrategias de aprendizaje colaborativo ha surgido como una práctica didáctica prominen-

te desde hace al menos dos décadas. Una de las más utilizadas, inicialmente por profesores universitarios y posteriormente de manera institucional, son las llamadas “clases espejo”, las cuales implican el emparejamiento de estudiantes o grupos de diferentes países o instituciones para colaborar en una tarea académica o proyecto específico (Sumtsova et al., 2018).

Este enfoque pedagógico no solo promueve el aprendizaje de contenidos diferenciados a través de la cooperación intercultural, sino que también contribuye al desarrollo cognitivo de los estudiantes al profundizar la comprensión de conceptos y contrastar ideas u opiniones en un contexto de intercambio real (Choi y Choi, 2020). Al trabajar con pares de distintos orígenes, las clases espejo crean un entorno de aprendizaje único que fomenta el intercambio de saberes y perspectivas.

Además, estas estrategias de aprendizaje colaborativo facilitan la interacción entre los miembros del grupo, fomentando la participación y el diálogo constante. También brindan a los estudiantes la oportunidad de construir conjuntamente productos académicos, incrementando su compromiso con el proceso de aprendizaje y fortaleciendo tanto las identidades individuales como colectivas (de Hei et al., 2020).

Entre los beneficios que los estudiantes obtienen al participar en clases espejo se encuentran: la generación de conciencia hacia la diversidad cultural a nivel global, el desarrollo de habilidades esenciales como la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas, así como el fomento de un sentido de comunidad y responsabilidad frente a desafíos mundiales (Pearl et al., 2023). Esto se logra mediante la creación de entornos de aprendizaje dinámicos e inclusivos, en los cuales se alinean contenidos, se plantean problemas de manera disruptiva y se presentan retos relacionados con la lengua.

Para implementar eficazmente estrategias de aprendizaje colaborativo en clases espejo, existen marcos conceptuales o guías que pueden orientar la toma de decisiones de los docentes. Por ejemplo, el modelo de Amiel et al. (2007) propone: identificar el estilo de aprendizaje colaborativo a adoptar en el aula, analizar la configuración física del espacio y del equipo de instrucción, asegurar la estabilidad de la comunicación colectiva y establecer mecanismos para incorporar gradualmente nuevas pedagogías emergentes de aprendizaje colaborativo.

A manera de síntesis, el aprendizaje mediante las clases espejo constituye un enfoque valioso que permite a los estudiantes participar activamente con compañeros tanto internacionales como nacionales y construir conocimiento

de manera colectiva. Uno de los resultados de aprendizaje más estudiados es el desarrollo de la comunicación y las habilidades interpersonales (Scager et al., 2016), ya que el trabajo grupal enseña a expresar ideas de forma efectiva, escuchar a los demás y colaborar hacia objetivos comunes. Otro resultado significativo es la mejora del pensamiento crítico y de las habilidades para la resolución de problemas (Laal y Ghodsi, 2012), dado que la exposición a diversas perspectivas estimula la generación de opciones y soluciones creativas.

LA COMPETENCIA INTERCULTURAL Y LAS CLASES ESPEJO

La construcción de la competencia intercultural es un aspecto en constante evolución y ampliamente discutido en las últimas décadas. Algunos estudios establecen que esta competencia puede abarcar un conjunto de valores, conocimientos, actitudes y comportamientos que favorecen la comprensión y la interacción con personas culturalmente distintas, permitiendo así desarrollar relaciones positivas en distintos ámbitos sociales (Barrett, 2013; Spitzberg y Changnon, 2009).

Gran parte de la discusión se ha centrado en los procesos institucionales que contribuyen a la formación de personas interculturalmente competentes. Investigaciones como las de Deardorff y Arasaratnam (2017), Lantz (2017) y Stier (2006) señalan la existencia de una relación significativa entre la internacionalización de la educación superior y la construcción de la competencia intercultural. Esto implica que, mediante un proceso formativo con visión global, los estudiantes incrementan su comprensión sobre la complejidad de los problemas mundiales y se vuelven conscientes de la diversidad ideológica y cosmogónica, reduciendo prejuicios y mejorando tanto su desempeño profesional como la capacidad de construir relaciones duraderas y solidarias a lo largo de su vida (Moore y Simon, 2015; Lee et al., 2012).

Considerando que uno de los objetivos de la internacionalización es el desarrollo de competencias globales e interculturales, y habiendo discutido previamente la relevancia de las clases espejo dentro del proceso de internacionalización en casa como alternativa frente al limitado acceso a experiencias internacionales, las universidades están buscando formalizar estrategias de internacionalización apoyadas en plataformas de innovación tecnológica. Entre los modelos con mayor presencia global se encuentra el Collaborative Online International Learning (COIL), diseñado por la Universidad Estatal de Nueva York (SUNY), que ha sido adoptado por numerosas universidades en el mundo, incluyendo instituciones de América Latina.

No obstante, independientemente de los modelos de colaboración virtual internacional que se implementen, la definición de la competencia intercultural, los mecanismos para desarrollarla y su inserción en el currículo dependerá del contexto particular de cada institución, sus expectativas y los obstáculos que hayan enfrentado en sus procesos de internacionalización (Asojo et al., 2019). En el caso de las universidades latinoamericanas, la internacionalización en casa y el desarrollo de competencias interculturales podrían impulsarse a través de relaciones sur-sur, dado que muchas instituciones aún no consolidan vínculos con contrapartes de otras regiones del mundo, y persisten limitaciones como la experiencia reducida en colaboración multilingüe o la falta de innovación tecnológica en la práctica docente.

EL PROYECTO DE CLASES ESPEJO ENTRE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA CENTRO UNIVERSITARIO DE LOS LAGOS Y LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE EL SALVADOR

Tomando como base la necesidad de fortalecer la internacionalización en casa y de promover la competencia intercultural, el CULagos de la UdeG y la Universidad Tecnológica del Salvador (UTEC) establecieron durante el año 2023 un proyecto de clase espejo, apoyándose en experiencias previas en el marco de proyectos COIL y en la buena relación entre ambas instituciones, derivada de su participación en un proyecto Erasmus+ durante el periodo 2018-2022.

Esta iniciativa consistió en la realización de prácticas del idioma inglés entre estudiantes de la licenciatura en Abogado del Departamento de Ciencias Sociales y Desarrollo Económico del CULagos y estudiantes de las licenciaturas en Administración de Empresas y Mercadeo de la Facultad de Ciencias Sociales de la UTEC. Durante el semestre enero-junio 2023 se llevó a cabo la planeación didáctica de la clase espejo con el apoyo de los facilitadores de los cursos de cada institución, asegurando la existencia de un programa estructurado, una convocatoria para los estudiantes y la aprobación de los directivos de ambas universidades.

Los objetivos de aprendizaje del proyecto fueron:

1. Promover la competencia intercultural de los estudiantes de ambos grupos/universidades.
2. Favorecer la práctica de un segundo idioma a través de la docencia conjunta virtual.

El proyecto contó con la participación de 38 estudiantes del CULagos y 30 de la UTEC, quienes interactuaron de manera virtual durante seis sesiones semanales a través de la plataforma de videoconferencias Zoom. Las clases conjuntas se desarrollaron con una estructura progresiva en términos de profundidad de los contenidos, organizando equipos de trabajo integrados por estudiantes de ambos países para realizar las siguientes actividades colaborativas:

- Presentación de integrantes y descripción de expectativas individuales.
- Taller sobre la cultura de cada país.
- Discusión sobre los estereotipos y prejuicios más comunes entre ambos países.
- Juegos de roles para establecer modelos actitudinales ante situaciones simuladas.
- Casos de estudio relacionados con el choque cultural, la diversidad socio-cultural y el etnocentrismo.
- Cierre, discusión final y autoevaluación.

Todas las sesiones se impartieron de forma virtual, síncrona, guiada y en idioma inglés, dado que la experiencia internacional virtual incluía la necesidad de emplear un segundo idioma en un contexto tradicionalmente hispanohablante. Esto permitió fortalecer habilidades de comunicación y trabajo en equipo, aun dentro de un marco latinoamericano y entre dos universidades de habla española.

Durante la primera sesión, los estudiantes compartieron información sobre tradiciones, costumbres, festividades, gastronomía y política de sus países, así como aspectos relacionados con sus respectivas universidades, utilizando videos, posters y testimonios. En las sesiones siguientes se llevaron a cabo ejercicios de discusión y mesas de análisis, evaluando cómo los estudiantes asimilaban el choque cultural, la cantidad y calidad de la información recibida, las diferencias en los significados y estilos de comunicación, y los prejuicios preconcebidos entre ambos países o universidades.

El uso del inglés desempeñó un papel crucial, ya que todas las explicaciones, discusiones y retroalimentaciones de las actividades se realizaron en este idioma. Los estudiantes enfrentaron dificultades y obstáculos de comunicación que debieron superar mientras completaban las actividades planeadas, lo cual contribuyó significativamente al desarrollo de competencias lingüísticas y colaborativas.

Finalmente, las clases espejo concluyeron con una sesión plenaria, en la que los estudiantes compartieron comentarios y conclusiones, destacando su experiencia protagónica en el proyecto de colaboración y reflexionando sobre el aprendizaje intercultural y lingüístico obtenido.

OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y RESULTADOS

Esta investigación surge de la necesidad de analizar, en el marco de la colaboración virtual internacional entre el CULagos y la UTEC, el grado en que los estudiantes perciben el desarrollo de determinados rasgos de la competencia intercultural, particularmente a partir de un proyecto específico de clase espejo impartida en lengua inglesa. Los datos obtenidos buscan contribuir a la confección de proyectos similares en otras universidades y apoyar la toma de decisiones didácticas dentro de la comunidad de profesores universitarios de América Latina.

Para llevar a cabo este análisis se diseñó y aplicó un cuestionario de opción múltiple con escala Likert, complementado con seis entrevistas semiestructuradas a estudiantes de ambas universidades. Esto permitió obtener datos cualitativos que enriquecieron la comprensión sobre cómo se construyó la competencia intercultural durante esta experiencia internacional.

Las categorías de análisis del cuestionario y de la guía de entrevistas se definieron a partir de los elementos teóricos de la competencia intercultural previamente descritos en este documento, los cuales se resumen en tres:

1. Conciencia y aceptación de la diversidad cultural.
2. Desarrollo de la comunicación intercultural.
3. Capacidad para trabajar en ambientes culturalmente distintos.

El cuestionario constó de seis preguntas y se desarrolló en la plataforma de Google Forms, facilitando su aplicación y posterior análisis tanto para los estudiantes como para los investigadores. La aplicación del cuestionario se realizó durante la sesión final de las clases espejo, momento en el cual se explicó a los participantes la importancia de su colaboración en la evaluación.

Por su parte, las entrevistas se realizaron a partir de una invitación personalizada a ocho estudiantes, de los cuales seis aceptaron participar dentro de las dos semanas posteriores a la conclusión de la experiencia. Esto permitió que los estudiantes tuvieran tiempo suficiente para procesar y asimilar los aprendizajes de la actividad, dado que en ocasiones la opinión inmediata puede no reflejar

completamente la percepción adquirida. Las entrevistas se realizaron de manera virtual por un colega de los facilitadores de las clases espejo, con el objetivo de evitar sesgos derivados de la relación directa con los facilitadores.

En total, el cuestionario fue aplicado a los 55 estudiantes participantes del proyecto de colaboración virtual internacional, obteniéndose 38 respuestas de CULagos y 17 de la UTEC. En cuanto a las entrevistas, se realizaron tres entrevistas por cada institución, logrando así una representatividad equilibrada para ambos instrumentos.

A continuación, se presentan los resultados del cuestionario, organizados según las categorías de análisis definidas para este estudio. Posteriormente, se incluyen las transcripciones de los comentarios más relevantes de los estudiantes, con el fin de complementar el análisis cuantitativo con la percepción cualitativa sobre el desarrollo de la competencia intercultural durante la experiencia de colaboración internacional.

LA CONCIENCIA Y ACEPTACIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

Para analizar cómo los estudiantes participantes valoraron la aceptación de la diversidad cultural, se incluyeron dos preguntas centradas en: a) identificar el impacto más positivo de la experiencia de las clases espejo y b) determinar el elemento que les resultó más atractivo de dicha actividad. Cada cuestionamiento presentó cuatro opciones de respuesta, incluyendo aspectos como: conocer personas de otros países, estar más consciente de los acontecimientos mundiales, practicar otro idioma, desarrollar seguridad para comunicarse con personas de otras culturas y adaptarse a trabajar con personas diferentes.

En relación con el impacto más positivo, el 57 % de los participantes indicó que lo más relevante fue “tener la oportunidad de conocer culturas distintas”. Le siguió, con un 20 %, la opción “tener más interés por lo que sucede fuera de México o El Salvador”, y en tercer lugar, con un 16 %, “sentirse más seguro de trabajar con personas de culturas distintas”. Finalmente, el 7 % restante eligió “estar más consciente de lo que sucede en el mundo en lo económico, social y ambiental”.

Respecto al elemento más atractivo de la experiencia, el 44 % de los estudiantes señaló “conocer sobre otro país y su cultura”, seguido de un 33 % que eligió “conocer personas de otros países”, y un 23 % que indicó “practicar el idioma inglés”. La opción “conocer otras dinámicas sociales” no obtuvo respuestas.

Estos resultados indican que la experiencia de las clases espejo favorece principalmente la apertura y el interés por otras culturas, mientras que la práctica del idioma inglés y la interacción con personas de otros países constituyen factores relevantes, aunque en menor proporción.

EL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

Para identificar elementos que pudieran mostrar tendencias en las percepciones de los estudiantes sobre el desarrollo de rasgos de comunicación intercultural, se presenta la Tabla 1, en la cual se describen las cantidades de coincidencias correspondientes a cada uno de los niveles percibidos en cada aspecto. Las tres preguntas (ítems) buscan indagar en tres rasgos relevantes asociados con los objetivos de aprendizaje de las clases espejo: la habilidad para comunicarse de manera general con otros; la capacidad de ser consciente de los diversos símbolos presentes en la comunicación intercultural; y la capacidad de comunicarse en lengua inglesa, independientemente del nivel de dominio que posean de esta.

Tabla 1. Número de respuestas a preguntas sobre comunicación intercultural.

	Nulo	Bajo	Medio	Bueno	Alto
Mejora de la capacidad para comunicarse con personas de diferente cultura.	5	6	19	15	10
Capacidad para comunicarme en otro idioma (inglés).	6	10	20	13	6
Capacidad para comprender lenguaje no verbal y otros significados.	3	9	13	20	10

Nota. Elaboración propia.

Se puede apreciar que las menciones más altas —gris oscuro— relativas a las habilidades de comunicación en general y en la lengua inglesa se ubican en un nivel medio, mientras que las menciones con el segundo grado de importancia —gris claro— se posicionan en un nivel “bueno”. Esto indica que, para ambos ítems, el 60 % de los respondientes perciben un cambio entre medio y bueno en dichas habilidades a partir de la experiencia de las clases espejo. En cuanto a la pregunta sobre la conciencia de otros significados y de la comunicación no verbal, las respuestas más altas se sitúan en el nivel “bueno”, dejando el segundo lugar de importancia en el nivel medio.

LA CAPACIDAD PARA TRABAJAR EN AMBIENTES CULTURALMENTE DISTINTOS

Al igual que en las demás categorías, a continuación, se presentan dos ítems relacionados con la percepción de los estudiantes sobre el cambio en sus capacidades para trabajar en ambientes culturalmente diversos. Estos ítems incluyen una pregunta sobre el trabajo en equipo con personas de otras culturas y la capacidad para realizar efectivamente actividades en dichos entornos.

La Tabla 2 muestra que ambos rasgos se ubican en el nivel “bueno”, según la percepción de los estudiantes, mientras que las menciones en segundo grado de importancia coinciden en un nivel “medio”.

Tabla 2. Número de respuestas a preguntas sobre comunicación intercultural.

	Nulo	Bajo	Medio	Bueno	Alto
Capacidad para trabajar en equipos culturalmente diversos.	6	8	15	23	3
Capacidad para cumplir con tareas en ambientes culturalmente diversos.	7	7	17	19	8

Nota. Elaboración propia.

Como se mencionó previamente, el análisis de los datos anteriores fue complementado con entrevistas a un grupo de estudiantes de la experiencia educativa descrita, con el fin de identificar nociones más cualitativas sobre la percepción de los estudiantes respecto a los cambios que experimentaron en los ámbitos de la diversidad cultural, la comunicación intercultural y el trabajo académico en entornos culturalmente diversos.

A continuación, se presenta una matriz con los comentarios transcritos, los cuales se alinean con cada una de las categorías mencionadas. En esta matriz, se diferencian los comentarios que reflejan cambios positivos de aquellos que se asocian con cambios menores o no perceptibles.

Tabla 3. Percepciones de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias interculturales.

	Positivos	Negativos
La conciencia y aceptación de la diversidad cultural.	<i>“Me gustó mucho tener esta experiencia con personas de otro país, ya que pude conocer de su cultura, tradiciones, y su gastronomía.”</i>	<i>“Siento que, en ocasiones, era un poco repetitivo, porque la cultura mexicana la conocemos desde pequeños...la experiencia fue buena, pero no fue algo diametralmente diferente.”</i>
	<i>“A pesar de que El Salvador es un país cercano y son como nosotros, tienen muchas diferencias, no me imaginaba que fuéramos parecidos pero diferentes.”</i>	<i>“Creo que cada parte tenía muy marcada su forma de hacer las cosas, trabajamos bien, pero ojalá hubiera sido en español porque no muchos hablábamos el inglés.”</i>
	<i>“Parecía fácil cuando nos dijeron de la actividad, pero fue retador el estar con estudiantes de otro país y no saber cómo actuar.”</i>	
El desarrollo de la comunicación intercultural.	<i>“Mi pronunciación de inglés es algo mala, pero para entenderlo soy algo bueno y esta fue una experiencia muy agradable, cosas así ayudan a desenvolverte más y te enseña a hablar un poco más fluido.”</i>	<i>“Era difícil estar hablando en inglés, había personas que sí lo hablaban y no era tan fácil participar o seguir el ritmo. Creo que hubieran hecho dos grupos, uno para principiantes y otro para más avanzados.”</i>
	<i>“Es una experiencia increíble y muy buena tanto para conocer otra cultura como para practicar el idioma.”</i>	
	<i>“Me parecieron bien ya que es una oportunidad más de aprender sobre distintas culturas al mismo tiempo que se aprende un idioma en conjunto con las demás personas.”</i>	
	<i>“Me gustó mucho saber cómo otros ven a nuestro país y el interés que tienen por conocer cosas que tal vez nosotros vemos cotidianamente o con facilidad.”</i>	
La capacidad para trabajar en ambientes culturalmente distintos.	<i>“Fueron buenas las clases, y no sentí tanta presión como esperaba, me sentí cómodo todo el semestre, sí logramos el objetivo.”</i>	
	<i>“Me di cuenta de que en ambas culturas pasan las mismas cosas, se hacen grupitos y cada uno encuentra el suyo, pero los dos salones nos acoplamos siempre.”</i>	

Nota. Elaboración propia con base en transcripciones de entrevistas.

Con base en esta matriz de menciones proporcionadas por los estudiantes participantes en las entrevistas, es posible identificar un nivel de aceptación y valoración sobre los rasgos formativos promovidos en el ejercicio de la clase espejo, especialmente en lo que respecta a la capacidad de ser consciente de la diversidad cultural, la posibilidad de fortalecer las habilidades de comunicación intercultural y la conciencia de los retos que implica trabajar colectivamente con personas de diferentes países.

De igual manera, se pueden identificar algunos de los desafíos que las clases espejo presentaron, así como las percepciones limitadas sobre los aprendizajes que se generaron. Si bien la mayoría de los estudiantes comparten comentarios positivos, también existen observaciones que indican resultados no necesariamente beneficiosos.

CONSIDERACIONES FINALES

La internacionalización en casa se está convirtiendo en una estrategia cada vez más accesible para muchas universidades a nivel global, especialmente para aquellas que, en un escenario post pandemia, enfrentan limitaciones significativas para continuar con un enfoque de cooperación académica basado en la presencialidad.

En este contexto, las universidades de América Latina han avanzado en la formulación de estrategias docentes centradas en la colaboración virtual internacional, convirtiendo las clases espejo en una oportunidad para seguir desarrollando capacidades y habilidades relacionadas con la ciudadanía global, la interculturalidad y la enseñanza de lenguas extranjeras, competencias que tradicionalmente se han considerado construibles únicamente a través de la movilidad física.

El proyecto de internacionalización en casa formulado por la Universidad de Guadalajara y la Universidad Tecnológica de El Salvador demuestra que una de las principales oportunidades para las universidades latinoamericanas, con el fin de potenciar la visión global de sus estudiantes, es la planificación de acciones de colaboración docente virtual. En particular, aquellas que involucran el uso de una lengua extranjera y el trabajo con contenidos relacionados con la competencia intercultural.

Los resultados del análisis cualitativo de este estudio indican que los estudiantes que participaron en ejercicios de clase espejo con otros pares de América Latina, bajo una planificación programática enfocada en el encuentro multicultural, lograron desarrollar algunos de los rasgos asociados a la competencia in-

tercultural, tales como la comunicación, el trabajo en equipos multiculturales y la capacidad de comunicarse en otro idioma.

Finalmente, es importante resaltar que, a partir de los hallazgos presentados en este estudio, resulta fundamental insistir en el papel crucial que desempeñan las clases espejo en las universidades latinoamericanas para promover la inclusión y democratizar la internacionalización entre todos los estudiantes, especialmente aquellos que provienen de entornos marginados. Las clases espejo contribuyen a la creación de un ambiente en el que todos los estudiantes pueden participar activamente y tener una experiencia multicultural genuina, lo cual no solo les ayuda a desarrollar una identidad positiva y un sentido de pertenencia global, sino que también fomenta valores como la aceptación, la empatía y la comprensión entre individuos.

REFERENCIAS

- Aguilar Pérez, M., Cots, J. M., Mas-Alcolea, S. & Llanes, A. (2016). Studying the impact of academic mobility on intercultural competence: a mixed-methods perspective. *The Language Learning Journal*, 44(3), 304-322. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1198097>
- Akkari, A. & Radhouane, M. (2022). *Global Citizenship Education*. Springer International Publishing.
- Amiel, T., McClendon, V. J. & Orey, M. (2007). A Model for International Collaborative Development Work in Schools. *Educational Media International*, 44(2), 167-179. <https://doi.org/10.1080/09523980701295182>
- Asojo, A. O., Kartoshkina, Y., Jaiyeoba, B., & Amole, D. (2019). Multicultural Learning and Experiences in Design through Collaborative Online International Learning (COIL) Framework. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 8(1), 5-16. <https://doi.org/10.14434/jotlt.v8i1.26748>
- Bahtilla, M., Hui, X. & Oben, A. I. (2022). Is the Internationalization of Higher Education at Risk? Covid-19 Pandemic and Online Learning of International Students. *International Journal of Instruction*, 15(4), 683-700. <https://e-iji.net/ats/index.php/pub/article/view/282>
- Barrett, M. (2013). Intercultural competence: a distinctive hallmark of interculturalism? En M. Barrett (Ed.). *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*, 147-169. Council of Europe Publishing.

- Beelen, J. (2011). La internacionalización en casa en una perspectiva global: un estudio crítico del Informe del 3er Estudio Global de la AIU. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 8(2), 85-100.
- Beelen, J. & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. En A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi y P. Scott (Eds.). *The European Higher Education Area. Between Critical Reflections and Future Policies* (59-72). Springer International Publishing.
- Bustos-Aguirre, M. L. (2020). La movilidad estudiantil y su impacto en las estrategias de internacionalización en casa. *Punto Cunorte*, (10), 14-35. <https://doi.org/10.32870/punto.v1i10.77>
- Choi, S. H. & Choi, S. H. (2020). Virtual short-term intercultural exchange as an inclusive educational strategy: Lessons from the collaboration of two classes in South Korea and China. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 20(4), 308-325. <https://doi.org/10.1080/15313220.2019.1707147>
- Deardorff, D. K. & Arasaratnam-Smith, L. A. (Eds.). (2017). *Intercultural Competence in Higher Education. International Approaches, Assessment and application*. Routledge.
- De Hei, M., Tabacaru, C., Sjoer, E., Rippe, R. & Walenkamp, J. (2020). Developing Intercultural Competence Through Collaborative Learning in International Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 24(2), 190-211. <https://doi.org/10.1177/1028315319826226>
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches and Rationales. *Journal of studies in international education*, 8(1), 5-31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
- Laal, M., & Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 486-490. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.091>
- Lantz-Deaton, C. (2017). Internationalisation and the development of students' intercultural competence. *Teaching in Higher Education*, 22(5), 532-550. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273209>
- Leask, B. (2009). Using formal and Informal Curricula to Improve Interactions Between Home and International Students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205-221. <https://doi.org/10.1177/1028315308329786>
- Lee, A., Poch, R., Shaw, M. & Williams, R. D. (2012). Engaging Diversity in Undergraduate Classrooms. A Pedagogy for Developing Intercultural Competence. *ASHE Higher Education Report*, 38(2), 1-132. <https://doi.org/10.1002/aehe.20002>

- Moore, A. S., & Simon, S. (2015). Introduction: Globalization in the Humanities and the Role of Collaborative Online International Teaching and Learning. En A. S. Moore y S. Simon (Eds.). *Globally Networked Teaching in the Humanities* (1-10). Routledge.
- Pearl, M., Tzoumis, K. & Lockie, B. (2023). Unlocking the Potential of Global Learning: The Impact of Virtual Exchange Programs on Self-Efficacy. *International Journal on Studies in Education*, 5(4), 585-609. <https://doi.org/10.46328/ijonse.162>
- Rangel-García A. E., Flores-Muñiz A. M., Jiménez-Gutiérrez A. L. y Costilla López D. (2020). Importancia del Fomento a la Internacionalización en CULagos (Universidad de Guadalajara, México). *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 44, 161-175.
- Rangel-Ramírez, H. G. (2023). *Movilidad internacional de estudiantes como factor en la construcción de ciudadanía global intercultural en la Universidad Veracruzana*.
- Robson, S., Almeida, J. & Schartner, A. (2018). Internationalization at home: time for review and development? *European Journal of Higher Education*, 8(1), 19-35. <https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1376697>
- Scager, K., Boonstra, J., Peeters, T., Vulperhorst, J. & Wiegant, F. (2016). Collaborative Learning in Higher Education: Evoking Positive Interdependence. *CBE—Life Sciences Education*, 15(4).
- Soria, K. M., y Troisi, J. (2013). Internationalization at Home Alternatives to Study Abroad: Implications for Students' Development of Global, International, and Intercultural Competencies. *Journal of Studies in International Education*, 18(3), 261-280. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1028315313496572#tab-contributors>
- Spitzberg, B. H. & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. En D. K. Deardorff (Ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*.
- Stier, J. (2006). Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. *Journal of Intercultural Communication*, 6(1), 1-6. <https://doi.org/10.36923/jicc.v6i1.422>
- Suguku, D. (2023). Pillar of Internationalization in Higher Education: The Contribution of International Collaborations and Online Delivery Approaches to Internationalization in HEIS. En *SHS Web of Conferences*, 156. EDP Sciences.
- Sumtsova, O. V., Aikina, T. Y., Bolsunovskaya, L. M., Phillips, C., Zubkova, O. M. & Mitchell, P. J. (2018). Collaborative Learning at Engineering Universities: Benefits and Challenges. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 13(1), 160-177. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i01.7811>

- Teekens, H. (15 de junio de 2013). *Internationalization at home: Crossing other borders*. University World News. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20130613084529186>.

III. ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN LA ENSEÑANZA ADMINISTRACIÓN

Tendencias en la gestión organizacional: un análisis desde la prospectiva y la percepción de directivos y estudiantes

César Omar Mora Pérez
Jesús Vaca Medina
Gustavo Vaca Medina

INTRODUCCIÓN

El estudio de las organizaciones ha sido enriquecido por diversas teorías que buscan explicar aspectos clave de su funcionamiento, con el fin de profundizar en su operatividad. Esta necesidad de comprensión ha dado lugar al surgimiento de múltiples enfoques teóricos que proporcionan una visión realista de las organizaciones, respaldada por evidencia empírica para analizar su dinámica. Con el avance tecnológico, se ha iniciado una nueva fase en la que se sistematizan procesos, se enfatiza la gestión del talento humano y se fomenta el desarrollo de habilidades y capacidades. En esta era del conocimiento, la percepción de las organizaciones se orienta hacia sistemas abiertos, susceptibles a influencias externas y relaciones interactivas.

La adopción de una perspectiva sistémica ha revolucionado la manera de entender los fenómenos organizacionales, ampliando tanto su alcance como su enfoque. Los cambios significativos en las organizaciones, derivados de la revolución industrial y la globalización, han demandado una gestión y planificación más eficientes, no solo en términos de producción, sino también en la es-

tructuración y adaptación organizacional (Perrow, 1984, citado en Thompson y Salaman, 1980).

La investigación en el campo de las organizaciones ha sido abordada desde diversas perspectivas o disciplinas, incluidas las centradas en la acción, que buscan comprender cómo se llevan a cabo las actividades dentro de la organización; aquellas que buscan establecer las características fundamentales de las organizaciones; y, por último, las que se enfocan en las personas dentro de la organización, analizando su comportamiento, valores y actitudes mediante entrevistas y análisis.

Este documento tiene como objetivo explorar las principales tendencias que afectarán a las organizaciones, así como identificar si el mercado laboral actual y futuro en nuestro país se está preparando adecuadamente para enfrentar los cambios tecnológicos y de mercado que impactarán a las industrias. La premisa subyacente es que los futuros profesionistas no están siendo suficientemente preparados para enfrentar estos desafíos organizacionales.

La estructura del capítulo se organiza en cinco apartados principales: el primero, sobre la gestión organizacional y la importancia de su estudio; el segundo, sobre las tendencias organizacionales, dividido en dos partes: las tendencias globales y las tendencias de competencias para la gestión organizacional; el tercero, que aborda la metodología utilizada para el análisis; el cuarto, los resultados obtenidos; y, por último, las consideraciones finales.

LA GESTIÓN EN LAS ORGANIZACIONES

La gestión organizacional es un proceso complejo que abarca la planificación, organización, dirección y control de los recursos humanos y materiales, convirtiéndose en un elemento fundamental para el éxito de las empresas. Implementa un conjunto de procesos y prácticas que permiten a las organizaciones alcanzar sus objetivos de manera eficiente y eficaz. Las organizaciones, como sistemas complejos y dinámicos, requieren un enfoque interdisciplinario para comprender su funcionamiento. A lo largo del tiempo, diversas metodologías y enfoques se han desarrollado para analizar las organizaciones desde diferentes perspectivas, reconociendo la importancia de los estudios organizacionales.

La definición de gestión organizacional ha tendido a centrarse en elementos internos, como el capital humano, la estructura, los recursos y los objetivos, a menudo descuidando su relevancia social, que se manifiesta en las interacciones sociales que la organización lleva a cabo. Las oportunidades analíticas que

ofrece el concepto de organización para comprender la sociedad desde la perspectiva de los estudios organizacionales —y así identificar las fuerzas que la sustentan e influyen en ella— se ven limitadas cuando se da prioridad a lo individual sobre lo colectivo. Esta limitación obstaculiza la comprensión de la capacidad de la organización para adaptarse y reconfigurarse en función de la diversidad de agentes que la rodean (Ibarra, 2006, citado en Gonzales y Rojas, 2020).

A partir de los estudios de los primeros exponentes de la llamada Teoría de la Organización², se introdujeron nuevas categorías de análisis que ampliaron el enfoque de los estudios organizacionales, pasando de las prácticas previas que se habían centrado en categorías específicas, a estudios con múltiples organizaciones, el empleo de métodos cuantitativos y la capacidad de generalizar a partir de los resultados empíricos obtenidos (Gonzales-Miranda, 2014, 49).

LAS TENDENCIAS EN LAS ORGANIZACIONES

La investigación en el campo de los estudios organizacionales se enfoca principalmente en comprender los procesos que ocurren dentro de las organizaciones y cómo interactúan los diversos factores que participan en ellos. Según Gonzales-Miranda (2014), el objetivo de estos estudios es “reconstruir e interpretar procesos complejos de significado” (48), con la intención de establecer perspectivas futuras para su interpretación.

Se han desarrollado documentos que generan prospectivas y proporcionan evidencia sobre fenómenos que podrían surgir y afectar los procesos organizacionales, así como diferentes enfoques para generar oportunidades. En las siguientes líneas se describen algunos de estos documentos, los cuales se dividen en dos grupos: las tendencias externas o globales, relacionadas con cambios tecnológicos o sociales, y las tendencias internas o de competencias, que abordan la manera en que deben gestionarse las organizaciones y las competencias necesarias para lograrlo.

TENDENCIAS DEL CONTEXTO GLOBAL

Cada tendencia tendrá un nivel diferente de impacto en la industria de consumo. Algunas afectarán a más regiones geográficas y a un mayor porcentaje de la

² Para ver un panorama sobre las diversas maneras de concebir el desarrollo de la Teoría de la Organización, se puede consultar a los autores: Clegg, Hardy y Nord (1996); Clegg y Dunkerley (1980); Hall (1996); Hatch (1997); Ibarra y Montaña (1992); Mouzelis (1975); Perrow (1991); Pfeffer (1992, 2000); Reed (1996); Silverman (1975), entre otros.

población mundial. Mapear las tendencias en una matriz, con el nivel de previsibilidad en un eje y el impacto potencial en el sector de consumo en otro, puede proporcionar a las empresas de consumo un punto de partida para comprender qué tendencias podrían tener el mayor efecto en sus negocios.

Según el informe *Tendencias Globales 2025* de Socialinks Consulting (2021), se identificaron seis grandes tendencias globales que seguirán transformando el mundo en los próximos años:

- Tecnología Omnipresente.
- Bienestar Integral.
- Desbalance Sistémico.
- Colaboración Multidireccional.
- Datocracia Sagaz.
- Reestructuración Global.

Estas tendencias interactúan entre sí, a veces reforzándose y otras veces presentando oposición. Las organizaciones privadas y sociales deberán monitorear constantemente los cambios tecnológicos y sociales. Por su parte, las instituciones académicas tendrán que incorporar nuevos conocimientos y herramientas comunes, lo cual será fundamental para crear programas flexibles en formato, requisitos y contenido, orientados hacia la formación multidisciplinaria y colaborativa.

Por otro lado, el documento 2030: *Claves para la nueva década* (TFKPMG, 2019) establece 24 tendencias que abarcan aspectos tecnológicos, demográficos, regulatorios, sociales y geopolíticos, los cuales influirán en los próximos años. Una de las más destacadas es la “revolución impulsada por la innovación y la tecnología” (7), resultado de avances en inteligencia artificial, la expansión de las redes 5G, el potencial de la computación cuántica y la realidad virtual, así como la creciente importancia de la ciberseguridad para la sociedad. Además, subraya que los clientes, empleados, inversores y la opinión pública estarán cada vez más informados, conectados, empoderados y vinculados a la capacidad de acción a través de las redes sociales.

Estos actores premiarán a las empresas que demuestren un propósito claro y aporten valor a la sociedad, y castigarán a aquellas que no integren un compromiso con el progreso social en su misión. Las empresas se verán presionadas a ir más allá del cumplimiento fiscal, ya que la transparencia será imperativa:

Deberán contar con herramientas y recursos para generar y mantener la confianza de sus grupos de interés: cumplir con la regulación, proteger la privacidad de sus clientes, innovar y desarrollar nuevas soluciones pero desde el respeto a las personas, garantizar un entorno laboral igualitario, desarrollar su labor de la manera más eficiente y explicar con honestidad y rigurosidad su información financiera y no financiera demostrando cómo contribuyen al valor social con su actividad (8).

En el informe elaborado por el Foro Económico Mundial (FEM), se lanzó la “*Iniciativa de Transformación Digital*”, la cual ha evaluado el impacto de la digitalización en 13 industrias y seis temas intersectoriales, con el objetivo de que tanto las empresas como la sociedad puedan captar el valor de la digitalización (FEM, 2022). En el núcleo de este modelo se encuentra un nuevo concepto: el valor digital para la sociedad, que proporciona una métrica útil para medir, optimizar y comunicar el impacto social de las inversiones digitales. Esta iniciativa ha confirmado que la digitalización tiene un potencial inmenso, y aunque existen barreras para su plena realización, especialmente en lo que respecta a la incentiación adecuada de las partes interesadas, la mayor parte de ese valor debería beneficiar a la sociedad.

En el contexto global, la importancia del análisis de datos en el ámbito organizacional y la inteligencia de negocios ha alcanzado dimensiones sin precedentes. Estas prácticas juegan un papel fundamental en la gestión empresarial y en la toma de decisiones estratégicas en diversas industrias (Jones y Brown, 2020). Las empresas que emplean técnicas avanzadas de análisis de datos han demostrado una ventaja competitiva significativa, superando a sus competidores al tomar decisiones informadas y basadas en evidencia (Cui et al., 2017).

En el ámbito financiero, las herramientas de inteligencia financiera que utilizan el análisis de datos para evaluar riesgos, prever movimientos del mercado y optimizar estrategias de inversión han generado beneficios significativos (Fosso et al., 2017). Organizaciones internacionales, como el FEM, respaldan la adopción generalizada de estas prácticas para mejorar la resiliencia y eficiencia en un entorno empresarial cada vez más complejo y dinámico (FEM, 2022). En este sentido, la aplicación efectiva de la inteligencia financiera y el análisis de datos se presenta como una ventaja competitiva crucial para las empresas que buscan prosperar en el panorama económico actual (Kiron et al., 2014).

El reportero Carlos Juárez, de la revista *The Logistics World*, al revisar el documento titulado *El futuro de las empresas: el camino de la digitalización hacia*

la rentabilidad y la sostenibilidad de la compañía identifica seis tendencias que las empresas enfrentarán en 2030. De estas, para el presente estudio, tres son particularmente relevantes:

1. *La digitalización empresarial.* Orientada a obtener mayores beneficios en la sostenibilidad y rentabilidad de estas. El estudio muestra que 68 % de los responsables de la toma de decisiones —del área de tecnologías de la información y la comunicación (TIC)— cree que la disposición a la transformación digital es de suma importancia. Además, establece que siete de cada diez empresas se encuentran a la mitad o más allá en sus planes de digitalización, resaltando la productividad, la rentabilidad y la sostenibilidad como los principales beneficios de esta.
2. *El trabajo a distancia.* Se espera que el 60 % del trabajo administrativo se realice fuera de las instalaciones de la empresa. El 66 % de los tomadores de decisión considera que la gran mayoría de las reuniones serán virtuales y 43 % estima la desaparición de espacios físicos y oficinas.
3. *La economía colaborativa.* En donde las organizaciones transformarán su estructura actual, pasando de puestos de trabajo a centrarse en tareas. Dos de cada tres responsables de la decisión, consideraron que, ante la escasez de talento en el mercado local, se deberá buscar en otros mercados internacionales. Mientras, el 60 % cree que para 2030 se incrementará la cantidad de empleos temporales, por lo que habrá que considerar este elemento para análisis posteriores sobre seguridad social y condiciones laborales.

En cuanto al panorama latinoamericano, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en su estudio “*América Latina en movimiento: competencias y habilidades en la Cuarta Revolución Industrial*” (Basco et al., 2020), señaló que en países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México existe una amplia difusión de tecnologías 4.0 (plataformas digitales, servicios móviles y computación en la nube). Estas tecnologías representan un crecimiento significativo en áreas centradas en inteligencia artificial, big data, ciberseguridad, simulaciones y robotización, destacando que el sector de servicios presenta las tasas más altas de automatización.

En esta primera parte, queda claro que el análisis prospectivo es esencial para las organizaciones, ya que permite anticipar cambios en el entorno, tales como avances tecnológicos, nuevos competidores, cambios regulatorios o tendencias sociales. Como se observa en los documentos analizados, las principales tenden-

cias organizacionales están vinculadas al avance tecnológico, especialmente a través de la implementación de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial, el big data, la ciberseguridad, la robotización y la digitalización de procesos, incluida la inteligencia de negocios.

TENDENCIAS EN COMPETENCIAS PARA LA GESTIÓN

Es importante destacar que, en el ámbito laboral, las habilidades constituyen un conjunto de atributos que permiten a los individuos desenvolverse con éxito y avanzar en el mercado laboral (Castrillo, 2022). Estas habilidades abarcan una variedad de competencias y conocimientos adquiridos a lo largo de la vida, que, de manera general, pueden clasificarse en tres categorías: habilidades cognitivas, habilidades socioemocionales (también conocidas como habilidades blandas) y habilidades técnicas. Por lo tanto, en la actualidad, no es suficiente con poseer un título o grado académico; también se requiere la disposición para continuar formándose y adquirir nuevas habilidades, utilizando incluso herramientas de capacitación flexibles.

En un entorno donde la competencia es cada vez más intensa, las empresas necesitan contar con equipos de trabajo talentosos y comprometidos para alcanzar sus objetivos. En este contexto, la gestión del recurso humano se convierte en un factor crucial. La gestión del talento humano implica la atracción, selección, desarrollo, retención y motivación de los empleados, con el fin de crear un entorno laboral que permita a las personas desarrollar su potencial al máximo y contribuir al éxito de la organización.

PricewaterhouseCoopers (2023) realizó un estudio titulado “*El talento del futuro 2030*”, que aborda el impacto de las nuevas tecnologías en las organizaciones y los retos que estas representan para la fuerza laboral. Los resultados mostraron que el 74 % de los encuestados está dispuesto a aprender nuevas habilidades, mientras que el 73 % considera que la tecnología no podrá reemplazar a la mente humana. Por otro lado, se estimó que el 40 % de las labores actuales podrían ser automatizadas en un futuro cercano, lo que afectará notablemente a los empleos vinculados a la producción y la atención al cliente.

En cambio, los empleos que requieren creatividad serán menos susceptibles a la automatización. Se prevé que, en el futuro, las habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, la innovación y la colaboración serán cada vez más demandadas. Además, la disparidad en habilidades digitales seguirá siendo un desafío importante tanto para las empresas como para los trabajadores, ya que se

estima que aproximadamente el 70 % de los empleos del futuro requerirán competencias digitales.

Según el informe “*Tendencias actuales del mercado laboral*” del Observatorio Laboral del Servicio Nacional de Empleo del Gobierno de México (s.f.), las tendencias laborales en México han sido impulsadas principalmente por el constante desarrollo tecnológico. Entre las principales causas se encuentran la falta de desarrollo de habilidades específicas, como la innovación, lo que hará que la demanda laboral se concentre cada vez más en competencias de alto nivel, principalmente en áreas técnicas como la informática o la ingeniería. De acuerdo con este estudio, dos tendencias emergentes son particularmente relevantes para esta investigación. La primera es el big data, que, junto con las tecnologías adecuadas para el manejo de datos, proporcionará nuevos conocimientos y modelos predictivos sin precedentes para las organizaciones. La segunda tendencia es la especialización del conocimiento, que exigirá profesionales altamente cualificados en áreas específicas.

Por otro lado, en la nota interactiva “*El futuro del trabajo en América Latina y el Caribe*” elaborada por el BID (Bosch et al., 2018), se establece que el futuro del trabajo en la región estará marcado por un “tsunami tecnológico” (3). Expertos en el tema, como Erik Brynjolfsson (citado en Bosch et al., 2018), señalan “la necesidad de rediseñar la manera en que trabajan las empresas para aprovechar todos los beneficios que pueden desprenderse de las nuevas tecnologías, las cuales no deben verse como una amenaza, sino como una aliada” (6).

En otro informe de PwC, titulado “*Perspectivas y tendencias: Global CEO Survey 2024, capítulo México*”, se indicó que “las empresas necesitan reinventarse para enfrentar las transformaciones tecnológicas, como la inteligencia artificial, los cambios en los hábitos de consumo y las nuevas regulaciones”, particularmente porque 4 de cada 10 directivos considera que su modelo de negocio no será viable en los próximos 10 años. En este informe, el 57 % de los encuestados respondió que no ha incorporado estrategias de inteligencia artificial generativa en el último año de operaciones. Sin embargo, el 62 % de los mismos encuestados señaló que dicha tecnología podría aumentar la eficiencia en su tiempo de trabajo, y el 66 % considera que también podría mejorar la eficiencia de sus empleados.

A su vez, el “*Informe Panorama Laboral 2023 América Latina y el Caribe*” de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) establece que:

En el actual contexto de una creciente necesidad de habilidades digitales, la formación profesional emerge como un elemento esencial para disminuir la brecha digital y de competencias entre los jóvenes. Además, juega un papel crucial al asegurar una mayor empleabilidad y acceso a empleos de calidad para este grupo (73).

Asimismo, propone que:

Las reflexiones sobre el futuro del trabajo y el impacto de las tendencias globales (cambios tecnológicos) llevan a promover el aprendizaje a lo largo de la vida, mejorar las políticas con y para las nuevas tecnologías, y promover el diálogo social (99).

Por último, el “*Informe sobre Perspectivas Sociales y del Empleo en el Mundo 2024*” de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2024) señala que “la falta de competencias técnicas y los obstáculos de acceso a nuevas iniciativas de negocios digitales han frenado el ritmo de la adopción tecnológica” (14). El informe destaca que muchos países han adoptado políticas dirigidas a fomentar la adopción de la inteligencia artificial (IA), y señala que los países que aspiran a emprender una transformación digital acelerada que beneficie a toda la sociedad deberán adoptar nuevos enfoques políticos, con un enfoque más proactivo hacia el desarrollo tecnológico. En este sentido, una de las estrategias clave es la formación profesional a través de nuevos programas educativos.

Adicionalmente, el documento *Estudio para determinar la prospectiva laboral, la pertinencia de la oferta educativa actual y futura de las Instituciones de Educación Superior de la Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología*, con visión al 2030 (SICyT, 2021), además del análisis económico del estado, incluyó diversos estudios cuantitativos y cualitativos. Como resultado, se determinó que las carreras de duración menor a 4 años, así como las de Técnico Superior Universitario de 2 años, son las más pertinentes para las universidades e institutos tecnológicos del estado de Jalisco. Estas carreras se centran en:

- *Ciencias Computacionales*. Enfocadas en el desarrollo de software y la inteligencia artificial.
- *Ingenierías*. Principalmente en electromecánica, mecatrónica e industrial; para favorecer la automatización y digitalización de las empresas e indus-

trias del estado, así como aquellas dirigidas a el tema agroindustrial y la agricultura de precisión.

- *Ciencias Administrativas*. Centradas en la inteligencia de negocios, su desarrollo y sustentabilidad (que incluya finanzas, comercio internacional, mercadotecnia digital, entre otros).
- *Técnico Superior Universitario (TSU)*. En temas de mantenimiento de equipo industrial o agroindustrial, manejo de drones, industria de alimentos y manufactura.

Siguiendo con los resultados de esta investigación —para la revisión de tendencias en profesiones y habilidades emergentes— se consideraron dos estudios respaldados por el BID. El primero, denominado “*¿Hasta dónde pueden llevar-te tus habilidades?: Cómo utilizar los datos masivos para entender los cambios en el mercado laboral*” (Amaral et al., 2018) a través de un análisis de la información de LinkedIn de 10 países —Argentina, Australia, Brasil, Chile, Francia, India, México, Sudáfrica, Reino Unido y Estados Unidos—, el cual se desarrolló con la intención de comprender las dinámicas laborales, ocupaciones y habilidades profesionales en la llamada era de los datos y ofrecen un panorama relevante sobre las profesiones emergentes. Los resultados generales de dicho estudio demuestran que: “las ocupaciones más emergentes en todos los países están enfocadas en la tecnología” (13).

Siguiendo con los resultados de esta investigación —en la revisión de tendencias en profesiones y habilidades emergentes— se consideraron dos estudios respaldados por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). El primero, titulado “*¿Hasta dónde pueden llevar-te tus habilidades?: Cómo utilizar los datos masivos para entender los cambios en el mercado laboral*” (Amaral et al., 2018), realizó un análisis de la información de LinkedIn de 10 países —Argentina, Australia, Brasil, Chile, Francia, India, México, Sudáfrica, Reino Unido y Estados Unidos—. Este estudio se desarrolló con el objetivo de comprender las dinámicas laborales, las ocupaciones y las habilidades profesionales en la era de los datos, ofreciendo un panorama relevante sobre las profesiones emergentes. Los resultados generales del estudio muestran que: “las ocupaciones más emergentes en todos los países están enfocadas en la tecnología” (13).

El segundo estudio, titulado “*América Latina en Movimiento: Competencias y Habilidades en la Cuarta Revolución Industrial*” (Basco et al., 2020), describe el escenario de la cuarta revolución industrial en empresas de diversos tamaños,

sectores y potenciales de exportación e integración en cinco países latinoamericanos: Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México. A través de este análisis, se hace énfasis en las habilidades que las empresas consideran más necesitadas, en demanda y con mayores expectativas de crecimiento. En este contexto, las habilidades más escasas son aquellas propias de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas —STEM, por sus siglas en inglés—, conocidas también como habilidades duras. Por otro lado, las habilidades con mayor demanda son las denominadas habilidades blandas, como la capacidad para resolver problemas complejos, la escucha activa, el pensamiento crítico, las habilidades sociales, la inteligencia emocional y la persuasión.

En este segundo apartado, queda claro que la gestión del talento humano y organizacional es clave para crear un ambiente de trabajo positivo y estimulante, que favorezca la innovación y la creatividad, permitiendo a la empresa adaptarse a los cambios del mercado y desarrollar nuevas ideas. Además, la formación profesional y continua toma una relevancia crucial para enfrentar los cambios que las organizaciones mismas requieren. En particular, el desarrollo de habilidades socioemocionales y técnicas será fundamental, ya que son las que más prevalecerán en el futuro.

METODOLOGÍA EMPLEADA Y RESULTADOS

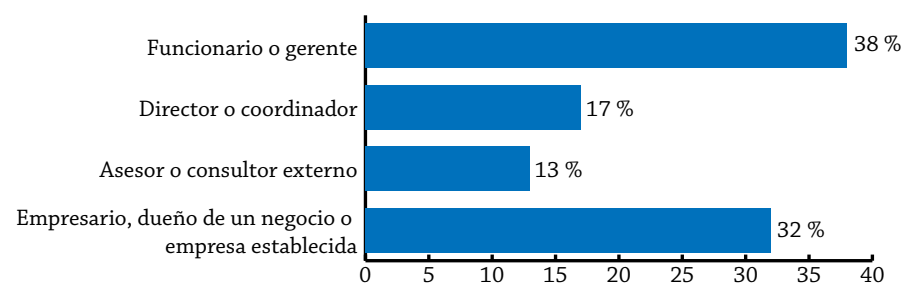
El análisis de esta investigación es de tipo descriptivo y se llevó a cabo mediante un levantamiento de información con el objetivo de identificar las principales tendencias que afectarán a las organizaciones, así como evaluar si el mercado laboral actual y futuro en nuestro país está preparado para enfrentar los cambios tecnológicos y de mercado que impactarán a las industrias. Para su elaboración, fue necesario revisar primero la literatura relevante y los estudios organizacionales que identifican tendencias en estas dos dimensiones. Posteriormente, se aplicó una encuesta de percepción dirigida a empleadores, expertos y estudiantes, con el fin de establecer las tendencias del contexto global y las competencias necesarias para la gestión organizacional que deben desarrollarse.

El levantamiento de información se realizó en dos fases. La primera se efectuó con directivos y empleadores asociados al Colegio de Administradores de Jalisco (CONLA Jalisco), y la segunda con estudiantes de programas educativos en Administración y Negocios. Este proceso permitió conocer dos elementos fundamentales: la relación entre las tendencias analizadas por diferentes organizaciones y aquellas que, desde la práctica, se valoran como esenciales. Este

análisis también permitió evaluar si los estudiantes están preparados en cuanto a las competencias necesarias para enfrentar los desafíos organizacionales.

Se aplicaron 45 encuestas a empleadores y directivos, de las cuales el 57 % de las respuestas obtenidas provienen de hombres y el 43 % de mujeres. Además, el 95 % de los encuestados cuenta con estudios de posgrado (67 % con maestría y 28 % con doctorado), mientras que el 5 % restante tiene estudios de licenciatura.

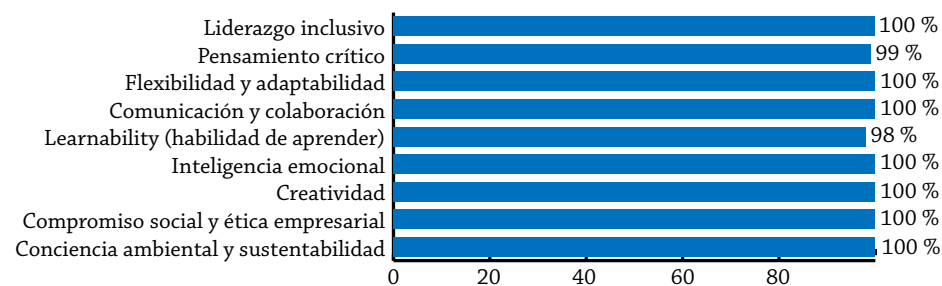
Figura 1. Nivel de toma de decisiones de empleadores y directivos.



Nota. FALTANTE.

El nivel de toma de decisiones de los empleadores se distribuye de la siguiente manera: un 38 % ocupa cargos de funcionario o gerente (directivo, con personal a su cargo), un 32 % es empresario o dueño de un negocio o empresa establecida, un 17 % se desempeña como director o coordinador (nivel intermedio o supervisor, con personal a su cargo), y un 13 % actúa como asesor o consultor externo.

Figura 2. Competencias transversales requeridas para el área de Administración y Gestión de Negocios desde la perspectiva de empleadores y directivos.

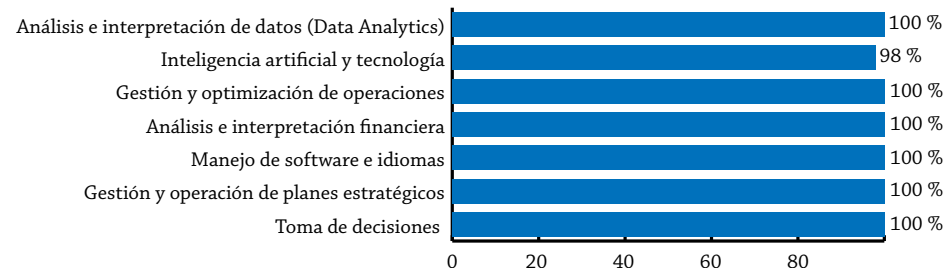


Nota. FALTANTE.

En cuanto a las competencias o habilidades requeridas, los encuestados consideran con un 100 % de respuestas como “muy necesarias” (4) las competencias listadas en la figura 2, en comparación con el resto de la escala, que incluye las opciones: “nada necesarias” (1), “algo necesarias” (2) y “necesarias” (3).

Respecto a las competencias o habilidades específicas para el campo disciplinar, los encuestados también las califican con un 100 % como “muy necesarias” (4), en relación con las demás opciones de la escala: “nada necesarias” (1), “algo necesarias” (2) y “necesarias” (3). Las competencias o habilidades específicas para el campo disciplinar se detallan en la figura 3.

Figura 3. Competencias específicas requeridas para el área de Administración y Gestión de Negocios desde la perspectiva de empleadores y directivos.



Nota. FALTANTE.

En resumen, se puede concluir que, desde la perspectiva de los empleadores y directivos, un futuro egresado debe contar con una serie de competencias transversales relacionadas con habilidades como liderazgo, pensamiento crítico, flexibilidad, adaptabilidad, inteligencia emocional, compromiso social y ética empresarial, entre otras. Estas competencias se complementan con habilidades específicas, como la toma de decisiones, el análisis e interpretación financiera, la gestión y operación de planes estratégicos, así como el dominio de la inteligencia artificial y la tecnología. Además, es fundamental destacar la relevancia que actualmente se les da a los programas en áreas de administración y gestión de negocios, especialmente aquellos enfocados en la toma de decisiones basadas en inteligencia financiera y de negocios. En total, se obtuvo respuesta de 230 estudiantes en las encuestas realizadas, de los cuales el 72 % son mujeres y el 28 % son hombres.

En la figura 4 a continuación, se muestra el nivel de competencias transversales que los estudiantes afirman haber adquirido durante sus programas educativos. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: un 75 % de los estudiantes mencionaron haber adquirido la competencia de conciencia ambiental y sustentabilidad; un 70 % indicaron tener competencias en compromiso social y ética empresarial, *learnability* —habilidad de aprender—, comunicación y colaboración, y liderazgo inclusivo; mientras que un 60 % señaló tener desarrollada la inteligencia emocional. Cabe señalar que los resultados se recopilaron en una escala del 1 al 4, siendo 1 “nada necesarias”, 2 “algo necesarias”, 3 “necesarias” y 4 “muy necesarias”. Por lo tanto, los porcentajes mencionados reflejan la respuesta “muy necesarias”.

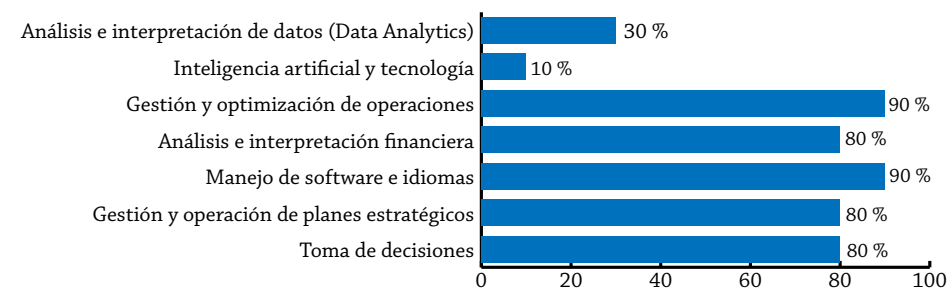
Figura 4. Nivel de competencias transversales adquiridas desde la perspectiva de estudiantes.



Nota. FALTANTE.

Por otra parte, en la figura 5 se muestra el nivel de competencias específicas que los estudiantes afirman haber adquirido durante sus programas educativos. Se observa que las competencias que consideran como “muy necesarias” (4) son las siguientes: Gestión y optimización de operaciones (90 %), Manejo de software e idiomas (90 %), y, finalmente, Análisis e interpretación financiera, Gestión y operación de planes estratégicos, y Toma de decisiones, con un 80 %. Esto se obtuvo a partir de una escala en la que 1 significa “nada necesarias”, 2 “algo necesarias” y 3 “necesarias”.

Figura 5. Nivel de competencias específicas adquiridas desde la perspectiva de estudiantes.



Nota. FALTANTE.

CONSIDERACIONES FINALES

Diversos estudios han realizado prospectiva sobre las tendencias globales y del mercado laboral, atribuyendo principalmente estos cambios al desarrollo tecnológico. Las principales tendencias abordan el impacto de la tecnología en los patrones de consumo personal y los cambios estructurales dentro de las industrias. Por ello, las organizaciones, ya sean públicas, privadas o sociales, deberán monitorear continuamente los avances tecnológicos y sociales. Las empresas que hoy emplean técnicas avanzadas de análisis de datos han demostrado superar a sus competidores al tomar decisiones informadas y basadas en evidencia, lo que subraya el papel fundamental de las tecnologías emergentes para garantizar la sostenibilidad de las industrias.

Sin embargo, surge la pregunta: ¿estamos preparados, o nos estamos preparando, para enfrentar estos cambios? Con base en los resultados descriptivos de este análisis, podemos inferir que, a nivel de empleadores y directivos de organizaciones, se plantea la necesidad de formar profesionales con habilidades y competencias tanto transversales —blandas— como técnicas —duras— para la gestión organizacional. En el primer grupo, se destacan habilidades como el compromiso social, la ética empresarial, la creatividad, la inteligencia emocional, la comunicación, la adaptabilidad, el liderazgo y el pensamiento crítico.

Por otro lado, dentro de las habilidades técnicas, las más relevantes son la toma de decisiones, el análisis de datos, el análisis financiero, la optimización de operaciones y planes estratégicos, así como el manejo de tecnologías como la inteligencia artificial. Estos dos grupos de habilidades coinciden con las tendencias establecidas por diversos organismos nacionales e internacionales, lo

que valida la relación entre los elementos de las tendencias y los requerimientos de la práctica profesional.

Por lo tanto, desde la perspectiva de los estudiantes, estos dos bloques de competencias no han sido abordados de manera sólida en sus programas educativos. Muchos consideran que no han adquirido las habilidades y competencias suficientes en ambos ámbitos. Particularmente, señalan que los modelos predictivos basados en inteligencia artificial son mínimamente tratados en los programas de administración y negocios, lo que representa un área de oportunidad para anticiparse a los cambios tecnológicos y sociales en las organizaciones.

En este documento se concluye que las tendencias y desafíos organizacionales —como la inteligencia artificial, el *big data*, la ciberseguridad, la robotización y la digitalización de procesos, incluida la inteligencia de negocios— serán los factores clave que marcarán la competencia en los diferentes mercados. Además, se concluye que las habilidades de gestión socioemocional y las competencias técnicas, como las requeridas para la gestión organizacional, serán esenciales. En base a los resultados del levantamiento de información, se infiere que no estamos preparando adecuadamente a los futuros profesionales para enfrentar estos desafíos organizacionales en el área de administración y negocios.

REFERENCIAS

- Albarrancín, H. (2019). 1. La era de las personas. En TFKPMG España. 2030. Claves para la nueva década (p 7-9). <https://www.tendencias.kpmg.es/claves-decada-2020-2030/> | https://www.tendencias.kpmg.es/wp-content/uploads/2019/12/CLAVES_2030_23122019_WEB-1.pdf
- Amaral, N., Eng, N., Ospino, C., Pagés, C., Rucci, G. y Williams, N. (2018). *¿Hasta dónde pueden llevarte tus habilidades?: Cómo utilizar los datos masivos para entender los cambios en el mercado laboral.* (nota técnica N°.IDB-TN-1501)
- Basco, A. I., De Azevedo, B., Harraca, M., y Kersner, S. (2020). América Latina en movimiento: Competencias y habilidades en la Cuarta Revolución Industrial. (nota técnica N°. IDB-TN-1844). Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/america-latina-en-movimiento-competencias-y-habilidades-en-la-cuarta-revolucion-industrial>
- Benson-Armer, R., Noble, S. & Thiel, A. (1 de diciembre de 2015). *The consumer sector in 2030: Trends and questions to consider.* McKinsey y Company. <https://www.mckinsey.com/industries/consumer-packaged-goods/our-insights/the-consumer-sector-in-2030-trends-and-questions-to-consider#/>

- Bosch, M. y Pagés, C., Ripani, L. (2018). *El Futuro del Trabajo en América Latina y el Caribe.* Banco Interamericano de Desarrollo. https://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudios-publicaciones/Dic6_2018.pdf
- Burns, T., y Stalker, G. M. (1994). *The management of innovation.* Oxford University Press.
- Castrillo, V.I. (19 de agosto del 2022). *Habilidades para el trabajo: ¿Qué son y cuáles son las más demandadas?:* Banco Interamericano de Desarrollo. <https://blogs.iadb.org/trabajo/es/habilidades-para-el-trabajo-que-son-y-cuales-son-las-mas-demandadas/>
- Cui, W., Tang, J., Zhang, Z., & Dai, X. (2017). Big data analytics in financial markets: A bibliometric review. *Financial Innovation*, 1-25. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/lht-12-2021-0430/full/html>
- Foro Economico Mundial. (10 de marzo de 2023). *Digital Transformation Initiative.* World Economic Forum. <https://www.weforum.org/whitepapers/digital-transformation-initiative>
- Foro Economico Mundial. (2022). World Economic Forum. Obtenido de *Shaping the Future of Digital Economy and Society:* <https://www.weforum.org/>
- Fosso Wamba, S., Gunasekaran, A., Actriz, S., Ji-fan Ren, S., Dubey, R. & J. Childe, S. (2017). Big data analytics and firm performance: Effects of dynamic capabilities. *Journal of Business Research*, 70 (2017). 356-365. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.08.009>
- Gobierno de Mexico. (s.f). Observatorio Laboral (OLA). https://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudios-publicaciones/Tendencias_actuales.html
- Gonzales-Miranda, D.R. (2014). Los estudios organizacionales. Un campo de conocimiento comprensivo para el estudio de las organizaciones. *Innova*, 43-58. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81832222004>
- Gonzales-Miranda D. R. y Rojas-Rojas, W. (2020). Repensando la crítica en los estudios organizacionales. *Innovar*, 30(78), 3-10. <https://www.redalyc.org/journal/818/81866069001/html/>
- Jones, C. D. & Brown, R. E. (2020). The role of data analytics in business: Opportunities and challenges. *Journal of Economic and Social Measurement*, 73-88.
- Juárez, C. (22 de febrero de 2021). *¿Cuáles serán las tendencias en las empresas del futuro?* The Logistics World. https://www.tendencias.kpmg.es/wp-content/uploads/2019/12/CLAVES_2030_23122019_WEB-1.pdf
- Kiron, D., Kirk Prentice, P. y Boucher Ferguson, R. (2014). *Data-driven: Creating a data culture.* MIT Sloan Management Review Research Report.
- Lawrence, P. R. y Lorsh. (1973). *Organización y ambiente.* México: Editorial Labor.

- Observatorio Laboral del Servicio Nacional de Empleo del Gobierno de México (s.f.). *Tendencias actuales del mercado laboral*. Servicio Nacional de Empleo. https://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudios-publicaciones/Tendencias_actuales.html
- Organización Internacional del Trabajo. (2023). Panorama Laboral 2023 América Latina y el Caribe. Organización Internacional del Trabajo. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_906617.pdf
- Organización Internacional del Trabajo. (2024). *Perspectivas Sociales y del Empleo en el Mundo. Perspectivas 2024*. OIT. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@inst/documents/publication/wcms_908148.pdf
- Peat Marwick International y Klynveld Main Goerdeler (KPMG). (2019). 2030. Claves para la nueva década. https://www.tendencias.kpmg.es/wp-content/uploads/2019/12/CLAVES_2030_23122019_WEB-1.pdf
- PricewaterhouseCoopers (14 febrero de 2024). Reinención de los negocios para prosperar a futuro. *Perspectivas y tendencias: Global CEO Survey 2024*, capítulo México. https://www.pwc.com/mx/es/ceosurvey.html?utm_source=website&utm_medium=map&utm_campaign=homepage-mx
- PricewaterhouseCoopers (2023) *El talento del futuro 2030*. PricewaterhouseCoopers (PwC). <https://www.pwc.com/mx/es/recursos-humanos/talento-2030.html>
- Pugh, D. S. (1997). Does context determine form? En D. S. Pugh, *Organization Theory*. Penguin Books.
- Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología (SICyT) (2021). Consultoría para determinar la prospectiva laboral, la pertinencia de la oferta educativa actual y futura del tipo superior de las IES educativas del Sistema de educación. Jalisco: Gobierno del Estado.
- Sociallinks. (2021). *Tendencias Globales 2025*. Sociallinks S.C. https://sociallinks.com.mx/wp-content/uploads/2019/09/Tendencias-Globales-2025_compressed.pdf
- Woodward, J. (1975). Management and technology. En D. S. Pugh, *Organization Theory* (pp. 56-71). Penguin Books.

Importancia del Laboratorio de Innovación y Emprendimiento en la incubación y asesoría de proyectos estudiantiles

Manuel Alejandro Tejeda Martín
 Mercy Milagros Anaya Gómez
 Fernando Franco Barraza

INTRODUCCIÓN

El texto tiene como objetivo compartir la experiencia y las prácticas del Laboratorio de Innovación y Emprendimiento (LINE), un espacio situado en el Centro Universitario de los Lagos (CULagos), perteneciente a la Universidad de Guadalajara (UdeG). Como primer acercamiento a la comprensión de este sitio, se examinan los conceptos de innovación, espíritu empresarial y laboratorios de innovación en entornos académicos, con el fin de contextualizar la justificación y el trasfondo de las actividades que se realizan en el LINE. Al término de cada subtema, se presenta un análisis reflexivo de los resultados obtenidos de las actividades realizadas en este espacio hasta el momento de la publicación del texto.

Entre los temas que se abordan se encuentran los ecosistemas de innovación y emprendimiento, así como su traducción en el contexto de un espacio universitario dedicado a estas prácticas: desde el desarrollo de ideas de negocio, su incubación y el valor de la consultoría en el proceso de concepción y creación de una propuesta innovadora, hasta su vinculación con la práctica docente y los ámbitos del emprendimiento.

La innovación ha adquirido una relevancia creciente como factor de desarrollo social y económico. El Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) señala en su Plan Nacional para la Innovación 2019-2024 que:

Se requiere necesariamente del trabajo articulado de la comunidad científica y tecnológica del país, para poder establecer objetivos de innovación con alta incidencia social que permitan la reconstrucción de bases sólidas, que deriven en la generación de conocimiento útil y desarrollos tecnológicos de vanguardia, sostenibles ambientalmente que apoyen a las nuevas políticas de Estado, las cuales velan por el interés público y el bien común (12).

Las universidades forman parte de los ecosistemas de innovación y, a su vez, han incorporado la innovación como un componente fundamental de sus funciones. Un ejemplo de ello puede encontrarse en la visión de la Universidad de Cambridge, que busca ser reconocida por su innovación, o en la Universidad de Stanford, que afirma ser una fuente de nuevas ideas y soluciones innovadoras. Por estas razones, los espacios que facilitan y promueven la innovación, y que capacitan a la comunidad para llevarla a cabo, resultan cada vez más relevantes dentro de las instituciones de educación superior.

ANÁLISIS TEÓRICO DE LA INNOVACIÓN

La innovación ha sido un tema de investigación en diversas disciplinas, incluidas la economía, la sociología y la gestión empresarial. En la sociedad moderna, ha adquirido una creciente relevancia como factor de desarrollo empresarial y, en consecuencia, en la formación académica. La relación entre innovación y emprendimiento ha sido analizada por autores como Guerrero et al. (2016), quienes enfatizan la importancia de las universidades como motores de innovación en el ámbito académico.

La idea de innovación ha cambiado con el tiempo. Según Etzkowitz et al., (2000), se refiere al desarrollo de nuevos bienes, servicios, procedimientos o modelos de negocio que agregan valor y promueven el avance social y económico. Académicos y profesionales de distintos campos muestran un interés creciente en la innovación, considerada un fenómeno dinámico y en constante transformación. La innovación —de acuerdo con este mismo autor— es la adopción efectiva de nuevos bienes, servicios, procedimientos o modelos de negocio que generan valor y fortalecen la competitividad.

El enfoque teórico de la innovación ha evolucionado de la mano de los cambios en la sociedad y en el entorno empresarial. Retomando las aportaciones de Guerrero, las *spin-offs* universitarias y la transferencia de conocimiento constituyen dos de las formas mediante las cuales las universidades contribuyen al impulso de la innovación.

Misma que ha sido explorada desde una variedad de corrientes teóricas. De acuerdo con la teoría del cambio tecnológico de Schumpeter, la innovación es un proceso disruptivo que surge a partir de la introducción de nuevas combinaciones de recursos y tecnologías. Por otro lado, la teoría de la difusión de la innovación de Rogers se centra en la adopción y propagación de inventos dentro de una sociedad. Asimismo, el concepto de emprendimiento académico ha cobrado mayor relevancia, al enfocarse en el papel de las universidades como catalizadores de la innovación mediante el desarrollo de empresas de base tecnológica (Fayolle y Redford, 2013).

A partir de esta conceptualización de la innovación, resulta evidente por qué es cada vez más relevante abordar este tema en los espacios educativos de nivel superior. Los estudiantes necesitan adquirir habilidades que les permitan aplicar el conocimiento generado y desarrollado a través de la investigación, así como resolver problemáticas reales de la sociedad que impulsen el desarrollo económico y social.

LA RELACIÓN DE LA INNOVACIÓN EN LA TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO

El flujo eficiente de conocimiento entre instituciones académicas, empresas y organizaciones se conoce como transferencia de conocimiento. Según Chesbrough y Rosenbloom (2002), la innovación desempeña un papel crucial en este proceso, ya que facilita la creación, difusión y aplicación de nuevos saberes en diversos contextos. En este sentido, la innovación adquiere relevancia como catalizador de la creación y acumulación de conocimiento en las empresas, como lo refleja la teoría del aprendizaje organizacional (Argote, 2011). Asimismo, la noción de capital intelectual enfatiza la importancia estratégica de la transferencia de conocimiento y su influencia en el desempeño y la competitividad de una organización (Bontis, 1998). De este modo, la innovación resulta fundamental para fortalecer la transferencia de conocimiento en el ámbito universitario.

Por otra parte, las universidades son espacios centrales para la investigación y el desarrollo científico y tecnológico. Una transferencia exitosa de este conoci-

miento hacia el sector productivo puede estimular la innovación y el crecimiento económico (Perkmann et al., 2013). Esto se debe a que las asociaciones universidad–empresa y el desarrollo de *spin-offs* universitarios se han reconocido como herramientas esenciales para traducir el conocimiento teórico en aplicaciones rentables y de impacto real (Etzkowitz et al., 2000).

En este contexto, la relevancia de la innovación en la creación, intercambio y aplicación del conocimiento se evidencia mediante enfoques teóricos como el aprendizaje organizacional y el capital intelectual. La colaboración con el sector empresarial y la formación de empresas basadas en conocimiento son dos vías mediante las cuales las universidades pueden transferir saberes de manera efectiva. Comprender la relación entre innovación y transferencia de conocimiento contribuye a avanzar en la producción y aplicación del conocimiento en distintos ámbitos.

La Universidad de Guadalajara (UdeG), consciente de esta importancia, establece la investigación y la transferencia tecnológica y del conocimiento como uno de sus cuatro propósitos sustantivos en *el Plan de Desarrollo Institucional 2019–2025, Visión 2030*, demostrando así la necesidad de contar con espacios que permitan el desarrollo de estas iniciativas.

EMPRENDIMIENTO DESDE LA CONCEPCIÓN DE IDEAS DE NEGOCIO HASTA LA INCUBACIÓN

El desarrollo del emprendimiento como motor de innovación, generación de empleo y crecimiento económico se ha vuelto evidente en la economía mundial. El proceso emprendedor comprende una serie de pasos esenciales que requieren una adecuada atención y supervisión, desde la creación de una idea de negocio hasta su puesta en marcha. Durante este proceso, los emprendedores identifican oportunidades y presentan ideas que pueden transformarse en bienes o servicios innovadores. Según Shane y Venkataraman (2000), la identificación y aprovechamiento de oportunidades es un elemento crucial para el emprendimiento. Las ideas de negocio pueden surgir de diversas fuentes, como la detección de necesidades no satisfechas, el conocimiento especializado o las tendencias del mercado.

Una vez concebida una idea de negocio, esta debe evaluarse y validarse cuidadosamente. La literatura consultada destaca la importancia de determinar su factibilidad (Fiet, 2007). Esta evaluación debe considerar el mercado objetivo, la competencia, la demanda, los recursos necesarios y la elaboración de un plan de negocios. En esta etapa, los emprendedores emplean métodos como el análisis de

mercado, el análisis FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) y estudios de viabilidad financiera, que les permiten tomar decisiones informadas.

Después de que la idea de negocio ha sido evaluada y validada, los emprendedores deben elaborar un plan de negocios sólido que detalle la visión, los objetivos, la estrategia y las operaciones diarias de la empresa. El plan de negocios actúa como una hoja de ruta estratégica y una herramienta para atraer inversores y posibles socios (Zott et al., 2011). La documentación consultada subraya la importancia de que este documento sea consistente y persuasivo, e incluya elementos como el modelo de negocio, el análisis de mercado, la estrategia de marketing y las proyecciones financieras.

Una vez definida la estrategia empresarial, puede iniciarse la etapa de incubación. Quienes se encuentran en esta fase tienen acceso a oportunidades de *networking*, asesoría empresarial, espacios de trabajo compartidos y mentoría (Lalkaka, 2005). Estos recursos les permiten superar obstáculos, mejorar sus ideas y modelos de negocio, y fomentar la colaboración, la retroalimentación y el aprendizaje mutuo en un entorno propicio para el desarrollo emprendedor.

Los emprendedores pueden iniciar la etapa de incubación una vez que la estrategia de la empresa está definida. Quienes se encuentran en esta fase tienen acceso a oportunidades de *networking*, asesoramiento empresarial, espacios de trabajo compartidos y mentoría (Lalkaka, 2005), recursos que les ayudan a superar obstáculos, mejorar sus ideas y modelos de negocio, así como a promover la cooperación, la retroalimentación y el aprendizaje mutuo en este entorno.

Según Colombo y Delmastro (2002), la incubación de empresas puede contribuir significativamente al éxito de los emprendimientos de reciente creación. Diversos estudios señalan que las empresas incubadas suelen presentar mayores tasas de supervivencia, un desarrollo más rápido y una mayor generación de empleo que aquellas que no pasan por un proceso de incubación (Delmar y Shane, 2003). Este entorno proporciona las condiciones ideales para la evaluación y ajuste de la propuesta de valor, el desarrollo de habilidades empresariales y la búsqueda de financiamiento adicional.

Dentro del emprendimiento, la incubación de empresas tiene una conexión complicada y cambiante, la documentación consultada ha enfatizado la importancia de elegir los negocios adecuados para la incubación, teniendo en cuenta elementos que incluyen el potencial de crecimiento, la creatividad, el equipo emprendedor y la compatibilidad con los recursos y la red de la incubadora (Mian, 1997). También, se ha descubierto que el rendi-

miento comercial a largo plazo depende en gran medida de la tutoría continua y el compromiso con especialistas durante la incubación, como mencionan Hackett y Dilts (2004).

Para que una idea de negocio se convierta en un emprendimiento y, aún más, se consolide y se mantenga en el tiempo, resulta fundamental seguir una metodología que no solo facilite el proceso, sino que también incremente las probabilidades de éxito. La falta de conocimiento sobre el proceso emprendedor aumenta el riesgo de cometer errores o de tomar decisiones que puedan conducir al fracaso. En este contexto, la capacitación de la comunidad se vuelve esencial, ya que permite desarrollar emprendimientos mediante la aplicación consciente y disciplinada de los pasos necesarios para alcanzar resultados favorables.

En este sentido, los laboratorios de innovación y emprendimiento, además de ofrecer formación y capacitación, proporcionan recursos clave como asesores, socios estratégicos y aliados que apoyan y fortalecen el proceso de creación y consolidación de nuevos negocios.

LA ASESORÍA EN EL PROCESO DE CONCEBIR, INCUBAR Y PLANEAR UNA IDEA INNOVADORA DE EMPRENDIMIENTO

El desarrollo, la incubación y la planificación de una idea empresarial creativa dependen en gran medida de la consultoría. Los emprendedores pueden enfrentar dificultades y barreras en varias de estas fases, lo que hace necesaria la intervención de expertos. La consultoría, en este contexto, ofrece conocimientos, experiencia y perspectivas externas que pueden marcar la diferencia entre el éxito y el fracaso de un proyecto empresarial. A continuación, se examinará la importancia de la consultoría en el proceso empresarial, con especial énfasis en cómo influye en la ideación, incubación y planificación de ideas creativas.

En la etapa de conceptualización de ideas innovadoras, los expertos ayudan a los emprendedores a evaluar la viabilidad y el potencial de sus proyectos. Es común que el emprendedor se enamore de su idea y le resulte difícil evaluarla objetivamente, así como aplicar las herramientas de validación y análisis de viabilidad adecuadas. El asesoramiento puede abarcar aspectos como la identificación de oportunidades de mercado, el análisis competitivo, la evaluación de riesgos y la validación de la propuesta de valor. Según Badir et al. (2006), la consultoría en esta etapa permite a los emprendedores desarrollar ideas más sólidas, identificar nichos de mercado y comprender mejor los deseos y necesidades de los clientes.

El asesoramiento continúa siendo esencial a lo largo de toda la fase de incubación. Durante esta etapa, los emprendedores tienen acceso a mentores y asesores que los guían en la construcción estratégica de sus negocios y les ofrecen asistencia en diversos aspectos. Este acompañamiento puede incluir la formulación del modelo de negocio, la planificación de marketing, el control financiero y el desarrollo de redes de contacto. Según Lalkaka (2005), la mentoría ayuda a los emprendedores a superar obstáculos, fortalecer sus habilidades empresariales y establecer relaciones comerciales clave.

Asimismo, los emprendedores deben elaborar un plan de negocios sólido que considere la estrategia, las operaciones, el análisis de mercado y las proyecciones financieras. En este punto, la consultoría proporciona orientación sobre el formato y el contenido del plan, así como sobre la manera de presentarlo de forma efectiva. Según Fiet (2007), la asistencia en la planificación permite analizar con precisión las oportunidades, definir objetivos claros y persuadir a inversionistas y posibles socios sobre la viabilidad del proyecto.

Al ofrecer un punto de vista objetivo, la consultoría ayuda a los emprendedores a evitar errores comunes y a tomar decisiones estratégicas. Además, según Kuratko et al., (2007), proporciona acceso a redes de contacto y otros recursos esenciales para el éxito empresarial. El coaching también contribuye al desarrollo de habilidades clave y al aprendizaje continuo (Harrison y Leitch, 2005).

En síntesis, el asesoramiento brinda apoyo experto en todas las fases del proceso emprendedor, ayudando a los empresarios a superar obstáculos, aprovechar oportunidades y tomar decisiones informadas. Estos expertos forman parte de la comunidad académica e investigadora de las instituciones de educación superior y, en algunos casos, pueden ser empresarios con experiencia o especialistas de la industria en áreas concretas.

Los laboratorios de innovación y emprendimiento resultan especialmente útiles, ya que facilitan la conexión entre los emprendedores en formación y los asesores más adecuados para cada proyecto, además de proporcionar espacios de trabajo y desarrollo que fortalecen el proceso emprendedor.

ECOSISTEMAS DE EMPRENDIMIENTO DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE

Dado que hoy se reconoce que el emprendimiento está influenciado tanto por su entorno como por la iniciativa humana, la importancia de los ecosistemas de emprendimiento ha crecido en los últimos años. En este contexto, la práctica docente juega un papel clave en el desarrollo y fomento del espíritu emprendedor

de los estudiantes, destacando su impacto en la educación emprendedora y en la promoción de habilidades empresariales. Así, se analizará la relevancia de los ecosistemas emprendedores desde la perspectiva de la práctica docente.

Para fomentar un ambiente que apoye el espíritu emprendedor en el ámbito educativo, la labor docente resulta esencial. A través del uso de metodologías activas, estudios de casos, proyectos reales y actividades prácticas en el aula, los docentes pueden promover una cultura empresarial. Según Neck et al., (2014), las prácticas educativas enfocadas en el emprendimiento favorecen el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y otros rasgos fundamentales para el éxito empresarial.

Los docentes, además de impartir clases, pueden participar de manera activa en el diseño y funcionamiento de espacios que promuevan el emprendimiento, como incubadoras, aceleradoras y centros de emprendimiento. Estos entornos ofrecen a los estudiantes la oportunidad de desarrollar los conceptos de sus proyectos, recibir orientación, acceder a recursos y establecer redes con otros emprendedores y expertos del sector. La colaboración, el aprendizaje experiencial y el desarrollo de habilidades prácticas son aspectos fomentados por las prácticas docentes dentro de los ecosistemas emprendedores (Bacigalupo, 2017).

Además, los propios docentes se benefician de la interacción entre la práctica educativa y los ecosistemas empresariales. Aquellos que participan en el entorno empresarial tienen la oportunidad de mantenerse al día con los problemas y tendencias del sector, lo que mejora su formación y les permite ofrecer a sus estudiantes información actualizada. También pueden construir redes de contacto y adquirir nuevas habilidades profesionales a través de su interacción con otros actores del ecosistema, incluidos empresarios, inversores y mentores (García-Morales et al., 2019).

Estos ecosistemas son fundamentales para promover el espíritu emprendedor en el ámbito educativo, al igual que las prácticas docentes efectivas son esenciales para crear un entorno propicio en el que los estudiantes puedan desarrollar su potencial empresarial. Los docentes pueden involucrarse activamente en los ecosistemas emprendedores, construyendo espacios de apoyo y colaborando con otros actores, además de enseñar emprendimiento en el aula. Así, la práctica docente se convierte en una herramienta clave para fomentar la cultura emprendedora y preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo empresarial.

ASPECTOS DETERMINANTES EN LOS LABORATORIOS DE INNOVACIÓN Y EMPRENDIMIENTO

Los laboratorios de innovación y emprendimiento se han convertido en espacios clave para fomentar la creatividad, el trabajo en equipo y la experimentación en el ámbito empresarial. Estos entornos brindan a emprendedores y estudiantes en ciernes la oportunidad de experimentar con nuevas ideas y recibir asesoramiento de expertos. En este artículo se examinarán los factores que influyen en los laboratorios de innovación y emprendimiento, con un enfoque en cómo afectan el proceso de creación y refinamiento de los conceptos empresariales.

La infraestructura y el equipamiento adecuado son elementos esenciales en los laboratorios de innovación y emprendimiento. Para llevar a cabo sus iniciativas con éxito, los emprendedores necesitan acceso a tecnologías de vanguardia, herramientas especializadas y recursos adecuados. Un laboratorio con tecnología accesible, según Rizzo et al., (2016), permite a los emprendedores explorar, crear prototipos y validar sus ideas con mayor efectividad.

Otro factor clave en el éxito de estos laboratorios es la disponibilidad de expertos y mentores cualificados. Los emprendedores reciben apoyo técnico, asesoramiento comercial y retroalimentación constructiva de estos expertos. Su experiencia y conocimiento impulsan el desarrollo de ideas y ayudan a identificar y superar obstáculos. Dehning et al., (2017) afirman que la presencia de mentores en los laboratorios de innovación y emprendimiento mejora la calidad de las ideas y aumenta la probabilidad de éxito de los emprendedores.

Además, el contacto y la colaboración entre los participantes son factores determinantes. Estos espacios fomentan la formación de equipos interdisciplinarios, redes de contacto y el intercambio de información y experiencias. La colaboración entre empresarios, académicos y especialistas de diferentes sectores permite combinar ideas y enfoques diversos, lo que, a su vez, favorece la creación de soluciones innovadoras (Arasti y Zeynabadi, 2017).

Los recursos y el acceso son también aspectos cruciales. El acceso a inversiones, opciones de financiación y subvenciones facilita la obtención de otros recursos, como redes de relaciones con inversores, clientes potenciales y proveedores. Heirati et al., (2018) sostienen que contar con acceso a financiamiento y recursos en los laboratorios de innovación y emprendimiento es fundamental para transformar ideas en negocios exitosos.

Los espacios dedicados al fomento de la innovación, el trabajo en equipo y la experimentación en el ámbito empresarial incluyen asesoría de expertos, men-

tores capacitados, instalaciones adecuadas y equipos especializados. Además, la cooperación entre los participantes y el acceso a fondos y otros recursos son factores determinantes que permiten el crecimiento y el buen posicionamiento de las empresas. Estos laboratorios contribuyen al progreso social y al éxito económico al crear un ambiente que promueve la innovación y el espíritu emprendedor.

SERVICIOS DEL LABORATORIO DE INNOVACIÓN Y EMPRENDIMIENTO

El Laboratorio de Innovación y Emprendimiento se encuentra en el Centro Universitario de los Lagos de la Universidad de Guadalajara, una institución que ofrece diversas ingenierías, así como licenciaturas en carreras sociales, económicas y administrativas. Este centro cuenta con varios cuerpos académicos pertenecientes a dos divisiones de estudio: la División de Estudios de la Biodiversidad e Innovación Tecnológica y la División de Estudios de la Cultura Regional.

En 2015, el Laboratorio de Innovación y Emprendimiento (LINE) fue inaugurado. Según las autoridades de la época, se concibió como un espacio de colaboración común para crear proyectos de alto valor agregado, además de ser un punto de convergencia de los esfuerzos de diversas entidades del mismo centro universitario en el área de innovación y emprendimiento.

En 2019, se conformó el Comité de Innovación y Emprendimiento, cuyo objetivo es involucrar a las diferentes dependencias del Centro Universitario que tienen relación con el laboratorio, para que participen activamente en el desarrollo de iniciativas que contribuyan a los objetivos del mismo. En 2021, el laboratorio se integró a la Red de Centros de Emprendimiento e Innovación de la UdeG y obtuvo la dictaminación oficial de su espacio. Los principales servicios que ofrece se enfocan en tres ejes de acción, los cuales fueron establecidos considerando el contexto y las competencias de la comunidad en el área:

1. Capacitación en emprendimiento e innovación.
2. Acompañamiento a emprendedores e innovadores (pre-incubación y asesoría).
3. Vinculación y Difusión.

En cuanto al primer eje de acción, el enfoque inicial fue crear una cultura de innovación y emprendimiento. Varios estudios, como el de Álvarez y Urbano (2012) y el de Achim et al., (2019), demuestran que “las actitudes favorables hacia la asunción de riesgos y la creatividad están vinculadas al espíritu empresarial” y

que “la cultura representa un predictor importante del nivel de emprendimiento”, respectivamente. Por lo tanto, para promover esta cultura, se buscó acercar a la comunidad a emprendedores de negocios tradicionales, tecnológicos, innovadores e incluso de impacto social, a través de charlas y conferencias en las que compartieron sus historias y retos. En estas presentaciones, los emprendedores expusieron sus errores como fuente de aprendizaje y normalizaron los diversos entornos y contextos de los cuales puede surgir el emprendimiento.

Asimismo, se llevaron a cabo eventos y actividades que promovieron la cultura de innovación y emprendimiento, al mismo tiempo que se fomentó la creación de una comunidad. Tal como expresó Alexander Graham Bell: “Grandes descubrimientos y mejoras implican invariablemente la cooperación de muchas mentes”. Con este objetivo en mente, se realizaron actividades como la transmisión de películas, documentales y podcasts relacionados con el tema, así como eventos de promoción de comunidades de emprendimiento y de *networking*, entre otros.

CAPACITACIÓN EN EMPRENDIMIENTO E INNOVACIÓN

Continuando con este primer eje, el objetivo es contar con un gran número de estudiantes, profesores e investigadores con una cultura de emprendimiento e innovación. En el proceso observado, se ha identificado una gran área de oportunidad, ya que, de manera sistémica, el centro universitario no está lo suficientemente articulado para promover, de manera ágil y significativa, la involucración de la comunidad en actividades de transferencia de conocimiento y desarrollo de negocios. A pesar de que los estudiantes participan entusiastamente en actividades y proyectos, no logran consolidarse en negocios formales. Este problema se ha identificado como multifactorial. Para su solución, se ha propuesto realizar un estudio detallado sobre las causas de esta situación, entre las cuales se han identificado las siguientes:

1. El esfuerzo necesario para llevar una idea de negocio a su consolidación es subestimado.
2. Aunque la participación docente es activa, muy pocos se comprometen a brindar asesoría a largo plazo a proyectos que no son de su iniciativa, ya que no reciben una retribución equivalente al esfuerzo y tiempo invertido en la asesoría.
3. Los estudiantes con tiempo disponible para dedicarse a proyectos no cuentan con las habilidades técnicas necesarias para llevar a cabo emprendi-

- mientos de base científica o tecnológica innovadora, dado que son de primeros semestres. Por otro lado, los estudiantes con las habilidades técnicas necesarias no pueden dedicarles el tiempo requerido, ya que generalmente están en los últimos semestres y se encuentran saturados con actividades como servicio social, prácticas profesionales y modalidad de titulación.
4. El desarrollo de un negocio no se considera una opción válida para titulación, por lo que los estudiantes enfocan sus esfuerzos en realizar tesis, prácticas profesionales, maestrías, entre otras actividades.
 5. El personal dedicado a la capacitación y asesoría de los proyectos es insuficiente, lo que impide enfocarse en más de un proyecto a la vez, reduciendo así la probabilidad de consolidar proyectos exitosos de emprendimiento.

En relación con lo anterior, es necesario implementar herramientas para la generación de recursos propios que permitan solventar esta y otras necesidades del Laboratorio. En resumen, aunque existe interés de la comunidad en el LINE, hace falta una estrategia mejor consolidada para detonar el desarrollo de negocios innovadores.

Los talleres de capacitación se estructuraron como talleres de formación integral con valor curricular, lo cual permite a los estudiantes participantes cubrir créditos de formación integral, horas de actividades extracurriculares e, incluso, en el caso de las carreras económico-administrativas, horas de investigación. Esto con el fin de apoyar a los alumnos cuyos programas educativos requieren este tipo de actividades. Paralelamente a la formación de emprendedores innovadores, el LINE se beneficia al contar con capital humano que desarrolla proyectos.

Dentro del centro universitario se realizaron colaboraciones con profesores de materias como Emprendimiento Social, de la carrera de Humanidades, y el Seminario de Titulación y Desarrollo Multimedia, de la carrera de Tecnologías de la Información, con el propósito de brindar retroalimentación y seguimiento a los proyectos que los estudiantes desarrollan dentro de las actividades de dichas materias. Aunado a los talleres, se llevaron a cabo colaboraciones con distintas instancias para otorgar accesos a miembros de la comunidad y a capacitaciones externas, entre las cuales se encuentran:

1. Inspiring Innovation, en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara (CUCEA).

2. Células de Innovación de la Cámara Nacional de la Industria Electrónica de Telecomunicaciones y Tecnologías de la Información (CANIETI).
3. En nuestro centro universitario (CULagos), se llevó a cabo el taller *¿Cómo saber si tu invento ya existe?*, impartido por el Instituto Mexicano de Propiedad Industrial (IMPI).

De igual manera, se colaboró con otros centros universitarios y entidades:

1. Desarrollo Económico del municipio de Lagos de Moreno.
2. Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología.
3. Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX).
4. Enactus.
5. Fondo Jalisco de Fomento Empresarial (FOJAL).

Por mencionar algunos de los principales, pero también en colaboración con la industria y las empresas locales, así como con empresas nacionales e internacionales, se llevaron a cabo diversas iniciativas. Un ejemplo de ello fue el Foro Internacional de Mujeres Emprendedoras, en el que participaron empresarias de cuatro países. Además, se organizó el 1.er Encuentro en Innovación y Emprendimiento para el Desarrollo Sostenible, con la participación de empresarios de la región, como el Grupo Serrano, profesores del Tecnológico Nacional de México (TecNM), Campus de los Ríos, y de la Universidad Pedagógica Nacional. También estuvieron presentes representantes de organizaciones no gubernamentales (ONG), como Enactus México y de la red nacional de promotores de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Este encuentro contó con la asistencia de 685 estudiantes y profesores.

De esta manera, LINE procura que los equipos de trabajo estén conformados por estudiantes de diversas carreras, con el fin de lograr la complementación de habilidades y conocimientos, así como ampliar el panorama de perspectivas para lograr proyectos más articulados y de mayor impacto mediante la fusión de iniciativas. Un ejemplo de este sistema de trabajo fueron los proyectos Nantú y Ecofil.

- *Nantú*: Es un proyecto cuyo objetivo es fomentar el cultivo mixto y la conservación de parcelas no intervenidas, a través del comercio justo del no-

pal, para producir jabones con efectos rejuvenecedores y antimanchas. El proyecto inició con estudiantes de las carreras de Administración Industrial, Bioquímica y Psicología, quienes se integraron al proceso de incubación. Fue reconocido como Next Generation Leaders” por la ONG Enactus México.

6. *Ecofil*: Es otro emprendimiento que busca transformar el Tereftalato de Polietileno (PET) en productos de larga duración mediante la elaboración de filamento para impresoras 3D. El proyecto comenzó con estudiantes de Ingeniería Mecatrónica, quienes se encargaron del desarrollo tecnológico. Posteriormente, se identificó un proyecto similar en la sede San Juan de los Lagos, compuesto por estudiantes de Administración, quienes trabajaban en la parte de mercadotecnia. Los equipos se fusionaron y se les brindó asesoramiento para desarrollar un prototipo y estructurar su modelo de negocio.
7. Un aspecto por mejorar es que pocas veces los estudiantes continúan con el proyecto que desarrollaron durante los talleres. Las principales razones son que suelen priorizar actividades vinculadas a su titulación, como la elaboración de una tesis —generalmente enfocada en la investigación— o la realización de prácticas profesionales, lo que dificulta que sigan avanzando en su proyecto.

Aun así, los alumnos que participaron en las actividades del LINE y que ya han egresado de la institución han expresado que las competencias adquiridas en estos talleres les han sido de gran utilidad al incorporarse a la vida laboral. Han logrado desarrollar proyectos propios, gestionar negocios familiares o destacar entre sus pares en la industria gracias a sus competencias en innovación y emprendimiento, así como a habilidades blandas como liderazgo, trabajo en equipo y resiliencia, entre otras, las cuales influyen en el éxito profesional y laboral de las personas (Gontero et al., 2021).

ACOMPAÑAMIENTO A EMPRENDEDORES E INNOVADORES

El segundo eje de acción del LINE —el acompañamiento a emprendedores e innovadores— tiene como objetivo contar con capital humano que posea las competencias necesarias para desarrollar innovaciones y proyectos de negocio. Debido a la complejidad de los elementos que implica la incubación de proyectos, el laboratorio aún no cuenta con todas las condiciones necesarias para llevar a cabo

el proceso de manera integral; sin embargo, sí permite trabajar las primeras etapas de la incubación. Estas incluyen la generación de ideas, su fundamentación, las primeras validaciones del negocio, así como el desarrollo del emprendedor y del modelo de negocio (Bóveda et al., 2015).

El proceso que sigue consiste en la estructuración del proyecto de emprendimiento hasta llegar a una propuesta de modelo de negocio. Los pasos que lo componen son:

- Identificación del estado del proyecto, así como de sus necesidades y oportunidades, validando la pertinencia de la intervención.
- Documentación del proyecto de emprendimiento, comenzando con la justificación del problema o necesidad, seguida de la identificación de oportunidades mediante estudios de mercado y benchmarking competitivo.
- Investigación y realización de estudios de deseabilidad y factibilidad.
- Elaboración del presupuesto y evaluación de la viabilidad económica.
- Estructuración de la propuesta de valor y desarrollo del primer boceto del modelo de negocio.

Entre las actividades principales, se diseñó un taller para aprender de forma práctica a crear un emprendimiento basado en una innovación. Este taller fue rediseñado en diversas ocasiones hasta consolidarse como un programa de tres módulos:

- *Módulo 1*: Ideación. Utilizando herramientas de exploración, investigación e ión, como Design Thinking y las primeras etapas de Lean Startup, se genera un plan de proyecto factible y viable, acorde con la personalidad y las habilidades del emprendedor, para ofrecer soluciones a necesidades reales.
- *Módulo 2*: Producto Mínimo Viable (MVP). Siguiendo la metodología Lean Startup y empleando Unit Economics y Lean Canvas, se desarrolla la idea hasta crear un modelo de negocio que cuente con sus primeras validaciones y con un producto mínimo viable.
- *Módulo 3*: Startup. Se asesora a los emprendedores para consolidar su empresa con apoyo de asesores externos y se brindan opciones de fuentes de financiamiento, con el objetivo de que el proyecto disponga de los contactos, recursos y herramientas necesarios para establecerse como una startup.

Sumado a este proceso, se busca enriquecer las capacidades y competencias de los emprendedores a través de asesoría, mentoría o coaching, así como mediante el aprovechamiento de las oportunidades que ofrece el LINE y el ecosistema de emprendimiento de la UdeG y la región. Se promueve la participación de los estudiantes en programas de capacitación, incubación y convocatorias de capital semilla, brindándoles asesoría durante el proceso, especialmente en la forma de alinear su propuesta con los objetivos de cada convocatoria.

Como se mencionó anteriormente, el LINE aún no cuenta con la estructura de soporte necesaria para completar de manera óptima el proceso de incubación; por ello se identifican incubadoras de negocio, tanto de la red de Centros de Emprendimiento e Innovación de la UdeG como externas, para derivar a los proyectos que así lo requieran.

Como parte del acompañamiento a los emprendedores, el LINE reconoce a los estudiantes emprendedores e innovadores sobresalientes, ofreciéndoles un paquete de tarjetas de presentación, haciéndolos sentir parte importante del espacio y brindándoles preferencia para participar en becas y oportunidades de vinculación. Asimismo, se les apoya con viajes de capacitación a otros centros universitarios y se les otorga preferencia en la reservación del espacio para reuniones de trabajo. Reconocer al capital humano es fundamental para fomentar alianzas y colaboraciones, al ser una manera de mostrar reciprocidad y respeto.

VINCULACIÓN Y DIFUSIÓN

El tercer y último eje de acción del LINE es la vinculación y difusión. Como señala González et al., (2020), los ecosistemas de emprendimiento e innovación respaldan las actividades de innovación y emprendimiento, facilitando la vinculación entre la universidad, las empresas, el gobierno y la sociedad. Esta vinculación permite, principalmente:

- Compartir el conocimiento tecnológico y científico desarrollado.
- Conocer y atender las necesidades de la industria, así como la información relevante y las normativas gubernamentales correspondientes.
- Identificar las oportunidades ofrecidas por las entidades gubernamentales e instituciones privadas.
- Facilitar la transferencia tecnológica.

A través de las actividades realizadas en LINE (mencionadas previamente), se han establecido relaciones de colaboración con diversos organismos de la cuádruple hélice. Sin embargo, una vinculación más efectiva y formalizada, mediante convenios, representa un área de oportunidad que debe ser abordada para generar programas de trabajo conjuntos con estas instituciones en el ámbito del desarrollo de la innovación.

La difusión está estrechamente relacionada con la vinculación, ya que se refiere a la proyección que se tiene tanto dentro del centro universitario como hacia el exterior. En LINE, la forma en que comunicamos las contribuciones de la institución a la comunidad, a través de nuestras actividades, nos permite generar redes de colaboración más sólidas y obtener apoyos del sector público y privado, lo que a su vez aumenta nuestro impacto.

Además, es bien sabido que la comunicación de un proyecto está directamente relacionada con su éxito. Por ello, el laboratorio organiza presentaciones de proyectos en competencias y ferias, y colabora con Radio Universidad y la Coordinación de Vinculación y Difusión para la publicación de notas en los medios de comunicación de la Universidad. Asimismo, los proyectos y actividades se difunden a través de las redes sociales.

La importancia de este espacio en la incubación y asesoría de proyectos estudiantiles radica en disponer del entorno adecuado para llevar a cabo la incubación, con el material, las instalaciones y el capital humano necesarios para proporcionar asesorías que estructuren y avancen los proyectos. Además, se cuenta con un espacio que alberga todas las actividades de capacitación, difusión y vinculación necesarias para cumplir con estos objetivos.

Así, tras haber explicado el panorama actual de LINE, es importante entender que, al igual que un negocio debe adaptarse a mercados y contextos cambiantes, el laboratorio trabaja en su mejora continua, evaluando los resultados obtenidos y las nuevas realidades de su entorno para establecer nuevas metas.

CONSIDERACIONES FINALES

Los laboratorios de innovación y emprendimiento desempeñan un papel vital en el desarrollo de proyectos estudiantiles al brindar un ambiente propicio para la asesoría especializada y conexiones relevantes, estos espacios fomentan el espíritu emprendedor, la creatividad y contribuyen al crecimiento económico y social a través de la generación de empresas exitosas.

En CULagos, la importancia de LINE en la asesoría de proyectos estudiantiles es fundamental para el desarrollo y crecimiento de los emprendedores del futuro. En un entorno altamente competitivo y cambiante, es esencial brindar a los estudiantes las herramientas y el apoyo necesario para convertir sus ideas en realidades tangibles.

En este contexto, el Laboratorio proporciona un espacio físico y tecnológico propicio para la experimentación y la creatividad, donde los estudiantes pueden acceder a recursos especializados, equipos de vanguardia y tecnologías emergentes que les permitan materializar sus proyectos de manera efectiva. Este entorno les permite interactuar con otros emprendedores, compartir conocimientos y establecer colaboraciones enriquecedoras. Asimismo, LINE ofrece servicios de incubación diseñados específicamente para guiar a los estudiantes a lo largo del proceso de creación y desarrollo de empresas. A través de asesorías personalizadas, mentorías y talleres especializados, los emprendedores en ciernes reciben orientación experta en áreas como la planificación estratégica, el análisis de mercado, la obtención de financiamiento y la gestión empresarial que les permite adquirir habilidades empresariales clave y minimizar los riesgos asociados con el emprendimiento.

El laboratorio brinda la oportunidad de recibir retroalimentación y validación de sus ideas por parte de expertos y profesionales de diferentes disciplinas. Este proceso de revisión crítica y evaluación ayuda a los estudiantes a refinar sus propuestas y adaptarlas a las necesidades del mercado. Al mismo tiempo, fomenta la mentalidad de aprendizaje continuo y la capacidad de adaptación, características esenciales para el éxito en el mundo empresarial.

Otro aspecto crucial es el acceso a una red de contactos y recursos. A través del laboratorio, los estudiantes pueden establecer conexiones con inversores, empresarios exitosos, líderes de la industria y otros actores clave. Estas relaciones pueden abrir puertas para oportunidades de financiamiento, asociaciones estratégicas y asesorías a largo plazo, brindando un impulso significativo a los proyectos estudiantiles. Es imperativo seguir invirtiendo en este tipo de iniciativas para nutrir el talento y la innovación de las próximas generaciones de emprendedores.

REFERENCIAS

Achim, M., V., Borlea, S. & Vaidean, V., L. (2019). *Culture, Entrepreneurship and Economic Development. An Empirical Approach. Entrepreneurship Research Journal*, 11 (1).

- Alvarez, C. & Urbano, D. (2012). Cultural-cognitive Dimension and Entrepreneurial Activity: A Cross-country Study. *Revista de estudios sociales*, (44),147-157. <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/res/article/view/5742/5550>
- Arasti, M. y Zeynabadi, R. (2017). El papel de los laboratorios de innovación en la promoción del espíritu empresarial y la innovación. *Revista de Innovación y Conocimiento*, 2(1), 33-39. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2016.06.003>
- Argote, L. (2011). *Organizational learning: Creating, retaining and transferring knowledge*. Springer Science y Business Media.
- Bacigalupo-Meneses, F., Sáez, J.A, y Reyes, A. (2017). Organizaciones de apoyo a universidades y emprendedores: una alianza exitosa. *Revista de Transferencia de Tecnología*, 42(4), 842-858.
- Badir, Y., Abdelfattah, F. y Sharabati, A. (2006). Generación de ideas emprendedoras: Valoración de ideas emprendedoras y el papel de las empresas asesoras. *Revista Internacional de Emprendimiento y Pequeñas Empresas*, 3(3), 285-302.
- Bontis, N. (1998). Intellectual capital: An exploratory study that develops measures and models. *Management Decision*, 36(2), 63-76. <https://doi.org/10.1108/00251749810204142>
- Bóveda, J. E., Oviedo, A., y Yakusik, A.L (2015). *Manual de Implementación de Incubadoras de Empresas*. https://www.jica.go.jp/paraguay/espanol/office/others/c8hovmoooad-5gke-att/info_11_02.pdf
- Chesbrough, H. & Rosenbloom, R. S. (2002). The role of the business model in capturing value from innovation: Evidence from Xerox Corporation's technology spinoff companies. *Industrial and Corporate Change*, 11(3), 529-555. <https://academic.oup.com/icc/article-abstract/11/3/529/1044102?redirectedFrom=fulltext>
- Colombo, M. G. & Delmastro, M. (2002). How effective are technology incubators? Evidence from Italy. *Research Policy*, 31(7), 1103-1122. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(01\)00178-0](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(01)00178-0)
- Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (29 de noviembre del 2023). *Plan Nacional para la Innovación*. CONAHCYT.
- Dehning, B., Dowling, C. y Akar, B., 2017. Centros de emprendimiento universitarios: un estudio exploratorio de sus efectos sobre las intenciones emprendedoras, los resultados emprendedores y las barreras percibidas. *Journal of Entrepreneurship Education*, 20(2),1-15.
- Delmar, F. & Shane, S. (2003). Does business planning facilitate the development of new ventures? *Strategic Management Journal*, 24(12), 1165-1185.

Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C. & Terra, B. (2000). The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research policy*, 29(2), 313-330. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00069-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00069-4)

Fayolle, A. & Redford, D. T. (2013). *Handbook on the entrepreneurial university*. Edward Elgar Publishing.

Fiet, J. (2007). Business plan research: Past, present, and future. *Journal of Management*, 33(6), 836-857.

García- Morales, V., López, J. y Lloréns, F. (2019). Emprendimiento a través de la práctica docente: Una revisión sistemática de la literatura. *European Research on Management and Business Economics*, 25(1), 1-9.

Gontero, S. y Novella, R. (2021). *El futuro del trabajo y los desajustes de habilidades en América Latina*. Naciones Unidas CEPAL.

González, A., Lavín, J. y Pedraza, N. (2020). *El papel de los actores de la cuádruple hélice en el emprendimiento tecnológico de Tamaulipas*. Sistema de Información Científica Redalyc, Red de Revistas Científicas. <https://www.redalyc.org/journal/4315/431564346005/html/>

Guerrero, M., Urbano, D., Fayolle, A., Klofsten, M. & Mian, S. (2016). Entrepreneurial universities: emerging models in the new social and economic landscape. *Small business economics*, 47, 551-563. <https://doi.org/10.1007/s11187-016-9755-4>.

Hackett, S. M. & Dilts, D. M. (2004). A systematic review of business incubation research. *Journal of Technology Transfer*, 29(1), 55-82. <https://doi.org/10.1023/B:JOTT.0000011181.11952.of>

Harrison, R.T. y Leitch, C.M. (2005). Aprendizaje empresarial: investigando la interfaz entre el aprendizaje y el contexto empresarial. *Teoría y práctica del espíritu empresarial*, 29(4), 351-371.

Heirati, N., Moradi, M. y Oghazi, P. (2018). Laboratorios de innovación: fomentando la creatividad y la innovación en las organizaciones. *Gestión de la Creatividad y la Innovación*, 27(4), 393-404.

Kuratko, D.F., Hornsby, J.S., y Hayton, J.C (2007). Emprendimiento corporativo: el desafío innovador para una nueva realidad económica global. *Economía de la pequeña empresa*, 28(3), 221-239. [10.1007/s11187-015-9630-8](https://doi.org/10.1007/s11187-015-9630-8)

Lalkaka, R. (2005). Business incubators in economic development: Introduction to the special issue. *Journal of Business Venturing*, 20(2), 165-172.

Neck, H. M., Greene, P. G. & Brush, C. G. (2014). Practice-based entrepreneurship education using actionable theory. In *Annals of entrepreneurship education and pedagogy-2014* (3-20). Edward Elgar Publishing.

Mian, S. A. (1997). Assessing and managing the university technology business incubator: an integrative framework. *Journal of business venturing*, 12(4), 251-285. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(96\)00063-8](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(96)00063-8)

Our vision. (s. f.). University of Stanford. Recuperado 18 de marzo de 2024, de <https://ourvision.stanford.edu/>

Perkmann, M., Tartari, V., McKelvey, M., Autio, E., Broström, A., D'Este, P., Fini, R., Geuna, A., Grimaldi, R., Hughes, A., Krabel, S., Kitson, M., Llerena, P., Lissoni, F., Salter, A. & Sobrero, M. (2013). Academic engagement and commercialisation: A review of the literature on university-industry relations. *Research policy*, 42(2), 423-442. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2012.09.007>

Rizzo, F., Parente, R. y Dezi, L. (2016). Cómo apoyar a las empresas emergentes en los laboratorios de innovación. *Revista Internacional de Ciencias de la Innovación*, 8(3), 195-204.

Shane, S., & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25(1), 217-226. <https://doi.org/10.5465/amr.2000.2791611>

Universidad de Guadalajara (2020). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2025, Visión 2030, «Tradición y Cambio»*. Recuperado 18 de marzo de 2024, de <https://www.udg.mx/es/pdi>

University of Cambridge (s. f.). Vision and Mission | Current Postgraduate Students. Recuperado 18 de marzo de 2024, de <https://www.ch.cam.ac.uk/gradstudents/vision-and-mission>

Zott, C., Amit, R. & Massa, L. (2011). The business model: recent developments and future research. *Journal of management*, 37(4), 1019-1042. <https://doi.org/10.1177/0149206311406265>

Recuento sobre la experiencia en la organización de las actividades curriculares: Jornadas de Derecho y Expo Emprende

Karina González Esqueda
Marcia Leticia Márquez Hernández
Francisco Villalobos Zarazúa
Francisca Concepción Villalobos Zarazúa

INTRODUCCIÓN

La Universidad de Guadalajara (UdeG), a través del Centro Universitario de los Lagos (CULagos), en pro de la educación y de acuerdo con lo establecido en el artículo tercero de la Constitución Política de México, ofrece programas educativos (PE) que están alineados con lo señalado en dicho artículo. En este contexto, se abordarán dos planes de estudio desde la perspectiva de las actividades curriculares que se han considerado necesarias para que los profesionistas logren cumplir con sus expectativas sociales desde una óptica competitiva y sostenible, atendiendo a las necesidades y exigencias del contexto social actual y futuro.

Este capítulo se enmarca dentro de la normativa universitaria, a partir de los dictámenes de creación y sus actividades. El objetivo de este texto es mostrar el esfuerzo realizado para cumplir con la visión universitaria mediante una serie de actividades que garanticen una formación integral del estudiantado. Los programas educativos que se analizarán bajo este enfoque son las licenciaturas en Derecho y Administración de este centro universitario, a partir de los dictámenes de creación de cada uno, vigentes desde 2013 hasta la fecha. Posteriormente,

se mencionan las actividades realizadas en los últimos años, cuyo fin ha sido el cumplimiento de estos programas y el enriquecimiento de las experiencias obtenidas en la docencia durante su implementación.

ANÁLISIS DE LOS DICTÁMENES DEL PROGRAMA EDUCATIVO DE ABOGADO

Uno de los objetivos principales de este programa educativo (PE) es ofrecer a la sociedad egresados con una formación humanista, incluyente, participativa y actualizada, que promuevan un desarrollo responsable de su entorno dentro del contexto jurídico local, nacional e internacional. En este sentido, el estudiante egresado de la licenciatura en Derecho debe contar con una formación académica que le permita proponer soluciones a problemas actuales, utilizando argumentos derivados de razonamientos jurídicos, sustentados en valores y principios éticos, en busca de la justicia en un ámbito global. Esto lo establece el Dictamen Núm. I/2006/374, aprobado por la Comisión Permanente de Educación de Guadalajara, Jalisco, el 17 de octubre de 2006, que se menciona en el Resultando:

17. Que el egresado de la licenciatura en derecho contará con una formación académica integral, sólida, que le permita desarrollarse ética y profesionalmente en el campo jurídico. Según la orientación cursada, el egresado será capaz de: investigar en el campo jurídico, certificar jurídicamente, legislar, litigar, asesorar jurídicamente, procurar justicia, administrar justicia y promover aprendizajes jurídicos y competentes [...].

De la misma manera, el Dictamen Núm. I/2014/279, aprobado el 12 de diciembre de 2014 en Guadalajara, Jalisco, establece lo siguiente:

7. Que la educación centrada en el aprendizaje se fundamenta en la forma como el estudiante activa la construcción, transforma la información en significado y transfiere a la práctica su saber; este ejercicio del discente, le permite tomar en cuenta los conocimientos previos, considerar los estilos de aprendizaje [...].

Complementario a éste, el Dictamen Núm. I/2016/438, aprobado por la Comisión Permanente de Educación de Guadalajara, Jalisco, el 25 de octubre de 2016, señala:

13. Que el objetivo general del plan de estudios es lograr una formación humanista integral en derecho, dentro del marco de la economía del conocimiento, incluyente y partici-

pativa, colocando en el centro del proceso de aprendizaje al alumno, quien obtendrá valores de inclusión y equidad que le impulsen a ser parte de un desarrollo sustentable y socialmente responsable, con visión y compromiso global.

Considerando estos tres dictámenes, este plan educativo genera un ambiente de aprendizaje que favorece la interpretación y el desarrollo del análisis jurídico, mediante herramientas teóricas y prácticas que responden a las necesidades del contexto. El objetivo es formar profesionistas competentes y emprendedores, con capacidad de liderazgo y responsabilidad social. El proceso de enseñanza-aprendizaje recae en el discente, quien debe construir y transformar el conocimiento en un saber significativo. Su motivación debe ser la resolución de problemas mediante un pensamiento crítico y transdisciplinario.

En este sentido, el CULagos se encarga de llevar a cabo actividades curriculares que buscan cumplir con lo establecido en los dictámenes, adoptando un compromiso tanto con sus estudiantes como con la sociedad. Para ello, la estrategia elegida para enseñar de manera efectiva y dinámica consiste en la creación de ambientes de aprendizaje interesantes, interactivos y participativos, que involucren a estudiantes, docentes y egresados. La innovación de estas actividades radica en la diversidad de las mismas, que se han incorporado en los últimos diez años, como se expondrá en los siguientes apartados.

ACTIVIDADES CURRICULARES EN EL PROGRAMA EDUCATIVO DE ABOGADO

Para el año 2013, el CULagos ya realizaba actividades curriculares y extracurriculares en una sola sede y en un solo día. Es decir, el estudiantado y los docentes que no pertenecían a esta sede —como la de San Juan de los Lagos— debían trasladarse a ella, o viceversa, según los eventos organizados. Los estudiantes de la modalidad semiescolarizada, cuyas sesiones se realizaban los sábados, debían asistir a estos eventos conforme a las fechas establecidas. Estas actividades, con una duración aproximada de ocho horas, eran obligatorias, ya que se incluían en el esquema de evaluación y asistencia.

En una ocasión, un grupo de la modalidad semiescolarizada comentó que no consideraban necesario obligar a los estudiantes a participar en estos eventos, argumentando que, para lograr la asistencia, solo era cuestión de una buena logística, convencimiento, una actividad atractiva y un tema de interés. Esta iniciativa los llevó a solicitar una fecha y espacio para presentar una ponencia basada en un trabajo de investigación que estaban desarrollando en la asigna-

tura de Seminario de Investigación. Al obtener autorización, se encargaron de la logística y realizaron la invitación a la comunidad estudiantil y académica.

Sin embargo, al comienzo del evento no había nadie, excepto algunos de los organizadores, es decir, ni siquiera su equipo estaba completo. Por instrucciones de las autoridades universitarias, algunos docentes tuvimos que hacer la labor de llevar estudiantes al evento para garantizar una mínima audiencia. Al final, se reconoció la apatía que existía entre los estudiantes hacia la participación en eventos fuera del horario de clase.

Por otro lado, las actividades curriculares generalmente resultaban ser una experiencia positiva, ya que se lograba reunir a la mayoría del estudiantado. Esto no solo implicaba una actividad académica, sino también una oportunidad de convivencia. Sin embargo, tales eventos conllevaban una logística compleja, tanto para captar la atención como para mantener el orden de la audiencia y garantizar su seguridad, especialmente considerando los conflictos sociales en la región.

De todas las actividades, el Debate Jurídico fue la que más acaparó la atención del estudiantado. En este evento, un representante de cada grupo exponía una postura que se le asignaba aleatoriamente, ya fuera a favor o en contra, sobre un tema de actualidad.

Las primeras veces que se organizó el debate, los estudiantes de primero a tercer grado se mostraron reacios a participar, por temor a enfrentarse a estudiantes de últimos semestres. No obstante, independientemente del grado, el ganador del primer lugar destacaba por su dominio en aspectos como:

- Presencia: seguridad y desenvolvimiento.
- Argumentación: fundamentación.
- Profundidad: capacidad para abordar el tema.
- Conocimiento: dominio del tema.
- Confrontación: habilidad para el debate.

Estos elementos formaban parte de la rúbrica de evaluación, la cual era supervisada por un jurado compuesto por docentes de ambas sedes.

Para controlar las intervenciones durante el debate, el resultado de cada contienda se anotaba en una pizarra visible tanto para el público como para los debatientes. Los aplausos y porras no tardaban en llegar. El nerviosismo de los participantes, que en algunos casos se agudizaba al subir al foro y en otros desaparecía, era un factor que causaba gran conmoción. La seguridad que algunos

tenían se desvanecía, mientras que quienes no la poseían, a menudo lograban encontrarla al enfrentarse al desafío.

No obstante, debido a la complejidad de la situación en aquellos años, a causa de la inseguridad en la región, se optó por no movilizar a estudiantes y docentes, y por llevar a cabo la actividad en dos días: uno en la sede de Lagos y otro en la sede de San Juan. De esta manera, los alumnos de la modalidad semiescolarizada pudieron asistir a la actividad sin inconvenientes.

En el calendario 2013 A, esta actividad pasó a llamarse “Foro Jurídico Universitario” y se incluyó en el esquema de evaluación con un porcentaje del 10 % en todas las materias. Es decir, los docentes solo podían considerar hasta un 90 % de la evaluación correspondiente a las actividades desarrolladas en su curso, mientras que el otro 10 % se destinaba al resultado obtenido por el estudiante en el foro, completando así el 100 % de la evaluación. Para ello, el Departamento de Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico (DCSDE) enviaba a los maestros un listado con los resultados obtenidos por cada estudiante en esta actividad, para que los incorporaran en la evaluación final de la asignatura.

Algunos docentes manifestaron su desacuerdo con esta medida, ya que consideraban que se les limitaba el derecho de evaluar a los estudiantes de manera más amplia. Un ejemplo de ello fue el caso de un estudiante que había obtenido 58 puntos en una materia, por debajo del puntaje mínimo necesario para acreditarla (60). El docente lo consideraba para un examen extraordinario, pero debido a la participación del estudiante en la actividad curricular, que fue destacada, este obtuvo los 10 puntos necesarios para alcanzar una calificación aprobatoria, lo que molestó al docente.

Asimismo, no todos los estudiantes estaban de acuerdo con la obligación de participar en esta actividad. Sin embargo, el criterio del Colegio Departamental fue precisamente fomentar la participación estudiantil, ya que existían algunos alumnos apáticos que no deseaban involucrarse en actividades que no fueran directamente relacionadas con las materias. Estas fueron algunas de las razones esgrimidas por los estudiantes:

- *Ensayo jurídico:* Para estudiantes de primero a cuarto grado, el tema fue Juicios Orales, mientras que para los de quinto a octavo grado se abordó la Reforma a la Ley de Amparo.
- *Concurso de conocimientos jurídicos:* Se organizó en dos categorías, una para estudiantes de primero a cuarto grado y otra para los de quinto a octavo

grado. El formato de este concurso consistió en preguntas directas a cada equipo. Se utilizó un tablero tipo maratón, donde los equipos que acertaban en las respuestas avanzaban. Este concurso brindó la oportunidad de reconocer el mérito de muchos estudiantes, ya que, en ocasiones, el equipo que menos se esperaba obtener un buen resultado era el que terminaba ganando.

- *Debate jurídico*: Los temas tratados en este evento giraron en torno a cuestiones clave como las reformas estructurales en los ámbitos laboral, educativo, el mando único policial, el amparo y los derechos humanos.

En el calendario 2013 B, se integró al esquema de evaluación la “Actividad Jurídica Curricular” con un porcentaje del 10 %. En esta ocasión, las actividades desarrolladas fueron:

- *Debate jurídico*: Los temas abordados giraron en torno a las reformas fiscales, educativas, energéticas y políticas.
- *Taller legislativo*.
- *Taller de investigación*: Ponencias y protocolos.
- *Diseño y elaboración de insumos para Puertas Abiertas*: Póster, tríptico, cápsula informativa, mini conferencia en video, escultura u obra de arte. Esta actividad, llamada Puertas Abiertas, invitaba a los estudiantes a crear material representativo para la licenciatura en Abogado o el Programa Educativo, con el fin de dar a conocer el plan de estudio y la oferta académica del CULagos a estudiantes de otras instituciones, principalmente a nivel bachillerato.
- *Concurso de conocimientos jurídicos*: Para estudiantes de primero a cuarto grado y de quinto a octavo grado.

En el calendario 2014 A, la Actividad Jurídica Curricular mantuvo el mismo esquema de evaluación, con la excepción de que se agregaron algunas actividades adicionales:

- *Taller de investigación*: Ponencia y protocolo.
- *Diseño y elaboración de videos jurídicos*: Tema: Impartición de justicia en México, para estudiantes de quinto a octavo grado.

- *Categoría de reporte o reportaje*: Para estudiantes de primero y segundo grado.
- *Debate jurídico*: Temas como Código Penal Único, sistema acusatorio penal, reforma política, energética y hacienda, así como la condonación de la deuda a Cuba.
- *Concurso de conocimientos jurídicos*: Para estudiantes de primero a cuarto grado y de quinto a octavo grado.

La semifinal de estas dos últimas actividades —considerando que el debate se componía de tres etapas: intermedia, semifinal y final— se llevó a cabo en cada sede, dentro del marco de la Feria Internacional de las Ciencias Sociales y las Humanidades (FICSH). En el 2014 B, se agregaron cuatro conferencias a este ciclo:

- Juicio oral en el marco de la actividad jurídica.
- Las etapas procesales en el nuevo sistema de justicia penal.
- Trascendencia del nuevo sistema de justicia penal en Jalisco.

En el calendario 2015 A, la Actividad Jurídica Curricular aumentó su ponderación en el esquema de evaluación a un 20 %, manteniendo el mismo criterio que en semestres anteriores y presentándose en el marco de la FICSH:

- *Debate jurídico*: En esta ocasión, se dividió por semestres en lugar de grados. Para los estudiantes de quinto a octavo semestre, los temas fueron Código Penal Único, sistema acusatorio penal y litigación oral. Para los de primero a cuarto semestre, los temas abordados fueron ventajas y desventajas de los juicios orales y principios del nuevo sistema penal acusatorio.
- *Juicio oral*: Para los estudiantes de quinto a octavo semestre, se realizaron presentaciones sobre teoría del caso, alegato de apertura, alegato de clausura y juicio oral.
- *Concurso de conocimientos jurídicos*: Para los estudiantes de primero a cuarto semestre y de quinto a octavo semestre.
- *Investigación*: Se trabajaron los siguientes productos: reporte de investigación, artículo de divulgación y ensayo argumentativo.

Este centro fue de los primeros en la Red Universitaria en abordar las reformas estructurales que se realizaron a principios de la década pasada a través de acti-

vidades curriculares. Esta situación se informó a la Coordinación de Innovación Educativa y Pregrado (CIEP) y al Comité Curricular Intercentros del Programa Educativo de Abogado.

Para el calendario 2015 B, las actividades desarrolladas fueron:

- *Debate jurídico:* Para primero a cuarto semestre, los temas tratados fueron ventajas y desventajas de los juicios orales, principios del nuevo sistema penal acusatorio y reforma constitucional de juicio de 2008. Para quinto a séptimo semestre, se abordaron los temas de Código Nacional de Procedimientos Penales y sistema acusatorio y adversarial en materia penal.
- *Concentrado de apuntes y material didáctico.*
- *Insumos para Puertas Abiertas:* Se llevó a cabo un concurso de Juicio Oral para la elaboración de un video de audiencia, dirigido a los estudiantes de quinto a séptimo semestre. El equipo ganador representó al CULagos en el Concurso Intercentros de Audiencias de Juicio Oral, que tuvo lugar en noviembre de ese año, organizado por la CIEP, el CU y el Comité Curricular.
- *Intercentros del Programa Educativo de Abogado,* en conjunto con ABA ROLI.

En el calendario 2016 A, el esquema de evaluación al 10 % se consolidó nuevamente. Algunas actividades se realizaron dentro del marco de la Actividad Curricular y otras dentro del programa de la Feria de las Humanidades y Ciencias Sociales (FHCS):

- *Juicio oral:* Este se dividió en dos etapas. La primera consistió en una representación en video de una audiencia, realizada durante la fecha de la Actividad Curricular, mientras que en la segunda etapa se llevó a cabo una simulación en vivo de la audiencia, dentro del marco de la FHCS.
- *Concentrado de apuntes y material didáctico.*
- *Diseño y elaboración de videos jurídicos:* Con el tema Impartición de Justicia en México.
- Elaboración o reestructuración de programas de asignatura por competencia.

Para el calendario 2016 B, la actividad de Juicio Oral, dividida en dos etapas, se mantuvo firme en su presentación, mientras que las otras actividades fueron sustituidas por:

- *Concurso de conocimientos jurídicos:* Para estudiantes de segundo a cuarto grado.
- *Curso de preparación para el CENEVAL:* Dirigido a estudiantes de séptimo y octavo grado.
- *Exposición de lo observado:* Elaboración de un reporte sobre lo observado en el concurso de conocimientos, dirigido al estudiantado de primer grado.

En el 2017 A, las actividades se renombraron como “Expo Jurídica”, y el porcentaje de evaluación subió nuevamente al 20 %, incorporando el producto integrador y la Expo Jurídica. La aplicación de estas actividades se dividió entre la sede de Lagos de Moreno y la sede de San Juan de los Lagos, con el objetivo de que todos los estudiantes pudieran participar sin la necesidad de desplazarse. Además, se organizaron en dos tipos de modalidades:

Modalidad escolarizada

- *Mini conferencia:* Dirigida a los estudiantes de primer, segundo, quinto y sexto grado, quienes asumieron roles de moderadores y expertos en los temas tratados.
- *Taller teórico-práctico:* Impartido a los estudiantes de tercer y cuarto grado, donde se ofrecieron los lineamientos generales para la elaboración de un protocolo de investigación.
- *Juicio oral:* Dirigido a los estudiantes de séptimo y octavo grado. La participación consistió en el estudio de una carpeta de investigación, en la cual se desarrolló la etapa de vinculación a proceso, dividida en varias fases, tal como se hizo en el calendario anterior.

Modalidad semiescolarizada

- *Mini conferencia:* Para los estudiantes de primer y segundo grado.
- *Concurso de conocimientos jurídicos:* Realizado entre los estudiantes de tercer y cuarto grado.
- *Taller teórico-práctico:* Dirigido a los estudiantes de quinto y sexto grado, donde se trabajó con el tema optimización de la búsqueda de información jurídica por internet.
- *Juicio oral:* Dirigido a los estudiantes de séptimo y octavo grado.

Figura 1. Expo Jurídica 2017 A.



Nota. Autoría propia.

La Expo Jurídica en la modalidad de Abogado semiescolarizado, realizada en el mes de marzo de este mismo año, presentó varios problemas de comunicación entre las academias, según mencionó el Colegio Departamental. Esto resultó en la falta de información adecuada para los docentes, lo que, a su vez, dificultó el apoyo necesario para que la logística se llevara a cabo de manera correcta.

Debido a estos inconvenientes, en el calendario 2017 B, el Colegio Departamental determinó que estas actividades ya no formarían parte del puntaje dentro del esquema de evaluación general. Además, estableció que los trabajos finales de las materias se presentarán en un foro, siendo evaluados únicamente por el docente de cada materia y no de manera general, como se hacía anteriormente. Con estos ajustes, las actividades continuaron realizándose con normalidad en la modalidad escolarizada y semiescolarizada en la sede de San Juan. Sin embargo, en la sede de Lagos, estas actividades no se llevaron a cabo de la misma manera a partir de ese ciclo escolar, excepto en ocasiones específicas en las que los docentes lo solicitaron. Este cambio se mantuvo vigente hasta el calendario 2022 B.

A partir de la experiencia adquirida durante el calendario 2017 B, en los años siguientes (2018 y 2019), se renombró esta actividad como “Presentación de Trabajos Finales”. La actividad continuó realizándose en la sede de San Juan en ambas modalidades, bajo la supervisión de los docentes y la Coordinación de

la Carrera de Abogado, con la anuencia del DCSDE. La fecha de presentación se estableció entre una y dos semanas antes del periodo de evaluación ordinaria de los calendarios escolares. Los mejores trabajos de cada materia, elaborados bajo la dirección, asesoría y apoyo de los docentes, fueron presentados en un foro ante la comunidad estudiantil. Estos trabajos incluyeron:

- 2018 A: Videos, mini conferencias, concursos de conocimientos a través de una plataforma, trípticos, exposiciones y simulación/representación de audiencias.
- 2018 B: Videos, mesas de diálogo, exposiciones, mini conferencias, piezas de oratoria, stands y simulación/representación de audiencias.
- 2019 A: Ensayos, exposiciones, debates, simulación/representación de audiencias, vídeos, piezas de oratoria, paneles, carteles, encuestas, entrevistas y debates.
- 2019 B: Mini conferencias, exposiciones, podcasts, ensayos, concursos de conocimientos, simulación/representación de audiencias y trípticos.

En el año 2020 A, el Colegio Departamental aprobó la realización de la presentación de trabajos finales en ambas sedes y modalidades, con el objetivo de mejorar las competencias y habilidades prácticas del estudiantado mediante el empleo de habilidades para la solución de problemas prácticos, utilizando casos reales y concretos. Además, se consideró revisar las guías de CENEVAL para integrar los conocimientos de este examen en los trabajos a presentar, con el fin de favorecer los resultados de su aplicación.

Sin embargo, debido a la pandemia de COVID-19, por razones de seguridad para los estudiantes y docentes, esta actividad fue suspendida por varios semestres.

Finalmente, en el 2023 A, se retomó bajo el nombre de “Jornadas de Derecho”, en la que participaron la División de Estudios de la Cultura Regional (DECR), el DCSDE, y un comité técnico conformado por las coordinaciones de la carrera de Abogado de las sedes de Lagos de Moreno y San Juan de los Lagos, junto con algunos docentes.

Para la primera edición de las actividades, se propusieron diversas opciones. La primera consistía en reunir a todos los estudiantes en un solo día y en un único espacio, pero debido a los costos y la seguridad en el traslado, esta opción no fue viable, por lo que no se llevó a cabo. La segunda propuesta consis-

tió en ajustar la logística, lo que permitió organizar las actividades con una duración aproximada de cinco horas por día, llevándose a cabo los días 26 y 27 de mayo en cada sede y modalidad.

Además de estas actividades, se integraron conferencias (tanto virtuales como presenciales) que fueron transmitidas en vivo. También se incorporó un conversatorio en el que participaron docentes y una egresada, así como presentaciones de trabajos finales, un maratón de conocimientos y un coloquio de prácticas profesionales.

Aunque se esperaba que la comunidad estudiantil mostrará desinterés por estas actividades, la respuesta fue positiva, tanto en términos de asistencia como de involucramiento. Sin embargo, la principal dificultad se presentó en la participación del sector docente, ya que muchos docentes no asistieron ni mostraron disposición para apoyar a los estudiantes en la presentación de sus trabajos finales.

Esta edición tuvo dos momentos especialmente motivadores. El primero fue la participación de los docentes en el conversatorio, lo que permitió a los estudiantes acercarse a ellos de una manera distinta, conociéndolos fuera del aula a través de sus posturas sobre temas de actualidad y la pasión con la que compartían sus opiniones. El segundo momento motivador ocurrió en una conferencia, cuando el ponente, quien también es docente en otro Centro Universitario, expresó que nunca había visto una actividad cuyo tema principal fuera la presentación de trabajos finales realizados por los propios estudiantes, y que incluso consideraría proponer una actividad similar en su propio centro de trabajo.

Figura 2. Jornadas de Derecho 2023 A.



Nota. Autoría propia.

Para la primera presentación de las actividades, se realizaron diversas propuestas. La primera consistía en reunir a todos los estudiantes en un solo día y en un único espacio. Sin embargo, debido a los costos y a las consideraciones de seguridad en el traslado, no se consideró viable, por lo que no se llevó a cabo. En vista de ello, la segunda propuesta fue no movilizar a los estudiantes fuera de su sede de adscripción, y realizar las actividades en dos días. Al contar con un menor número de estudiantes, se redujo el tiempo de la jornada a aproximadamente cinco horas al día, realizándose estas actividades los días 26 y 27 de mayo en cada sede y modalidad.

A estas actividades se integraron conferencias virtuales y presenciales, que fueron transmitidas en vivo. También se incluyó un conversatorio en el que participaron docentes y una egresada, así como presentaciones de trabajos finales, un maratón de conocimientos y un coloquio de prácticas profesionales.

Esta edición presentó dos momentos relevantes. El primero fue la participación de los docentes en el conversatorio, lo que permitió al estudiantado interactuar con ellos en un espacio distinto al aula, intercambiando ideas y posturas sobre un tema específico. El segundo momento ocurrió durante una conferencia, cuando el ponente, docente en otro centro universitario de la misma red universitaria, destacó que nunca había observado una actividad cuyo eje principal fuera la exposición de trabajos finales elaborados por los propios estudiantes en clase. Incluso señaló que consideraría proponer una dinámica similar en su centro de trabajo.

Figura 3. Jornadas de Derecho 2023 B.



Nota. Autoría propia.

A pesar de que se esperaba que la comunidad estudiantil mostrara falta de interés por estas actividades, la respuesta fue positiva, tanto en términos de asistencia como de involucramiento. No obstante, la principal dificultad se presentó en la participación del sector docente, ya que muchos docentes no asistieron y no mostraron disposición para apoyar a los estudiantes en la presentación de sus trabajos finales.

ANÁLISIS DEL DICTAMEN DE LA LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN

La Licenciatura en Administración forma profesionistas competentes con una visión emprendedora, que asumen una responsabilidad social bajo una filosofía de mejoramiento continuo, basándose en valores como responsabilidad, tolerancia, honestidad y eficiencia.

Su objetivo es ofrecer a la sociedad profesionales emprendedores, capacitados para aplicar conocimientos teóricos y prácticos, con el compromiso de ser éticos e innovadores. Estos profesionales deben ser capaces de analizar su entorno económico, político y social para generar un impacto positivo mediante la creación de nuevas empresas y negocios sustentables.

Por lo tanto, el egresado debe ser capaz de aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación de manera responsable y pertinente, complementando esta aplicación con habilidades blandas que le permitan trabajar en equipo, negociar, liderar, promover y asesorar en la toma de decisiones para lograr los objetivos tanto organizacionales como sociales.

Con respecto al Dictamen Núm. I/2012/306, aprobado por las Comisiones Permanentes Conjuntas de Educación y Hacienda, Guadalajara, Jalisco, el 25 de octubre de 2012, es importante analizar algunos puntos del Resultado, como los siguientes:

Que el fundamento de la educación centrada en el aprendizaje es precisamente que se basa en él, el estudiante es activo en la construcción de su conocimiento, transforma la información en significado y conocimiento, toma en cuenta los conocimientos previos, considera los estilos de aprendizaje, y la relación interactiva es fundamental, contempla un currículum abundante en recursos para la realización de actividades de acuerdo con las necesidades de los estudiantes [...].

En resumen, un modelo centrado en el aprendizaje, apoyado en las mejores prácticas pedagógicas y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), implica, al menos, lo siguiente:

- ¿Aprendizaje significativo, que proviene de la motivación por resolver problemas concretos.
- 26. El objetivo general del Programa de la Licenciatura en Administración es formar profesionistas con espíritu emprendedor, ético e innovador, comprometidos con la creación, promoción, administración y consolidación de negocios que generen un impacto positivo en el entorno socioeconómico y ambiental en el que se desarrollen.

El punto 27 del mismo dictamen establece lo siguiente sobre el perfil de egreso de la Licenciatura en Administración:

- El profesionista poseerá los conocimientos teóricos, técnicos y metodológicos necesarios para aplicarlos en la gestión responsable, eficaz y eficiente de organizaciones privadas, públicas y sociales.
- Tendrá habilidades interpersonales y principios éticos que le permitan tomar decisiones, trabajar en equipo, negociar, dirigir y alcanzar los objetivos organizacionales, respetando las leyes, normas, principios y valores que rigen la sociedad.
- Desarrollará un espíritu emprendedor para innovar en los procesos organizacionales y generar nuevas oportunidades de negocio, incorporando nuevas tecnologías de la información y la comunicación, desde una perspectiva global y sustentable.

ACTIVIDADES CURRICULARES EN LA LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN

Estas actividades comenzaron en el calendario 2013 B, en la sede de San Juan, cuando los estudiantes de segundo semestre, en coordinación con los docentes de la carrera y con el apoyo del Departamento de Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico, organizaron la “Expo Emprendedor”, donde la comunidad estudiantil presentó los proyectos que habían desarrollado a lo largo del ciclo escolar. Además de esta exposición, se propuso un taller de liderazgo con el objetivo

de incorporar a los estudiantes en una dinámica de trabajo diferente a la habitual en el aula.

En el calendario 2014 A, el Colegio Departamental aprobó la realización de la “1ª Expo Emprendedora”, en la que se invitó a los estudiantes de ambas sedes (Lagos y San Juan) a participar en:

- Concurso de conocimientos
- Foro de investigación
- Exposición de proyectos, a través de la presentación de stands que mostraban los trabajos realizados durante el ciclo escolar.

El concurso se desarrolló en dos categorías:

1. Idea de innovación mediante un producto y/o servicio con enfoque sustentable, y el montaje del stand.
2. Idea de innovación mediante un producto y/o servicio con enfoque sustentable, que incluyó también la elaboración del proyecto o plan de negocio.

En el calendario B de este mismo año no se llevaron a cabo actividades, pero fue hasta el año siguiente (2015 A) cuando se reanudaron con la “1ª Jornada de la Administración y la Tecnología”. Para esta ocasión, se invitó a los estudiantes de la Licenciatura en Administración y Sistemas de Información a presentar sus proyectos de fin de curso. Además, se incorporó un concurso de diseño de logotipo para este tipo de jornadas, cuyo ganador fue un estudiante de la Licenciatura en Sistemas (actualmente conocida como Tecnologías de la Información).

En el 2015 B, se celebró la “2ª Jornada de la Administración”, donde se realizaron conferencias con expositores del Centro Universitario de la Ciénega, talleres y la elaboración de insumos para Puertas Abiertas.

Por acuerdo del Colegio Departamental, se aprobó integrar estas jornadas dentro del esquema de evaluación, con una ponderación del 10 %, que se aplicaría en todas las asignaturas que el estudiante estuviera cursando durante ese ciclo escolar.

En el 2016 A, la actividad fue renombrada como “Actividad Curricular de Administración”, y se desarrollaron las siguientes actividades:

- Concentrado de apuntes y material didáctico para los grupos de tercero a séptimo grado.
- Elaboración y/o reestructuración de programas de asignaturas por competencia, con la participación de los grupos mencionados anteriormente.
- Diseño y elaboración de insumos para Puertas Abiertas, que se dividieron en las siguientes actividades:

1. Demostración de los mejores modelos y planes de negocios, presentados previamente en el 2015 A, dirigidos a los grados de quinto a séptimo.
2. Diseño y elaboración de un video en el cual se evidenciaba la percepción de los participantes sobre la Licenciatura en Administración, dirigido a los grupos de tercero a séptimo grado.
3. Escultura o banderín alusivo a este programa educativo, aplicado a los semestres de tercero a séptimo. Para los semestres de primero y segundo, se diseñó un banner alusivo al PE de Administración.
4. Reporte escrito de las actividades en el marco de la FHCS, destinado a los estudiantes de primer semestre.

Pese a que la participación del estudiantado en estas actividades obtuvo una respuesta favorable, la integración del puntaje de la actividad curricular en el esquema de evaluación no fue recibida de la misma manera. Como ejemplo de ello, se dio el caso de un estudiante que no quiso involucrarse en la presentación de las actividades, ni de manera individual ni colectiva. Sin embargo, casi al finalizar la jornada, pidió permiso para presentar su trabajo ante la audiencia. El comité organizador permitió su participación, pero el público, compuesto por sus compañeros, consideró que su actitud fue una falta de respeto, ya que no había mostrado interés durante toda la actividad curricular —que se trataba de un trabajo en equipo— y había preferido retirarse de la presentación. Esta situación generó malestar y puso en evidencia la importancia de la participación activa y el compromiso en las actividades grupales.

En el calendario 2016 B, esta actividad continuó siendo parte del esquema de evaluación, y el Colegio Departamental acordó replicar algunas de las actividades aprobadas anteriormente en la Actividad Curricular de Abogado, como las siguientes:

- Curso de preparación para CENEVAL, dirigido a los grupos de último semestre.
- Ideas de negocios, trabajos desarrollados en torno a los aspectos de visión, planeación, costos e insumos, enfocados en los grupos de segundo a sexto grado.
- Exposición de lo observado sobre las ideas de negocios presentadas, dedicada a los grupos de primer grado.

En el calendario 2017 A, la actividad recibió un cambio de nombre y pasó a denominarse “Expo Emprende”, manteniéndose en el esquema de evaluación con una ponderación del 20 %.

Figura 4. Expo Emprende 2017 A.



Nota. Autoría propia.

Tomando en cuenta los inconvenientes observados en actividades anteriores, se hizo la recomendación al Colegio Departamental de que los docentes apoyarán a los alumnos para que trabajarán durante el semestre en el diseño de proyectos y la presentación de los mismos, invitando a egresados a participar como jurados con el fin de motivar al estudiantado.

En el calendario 2017 B, tomando en cuenta los inconvenientes observados en actividades anteriores, se hizo una recomendación al Colegio Departamental para que los docentes apoyaran a los alumnos durante el semestre en el diseño de proyectos y su posterior presentación, invitando a egresados como jurados con el fin de motivar a los estudiantes. El objetivo era que los proyectos se desa-

rrollaran de manera más fluida a lo largo del semestre, asegurando una mayor calidad en los resultados finales.

La respuesta del Colegio Departamental fue positiva: aprobó que la actividad continuará realizándose, pero fuera del esquema de evaluación. En su lugar, la participación de los estudiantes se consideraría como parte de su formación integral, contribuyendo a los cuatro créditos que el dictamen solicita para egresar de la universidad.

Además, se estableció que la Expo Emprende se llevaría a cabo en el calendario A en la sede de San Juan, mientras que los talleres se realizarán en el calendario B. A diferencia de lo que ocurriría en la sede de Lagos, en San Juan se decidió hacer esta distinción.

Para el calendario 2018 A, los grupos de este centro universitario presentaron sus trabajos finales con el propósito de que otros estudiantes conocieran los elementos clave para emprender y mejorar su futuro laboral. Las actividades realizadas fueron:

- Stand de ideas y modelos de negocios.
- Proyectos publicitarios: comerciales de TV, radio o gráfico (cartel).
- Planes de negocios.
- Talleres impartidos por el Fondo Jalisco de Fomento Empresarial (FOJAL).

En la sede Lagos, dentro del marco de la Universidad Internacional de Verano (UIV) se llevó a cabo la charla “Propuestas de solución a la economía informal y emprendurismo”, —que formaba parte de la Expo Emprende—. Dado que en el calendario B no se programó ninguna actividad, se reanudaron las actividades hasta el 2019 A, tomando en consideración la opinión de los estudiantes para diversificar las actividades, por ello, el programa fue planeado de la siguiente manera:

- *Actividad recreativa:* Exhibición de patinetas “skatejaus”.
- *Cursos y talleres:* Marketing digital, marketing para principiantes, opciones de financiamiento, y el taller “20 pasos para abrir tu negocio”.
- *Actividad cultural:* Realizada por los estudiantes con conocimientos musicales en violín y canto. Una de las participaciones más aclamadas fue la de una intérprete que cantó en inglés, francés y español.
- *Presentación de:* Ideas, modelos, planes de negocios y proyectos publicitarios.

La diversificación de estas actividades permitió un panorama más amplio desde la perspectiva estudiantil. Como reflejo de ello, la asistencia a estas fue superior a la de otros calendarios, y el interés por participar no sólo provino de los estudiantes de la Licenciatura en Administración, sino también de otras carreras.

En el calendario B no se realizaron actividades debido a los esfuerzos por continuar con ellas en el año siguiente. Esto fue a causa de la pandemia de COVID-19, cuyo periodo de inactividad se prolongó más de lo previsto, abarcando desde el año 2020 hasta 2022.

Una vez iniciado el calendario A del 2023, el Colegio Departamental acordó retomar las actividades en mayo con la ejecución de la “Expo Emprende 2023”. Se planteó que esta feria se llevaría a cabo en dos días —uno por sede—, con el tema central “Innovación y Sustentabilidad en el Emprendimiento”. Con estos objetivos, el programa abarcó los siguientes rubros:

Conferencias magistrales: “Innovar sin inventar” e “Innovación y sustentabilidad en el emprendimiento”.

- *Presentación y evaluación de proyectos:* Ideas, modelos, planes de negocios y proyectos publicitarios.
- *Conferencias de empresas de la región Altos Norte de Jalisco:* “Cervecería de Lagos, un emprendimiento regional” y “Certificación de parque industrial limpio en la empresa Proteína Animal (PROAN)”.
- Estudio de casos.
- Proyectos sobre desarrollo sustentable.
- Coloquio de prácticas profesionales.

Consideramos que retomar las actividades fue un reto, ya que desconocíamos cómo serían recibidas tras un periodo tan largo de inactividad. Sin embargo, la respuesta por parte de los alumnos y docentes fue positiva, aunque se percibió que hizo falta mayor integración y apoyo por parte del plantel docente.

Figura 5. Imagen de la Expo Emprende a partir del 2023 A.



Nota. Adaptado de Expo Emprende, 2023 B.

CONSIDERACIONES FINALES

La realización de las actividades curriculares, sin importar la variante de su denominación, es fundamental para reforzar los programas educativos y alcanzar el perfil deseado que plantean los dictámenes de creación de las carreras. Su objetivo es entregar a la sociedad profesionistas con mayores competencias, capacidades y habilidades que favorezcan el crecimiento del entorno a nivel local, nacional e internacional.

Asimismo, estas actividades forman parte importante de los procesos de evaluación y acreditación de las carreras, los cuales evidencian el nivel de calidad de los programas educativos que ofrece el CULagos y, en general, toda la UdeG.

Las actividades que se han desarrollado —hasta este momento— pueden variar en su presentación, diseño y complejidad; sin embargo, independientemente de sus diferencias, siempre tienen la intención de mejorar. En cuanto a su organización —según lo observado—, es necesario integrar a todos los que convergen en los programas educativos, ya que es imprescindible su opinión y

IV. ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN LA ENSEÑANZA DEL DESARROLLO SUSTENTABLE

apoyo mediante un comité técnico. A su vez, este comité debe estar conformado por: la División de Estudios de la Cultura Regional, el Departamento de Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico, el Colegio Departamental, los coordinadores de carrera, las academias, los docentes, los cuerpos académicos, los representantes estudiantiles y los concejales de grupo. Consideramos necesario que cada uno de ellos proponga, al menos, una participación en la actividad curricular.

El reto consiste en concientizar a todos los docentes y académicos sobre la importancia de estas actividades, que no pertenecen solo a unos cuantos, sino a toda la comunidad de Abogados y Administradores del CULagos.

REFERENCIAS

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. [Const.]. Art. 3. 5 de febrero de 1917. (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Departamento de Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico (s.f). Actas de Colegio Departamental, 2013-2023, Centro Universitario de los Lagos.
- Universidad de Guadalajara (2006) Dictamen Núm. I/2006/374, Abogado, Plan 24. <http://148.202.143.3/dictamenes/dictamen-no-i2006374>
- Universidad de Guadalajara (2012). Dictamen Núm. I/2012/306, Licenciatura en Administración. <http://148.202.143.3/dictamenes/dictamen-numero-i2012306>
- Universidad de Guadalajara (2014) Dictamen Núm. I/2014/279, Abogado, Plan 24 modificado. <http://148.202.143.3/dictamenes/dictamen-no-i2014279>
- Universidad de Guadalajara (2016). Dictamen Núm I/2016/438, Abogado, Plan 25. http://www.pregrado.udg.mx/sites/default/files/planesEstudio/dictamen_plan_25_o.pdf

La sostenibilidad en el marco de la innovación educativa

Oscar Zúñiga Sánchez

INTRODUCCIÓN

Los problemas que enfrenta la humanidad a 24 años de iniciado el siglo XXI constriñen un cambio de paradigma hacia nuevos modelos educativos que se fundamenten en la inter y transdisciplinariedad. La degradación del medio ambiente, el menoscabo de una buena calidad de vida de las personas y la presión de modelos de desarrollo económico que producen desigualdades, son problemas que no pueden ser atendidos por una disciplina en particular.

La pandemia del COVID-19 ha puesto a prueba a la humanidad sobre la necesidad de fortalecer una formación escolarizada basada en la ética y los valores, con el firme compromiso de dotar de una mayor resiliencia en las personas no sólo para superar crisis como estas, sino también, para hacer un cambio en las formas de comportamiento basadas en el consumo insostenible.

La educación como motor del cambio, representa la piedra angular necesaria para generar un cambio en los comportamientos humanos que constriñen los problemas antes dichos. De acuerdo con esto, se insta para que las instituciones educativas y los tres niveles de gobierno —federal, local y municipal— promuevan políticas encaminadas al fortalecimiento de las prácticas docentes acordes a las demandas antes dichas. Asimismo, el compromiso de las universi-

dades públicas es mantener un constante proceso de revisión y actualización de sus planes de estudio y modelos educativos y académicos para que se mantengan en sintonía con las necesidades actuales de las sociedades, a efecto de contrarrestar los problemas que impiden el tránsito hacia un desarrollo sostenible.

La Conferencia Intergubernamental del Desarrollo Humano de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO, 1977) celebrada en 1970, planteó la importancia que tiene la educación para desarrollar el conocimiento y las actitudes necesarias en las personas para contrarrestar el deterioro tanto en su calidad de vida como en los ecosistemas. De acuerdo con la Agenda 2030, se espera que para ese entonces sea posible garantizar que todo el estudiantado adquiera los conocimientos teóricos y prácticos requeridos para transitar a un proceso de desarrollo sostenible (UNESCO, 2016a). De igual forma, en la Declaración de Inchon (UNESCO, 2015), se instó para que los gobiernos puedan garantizar políticas integrales que garanticen la protección contra la violencia entre las personas.

En la actualidad, la educación superior exige estrategias innovadoras que permitan desarrollar en el estudiantado un pensamiento reflexivo que cuestione los problemas que impidan el desarrollo sostenible y sustentable de los países, idea que contrasta con la formación especializada y disciplinar que se desarrolló en el siglo pasado. De acuerdo con esto, el fin último de la educación sería que “cada persona y pueblo desarrollen las capacidades para llevar a cabo su proyecto vital” (Kairós, s/f, 66).

Para lograrlo, debemos comenzar por dejar atrás modelos tradicionales de enseñanza que se basan en la concentración de la autoridad del profesor, para comenzar a pensar en modelos alternos centrados en el estudiante. Por lo tanto, la educación superior tiene como principal desafío reeditar a las sociedades en general, profesionistas “disciplinados y comprometidos con una sólida formación científico, tecnológica y socio humanista. Ello justifica la necesidad de perfeccionar constantemente el proceso de la enseñanza-aprendizaje de cada asignatura [...]” (Cañedo et al., 2020, 1).

No obstante, incorporar la perspectiva de la sostenibilidad de forma transversal al currículum universitario y en todas las carreras; exige a las universidades fomentar una cultura organizacional basada en los principios de la innovación educativa. Este ensayo se dirige a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo impacta la incorporación de la sostenibilidad en el marco de la innovación

educativa? y ¿cuáles estrategias pedagógicas demanda el enfoque de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)?

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE: LA LUZ QUE ALUMBRA EL CAMINO A SEGUIR

Los problemas que impiden el desarrollo de sociedades sostenibles es un asunto que supera los límites disciplinares conocidos hoy en día. El cambio climático, la desigualdad social y económica son solo algunos de los retos a vencer en el actual siglo XXI. Como así lo refiere Zúñiga (2021) “El hecho de que este enfoque [EDS] cuestione otras visiones radica, principalmente, en que los problemas del desarrollo sostenible no pueden atenderse desde una sola disciplina” (14).

Es inimaginable caer en la falacia que para contrarrestar estos fenómenos se piense en algún campo del conocimiento o disciplina en particular, este es tan solo uno de los principios fundamentales en el cual se sustenta el enfoque de la Educación para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2016a). A menudo encontramos nuevos enfoques teóricos metodológicos que resultan ser constructos de otras disciplinas, que posteriormente son retomados para construir nuevas de ellas.

No obstante, tampoco se puede pensar que esto solucionará el problema de raíz; argumento que también lleva a considerar un primer principio fundamental de este enfoque de la EDS: la inter y transdisciplinariedad, entendida como un proceso por el cual, distintas perspectivas teóricas y metodológicas dialogan y se entretienen para crear lo que Leff (2002) llamó: un nuevo saber o un nuevo conocimiento. Este argumento puede cobrar sentido con los resultados de investigación que presentan Zúñiga et al., (2022) que como principal hallazgo encontraron que el profesorado universitario difiere significativamente en las concepciones de lo que significa el término de EDS, de acuerdo con el campo del conocimiento en donde se desarrollan.

Un segundo principio que considerar como importante para este enfoque es que, la sostenibilidad no es un estado sino un proceso, es decir, un proceso en constante adaptación y cambio; por tal principio, las generaciones actuales y venideras deberían estar en un proceso constante de adaptación a los cambios sociales, ambientales y económicos. Es así, que el enfoque de la EDS se posiciona como un referente importante para comenzar a diseñar estrategias encaminadas a mitigar y contrarrestar los problemas mencionados anteriormente. Este enfoque como proceso se basa en la educación de las personas para generar co-

nocimiento y consciencia de los problemas generados por los comportamientos humanos insostenibles.

La EDS también tiene la misión de desarrollar habilidades y competencias sustentables que logren incidir en formar actitudes en las personas para actuar en favor del medio ambiente y con otras personas (UNESCO, 2017). Si partimos de la idea, de que el deterioro del medio ambiente se debe a la falta de conocimiento y consciencia de las personas que habitan en este planeta, es aquí donde la educación cobra valor para lograr hacer cambio en la forma de pensar y actuar de las personas. La EDS es un enfoque educativo que no solo atañe la educación escolarizada, sino también la educación no escolarizada, abarcando todas las edades.

De acuerdo con la UNESCO (2017), la EDS debe considerarse como un elemento esencial en el marco de la calidad educativa. Para el caso de las Instituciones de Educación Superior (IES), es de reconocer el esfuerzo emprendido para contribuir con los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), como bien lo refieren Lozano et al., (2015) subrayan que las universidades enfocan más sus esfuerzos en incorporar la perspectiva de la sostenibilidad en los cursos, la transdisciplinariedad de los programas, en el establecimiento de programas de actualización docente con enfoque en esta temática y la implementación de mecanismos de revisión del currículum.

De acuerdo con Leal Filho (2015) la EDS puede considerarse como un proceso educativo que integra un cúmulo de enfoques y metodologías destinados a formar conciencia en las personas acerca de los temas que atañe al desarrollo sostenible. En esta misma idea, se hace énfasis en el desarrollo de las competencias sustentables que deberían desarrollar las personas; competencias que son transversales al currículum escolar, de acuerdo con la UNESCO (2017) estas pueden ser:

- Competencia de pensamiento sistémico.
- Competencia de anticipación (visión hacia el futuro).
- Competencia normativa (normas y valores).
- Competencia estratégica (acciones innovadoras).
- Competencia de colaboración.
- Competencia de pensamiento crítico.
- Competencia de autoconciencia.
- Competencia integrada de resolución de problemas.

La adopción de este enfoque innovador no puede realizarse sin que se presenten dificultades de cualquier tipo, por lo que gestores y tomadores de decisión deberán fomentar una cultura de innovación que permita ofrecer mayor eficacia y eficiencia al proceso de cambio requerido para tal magnitud.

De acuerdo con Biassuti et al., (2016) la infusión de la EDS en el currículum universitario implica reorientar los cursos y métodos de enseñanza existentes con el propósito de que se contemplen los conceptos, principios, prácticas y los valores que constituyen este enfoque. No obstante, Jia et al., (2019) afirman que los esfuerzos que realizan las universidades en incorporar la perspectiva de la sostenibilidad son aún limitados en términos de profundidad y amplitud. Es decir, aun son incipientes las acciones implementadas, debido a que, por lo general, las universidades apenas logran cumplir con acciones relacionadas con la reducción de recursos, reciclado y reutilización de residuos tanto al interior del campus como en su entorno inmediato donde se ubican.

Estos argumentos cobran importancia también con los resultados obtenidos en la investigación realizada por Zúñiga et al., (2022) quienes como hallazgo de su investigación encuentran que el 52 % del profesorado universitario encuestado en 26 universidades públicas en México, consideran que su universidad se adhiere a nociones de la EDS que se basan en una visión reduccionista, relacionada con el reverdecimiento del campus. Por último, aunque se tengan identificadas y de alguna forma consensuadas, las habilidades que debe desarrollar toda persona en materia de sostenibilidad. No obstante, este proceso no siempre resulta ser una tarea fácil, de ahí la importancia de continuar desarrollando investigaciones empíricas que contribuyan al conocimiento, estudio y análisis de los factores que facilitan y obstaculizan los esfuerzos emprendidos por las universidades públicas en su firme propósito de contribuir al cumplimiento de la Agenda 2030 y los ODS.

EL CONCEPTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

A menudo podemos observar en la literatura, en las políticas educativas y en el discurso de representantes universitarios el término de innovación educativa. Si bien, como concepto puede connotar una diversidad de significados y, sobre todo, formas de aplicarse en el quehacer de las instituciones educativas.

La innovación educativa como concepto puede ser atribuido a un proceso o a un conjunto de rasgos o cualidades que determinan una acción, producto o prototipo. Por otra parte, en la mayoría de los casos, podría pensarse que la respon-

sabilidad de este proceso es atribuible al profesorado por la razón de que son actores clave en el proceso de docencia, sin embargo, esto puede llevar a un error debido a que lograr una innovación efectiva, como proceso; implica que esta debe ser gestionada, dirigida y administrada por directivos y tomadores de decisión bajo el ejercicio de un liderazgo distribuido que permita garantizar la efectividad de este proceso.

De acuerdo con Pellegrini (2022, 2) “Los procesos de innovación educativa requieren el compromiso de toda la comunidad educativa para garantizar su éxito”. Por su parte, Moreno (2000) advierte que la innovación es un proceso por el cual se involucran personas, situaciones y contexto institucional que interactúan en un tiempo y espacio determinado. Es así, que, en el contexto del sistema educativo, la innovación educativa puede ser analizada desde dos principales perspectivas; primero, aquello que alude a la incorporación de las tecnologías que se desarrollan y se adaptan en los procesos de docencia y segundo, a los cambios efectuados en las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con Nicholls (2018) la gestión efectiva de la innovación implica considerar elementos como: la planeación, control, dirección y supervisión. Un proceso inapropiado en la implementación de la innovación puede traer como consecuencia: pérdida de tiempo, dinero y esfuerzos innecesarios que demeritan en una pobre calidad educativa. De acuerdo con el mismo autor, los intentos aplicados por los docentes para innovar no siempre son alcanzados debido a que la innovación implica un cambio la sustitución de rígidas y estáticas prácticas por otras.

Por su parte, Moreno (2000) subraya que no cualquier cambio efectuado puede constituirse como una innovación. Añade, que el objetivo de la innovación educativa es efectuar alguna forma de intervención de la práctica educativa. Asimismo, Castillo y Crosetti (2008, 32) aluden a este concepto “[...] como el acto de introducir novedades, descubrir, explorar, inventar, reformar, renovar.”, por lo tanto, sugieren a la innovación como un proceso que se ejecuta de forma intencionada. No obstante, advierten que los cambios que implica este proceso de innovación deben considerarse factores importantes que pueden intervenir en la efectividad como lo son: actitudes y percepciones de los implicados. La UNESCO (2016b) define la innovación educativa como

Un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Im-

plica trascender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos. (UNESCO, 2016b, 3).

De acuerdo a lo anterior, es la innovación un medio a través del cual las instituciones educativas logren fomentar una cultura que les permita elevar la calidad de sus procesos sustantivos.

Por su parte, Mero García (2022, 311) subraya que la Innovación Educativa (IE) implica un cúmulo de factores como son: cambio de paradigma, el manejo de herramientas tecnológicas de última generación, utilización de los recursos existentes de una manera efectiva, dotación de materiales e infraestructura, nuevos diseños curriculares y la reingeniería de los procesos académicos-administrativos”. Además, señala que “se debe asumir el proceso innovador como un proceso sistémico intencional” (327).

La IE como proceso, puede alcanzarse si se toma en cuenta el contexto en el que se desarrolla (García-Peñalvo, 2015). Por su parte, Ortega et al., (2012) sostienen que para que una institución educativa logre sus fines, podría fomentar una cultura de la innovación educativa como estrategia principal para lograr su efectividad. Los estudios realizados por Constenla et al., (2022) a un grupo de estudiantes quienes evaluaron las capacidades de su profesorado en materia de innovación educativa, encontraron que, aunque el profesorado es evaluado positivamente; el proceso de la innovación educativa demanda por parte del profesorado, la disposición, el conocimiento, la motivación, el tiempo y las actitudes deseables en favor del cambio.

En este sentido, Martínez et al., (2022), advierten que el concepto de innovación educativa podría ser percibida y valorada de formas distintas tanto por el equipo directivo, docentes, estudiantes o familias. Además, resaltan la importancia de involucrar a todos los actores educativos con el fin de poder legitimar la innovación y vincularla a la práctica. Como principal hallazgo, encuentran que existe una percepción de dificultad en este proceso debido a la falta de acompañamiento adecuado y formación en este ejercicio.

Palacio et al., (2022) entienden la innovación como aquellas decisiones y procesos que “con cierto grado de intencionalidad y sistematización, [...] tratan de modificar actitudes e ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas” (1478). Asimismo, refieren que la innovación tiene lugar desde la introducción de nuevos proyectos y programas, hasta materiales curriculares y estrate-

gias de enseñanza y aprendizaje. Algo que subrayan es la relatividad del término de innovación, es decir, que se definen en función del contexto y del tiempo. Para Maldonado y Alijew (2023) el concepto de innovación ha evolucionado, pasando de una concepción antigua referida al cambio tecnológico a nuevas ideas diversificadas. Estos autores, además, subrayan la necesidad de crear una visión más holística del término.

Las sociedades del conocimiento en un mundo globalizado exigen a la educación nuevas demandas para formar ciudadanos mejor calificados con apego al respeto social y ambiental. De acuerdo con esto, la innovación educativa se sustenta desde una concepción pedagógica que contempla la planificación de estrategias de intervención y aplicación con el fin de provocar cambios en las prácticas educativas (Pérez-Orozco et al., 2022, 10). “La innovación debería ser parte de la mejora continua en los procesos educativos con propósito de comprender mejor el entorno y aplicar acciones que tengan un impacto positivo en la sociedad”.

De acuerdo con Jiménez et al., (2017) la necesidad de innovar en la educación responde a los cambios que se presentan en el tiempo, hace crítica a los sistemas educativos que se crearon en el siglo XIX para preparar a las personas a formar parte de la economía productiva que sigue a la Revolución industrial. No obstante, en el ámbito de la educación escolarizada, no basta solo con implementar programas de desarrollo profesional docentes que abarquen este tema, sino que es necesario un legítimo compromiso de los directivos escolares y tomadores de decisión para diseñar estrategias efectivas que logren crear una cultura innovadora para el cambio de prácticas como las que demanda este enfoque de la EDS.

Es así que, la innovación educativa como proceso, incumbe a una serie de elementos importantes para lograr una transformación genuina en el proceso de enseñanza y aprendizaje sin limitarse a cambios o mejoras menores, elementos como: la actividad misma de la docencia, la tecnología, los métodos y técnicas, así como sus resultados. Todo esto considerando prioritariamente el contexto en el que se va a desarrollar la intervención, de lo contrario, se corre el riesgo que este proceso no logre alcanzar su efectividad.

METODOLOGÍA, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

A través de una revisión bibliográfica, se retomaron los distintos acercamientos hacia el concepto de educación para el desarrollo sostenible e innovación educativa. Las fuentes seleccionadas corresponden a un muestreo por conveniencia. Para esta investigación se utilizó principalmente la base de datos de Google Scho-

lar, sin limitarse al uso de otras fuentes como Scopus y Web of Science. Una vez elegidos los documentos, se procedió a delinear las perspectivas que han orientado al proceso de incorporar la EDS en el desarrollo de la docencia en el ámbito de la educación superior.

Las sociedades actuales demandan estrategias pedagógicas innovadoras que permitan contribuir con los ODS. De acuerdo con Matos y Flores (2016) a través de las metodologías participativas, es posible promover la práctica en los estudiantes como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, esto incluye la enseñanza de los valores requeridos para reestablecer la relación que existe entre las personas con su medio ambiente.

La innovación educativa, entendida como la estrategia ideal que permite a las instituciones educativas una posibilidad de incorporar la perspectiva de la sostenibilidad en sus procesos sustantivos, radica su eficacia en que gestores y tomadores de decisión consideren las condiciones relacionadas con el contexto interno y por igual forma, el involucramiento activo del personal docente.

En el contexto universitario, la innovación debe contemplarse de forma transversal a la institución, es decir, que afecta a sus formas de estructuración. Es así, que se puede reconocer a la innovación educativa como la estrategia por la cual, pudieran las universidades públicas del país lograr incorporar el enfoque de la EDS en todo su quehacer universitario. No obstante, debemos reconocer que la perspectiva de la sustentabilidad impacta directamente en los modelos educativos, académicos y curriculares de las universidades públicas del país.

MODELO EDUCATIVO

El trasladar los problemas socioambientales al ámbito educativo, nos invita a repensar en nuevos modelos educativos que permitan satisfacer las demandas actuales sin comprometer las requeridas por las generaciones venideras, tal como lo plantea el enfoque de la EDS.

El modelo educativo representa el contrato por el cual, las instituciones educativas signan su compromiso con las sociedades, aquí, se establece la forma de cómo se relaciona la institución educativa con su entorno inmediato y con los distintos sectores. Este modelo contempla principios filosóficos y su relación con la sociedad; hace mención explícita de cómo se educa a las personas y resalta las pretensiones propuestas para generar hábitos individuales y los valores a desarrollar en el estudiantado (Marúm et al., 2012).

Así mismo, se suscribe el tipo de educación que ofrece a su estudiantado, por lo general, se expresa si la formación será integral, técnica o laica. De acuerdo con Latapí (2008), el desarrollo integral del estudiante permite elevar la calidad educativa posibilitando al estudiantado adquirir conocimientos específicos para el desarrollo laboral y formar el carácter, los sentimientos, los valores y la enseñanza moral.

El enfoque de la EDS, como modelo educativo alterno, se sustenta en la formación integral del estudiantado promoviendo el desarrollo de una conciencia, conocimiento, habilidades y los valores requeridos para el tránsito hacia sociedades más justas, equitativas y sostenibles. Es así, que la formación integral del estudiantado también debería ser considerado como parte del modelo académico, como lo refiere Zúñiga (2022, 190) al afirmar “el modelo educativo debe ser congruente entre la perspectiva pedagógica y con las estrategias didácticas que se aplican dentro del aula”. Por lo tanto, la forma de materializar o llevar a la práctica la perspectiva de la sostenibilidad sería logrando conciliar los modelos educativos y académicos.

MODELO ACADÉMICO

Para que las instituciones educativas logren desarrollar sus intenciones plasmadas tanto en su modelo educativo como en su misión, deben establecer una estructura que posibilite realizar sus procesos sustantivos. De acuerdo con Rosario y Marúm (2005) el modelo académico traza la forma en que las universidades deben organizarse a efecto de impartir sus programas de estudio. Afirman que este modelo académico se construye sobre las orientaciones generales del modelo educativo por dos dimensiones: su estructura organizacional y el propio currículum (Rosario y Marúm, 2005).

En lo que respecta a la categoría de estructura, es posible delinear distintos modelos o esquemas de estructuración por la cual podemos ubicar a gran parte de las universidades públicas del país, algunas se desarrollan bajo un esquema de facultades, otras en esquemas divisionales o departamentalizado. Cuando una universidad pública signa su compromiso para incorporar el enfoque de la EDS en sus procesos sustantivos, el modelo académico y educativo deben ser revisados a efecto de evaluar su compatibilidad con los principios y características que demanda el enfoque de la EDS, por ejemplo, la formación interdisciplinaria, además de la comprensión de otros conocimientos generales y del desarrollo sostenible, aspectos que son transversales a todas las propias disciplinas.

Como parte del modelo académico, la universidad pública reconoce la importancia de ubicar al estudiantado como elemento central dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante el enfoque de la EDS es posible generar un ambiente de aprendizaje que estimule en el estudiantado la curiosidad, la creatividad, las habilidades, el trabajo en equipo y conocimientos adquiridos dentro y fuera del aula.

Por lo que respecta a la categoría de currículum adoptado por las universidades públicas del país, podemos encontrar algunos tipos, que van desde un currículum rígido hasta semiflexible o flexible. En este sentido, el enfoque de la EDS y la Educación Ambiental son enfoques que promueven la flexibilidad curricular que permite al estudiantado ampliar su conocimiento y desarrollar sus habilidades sustentables mediante la inscripción a cursos de otros programas de estudio, cuando estos no estén presentes en el plan de estudios que se encuentran inscritos.

La incorporación de la sustentabilidad en el currículum universitario, de acuerdo con Biasuti et al., (2016) implica la revisión de las metas y los objetivos de aprendizaje en los programas de estudio para determinar, si de alguna forma, es claramente plasmada la perspectiva de la sustentabilidad en cada una de las áreas del conocimiento. Aquí cabe mencionar, lo sostenido por Cebrián (2020) quien afirma que “La sostenibilidad en la ES —educación superior— no es la simple adición de contenidos específicos sobre sostenibilidad [...] implica un cambio cultural en las prácticas y estructuras educativas dominantes” (101).

Es así, que la incorporación de la sostenibilidad como resultados de aprendizaje en los cursos y programas de estudio, no debe limitarse solo en dar a conocer al estudiantado acerca de los ecosistemas y la condición humana, sino desarrollar en ellos un pensamiento sistémico, el desarrollo de habilidades interpersonales haciendo énfasis en el desarrollo de su preocupación como agentes del cambio (Svanström et al., 2008).

El cambio climático como fenómeno, podría ser un referente para que los programas de estudio aborden el tema haciendo un esfuerzo, para identificar cómo cada una de las disciplinas puede contribuir a revertir esta problemática. Diversas investigaciones realizadas en este tema (Blanco-Portela et al., 2017; Olaskoaga-Larrauri et al., 2021; Zúñiga et al., 2022), manifiestan factores que dificultan o facilitan el proceso de incorporar la perspectiva de la sostenibilidad en los procesos sustantivos de las universidades. Por ejemplo, el estudio realizado por Nikolic et al., (2017) quienes comparten como su principal hallazgo, que fac-

tores institucionales y del contexto puede tener influir en el desarrollo de competencias sustentables en la comunidad académica.

Bajo este panorama, el enfoque de la EDS se fundamenta en el paradigma educativo basado en competencias (UNESCO, 2017), por el cual, se privilegia el desarrollo de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que demandan los ODS.

LA INNOVACIÓN EDUCATIVA: FACTOR CLAVE EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SUSTENTABLES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El desafío para las universidades públicas del país en su intento por incorporar el enfoque de la EDS implica no sólo lograr una adecuada conciliación entre los modelos educativo y académico, sino también, promover la participación activa de todos los actores claves en el diseño y ejecución de las estrategias y políticas institucionales. En lo que respecta al proceso de enseñanza y aprendizaje, este compromiso pudiera tener mejores resultados si las universidades logran fomentar una cultura de la innovación con un alto grado de involucramiento y acompañamiento al profesorado.

El enfoque de la EDS demanda que el profesorado logre desarrollar acciones innovadoras para la enseñanza de las competencias sustentables en el estudiantado universitario. De acuerdo con Buiasutti et al., (2018) la importancia que tiene el desarrollar en el profesorado las competencias sustentables y principios del desarrollo sostenible con el fin de reorientar un cambio de actitudes acorde con las necesidades del siglo XXI. Los principios de la sustentabilidad en el marco de la educación, comprende varios aspectos como son: un enfoque basado en el aprendizaje del estudiante y holístico, un aprendizaje experimental y significativo, la formación de valores y ética (Biasutti et al., 2016).

Es importante para la enseñanza de la sustentabilidad, pensar en lo global actuando en lo local, es decir, interconectar lo local con el mundo aplicando en todo momento criterios localmente relevantes y culturalmente apropiados (Biasutti et al., 2016). Otro ejemplo de metodologías interesantes para la enseñanza de la sustentabilidad es la compartida por Cebrián (2016), sobre un experimento realizado en la Universidad de Southampton en Reino Unido, quienes, a modo de buenas prácticas, implementaron una investigación acerca del rol del amigo crítico, como parte de la estrategia para introducir el tema de sustentabilidad en la institución. La estrategia que siguió esta investigación, como su nombre lo indica, estuvo centrada en una persona con conocimiento de los principios

de la sustentabilidad, que comienza a cuestionar toda acción o comportamiento que aparentemente tiene un efecto nocivo para el cuidado del medio ambiente.

Como bien lo señalan Disterheft et al., (2015) en el intento de diseñar e implementar estrategias para incorporar la sustentabilidad como parte de la cultura institucional, implica pensar en los enfoques participativos a nivel institucional con el propósito de fomentar una cultura de participación en la transición a universidades sustentables, entendida como aquella que contempla no solo acciones implantadas en materia de aprovechar mejor el uso de los recursos naturales o de la separación de residuos, sino también, de incorporar la perspectiva de la sostenibilidad en sus cuatro procesos sustantivos: la docencia, investigación, extensión y difusión del conocimiento. Asimismo, describen una serie de factores críticos en el diseño de estrategias participativas como son: la comunicación, tiempo suficiente, la identificación de los objetivos a lograr, asegurarse de que todas las personas claves sean consideradas y escuchadas y asumir una actitud para no juzgar.

CONSIDERACIONES FINALES

En las líneas anteriores se logró trazar brevemente los rasgos más significativos del enfoque de la EDS como paradigma que permite incorporar la sostenibilidad en el proceso de docencia. Se definieron una serie de habilidades o competencias a desarrollar no solo en el estudiantado, sino también en los directivos y docentes de las instituciones educativas que abonan al cumplimiento de los 17 ODS.

Por otra parte, se discutió la importancia de generar una cultura de innovación en las universidades como mecanismo importante para lograr un proceso confiable en la incorporación del enfoque de la EDS en sus procesos sustantivos. Por lo tanto, las instituciones educativas que decidan incorporar la sustentabilidad de forma transversal en sus procesos sustantivos y de gestión, implica repensar esquemas de evaluación continua para poder así, identificar en qué medida se está cumpliendo o no con este propósito para estar en condición de generar una cultura de la sustentabilidad en el quehacer institucional.

De acuerdo con la Agenda 2030, se reconoce el papel importante de las universidades para formar en el estudiantado, el conocimiento, las actitudes y aptitudes para actuar en favor de la solución a problemas medioambientales que impiden el tránsito hacia sociedades sostenibles y sustentables. De acuerdo con esto, es imperante el uso de estrategias educativas que faciliten su objetivo.

A manera de recomendación para futuras investigaciones, podría estudiarse y analizarse distintos aspectos relacionados con la capacidad de innovación que cuenta el profesorado universitario para incorporar la perspectiva de la sustentabilidad en su práctica docente.

REFERENCIAS

- Biasutti, M., De Baz, T. & Alshawa, H. (2016). Assessing the Infusion of Sustainability Principles into University Curricula. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 21–40. <https://reference-global.com/article/10.1515/jtes-2016-0012>
- Biasutti, M., Makrakis, V., Concina, E. & Frate, S. (2018). Educating academic staff to reorient curricula in ESD. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 19(1), 179–196. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-11-2016-0214>
- Blanco-Portela, N., Benayas, J., Pertierra, L. & Lozano, R. (2017). Towards the integration of sustainability in Higher Education Institutions: A review of drivers of and barriers to organisational change and their comparison against those found of companies. *Journal of Cleaner Production*, 166, 563–578.
- Cañedo García, R., Silva Aníbal, I. y Pell del Río, S. M. (2020). *Innovación educativa en la Enseñanza Superior: Generadores del aprendizaje de la Física*. <https://www.innovacioneducativa.unam.mx:8443/jspui/handle/123456789/7405>
- Cebrián, G. (2016). The role of the critical friend in supporting action for sustainability: Exploring the challenges and opportunities. En W. Lambrechts & J. Hindson, *Research and innovation in Education for sustainable development*. CoDeS. <https://sustainablehighereducation.files.wordpress.com/2016/01/cebrian-2016.pdf>
- Consejo Económico y Social de la Ciudad de Buenos Aires. (2022). *Innovación Educativa*. <https://www.cesba.gob.ar/>
- Constenla Núñez, J. A., Vera Sacredo, A. J. y Jara-Coatt, P. A. (2022). Actitudes y capacidades de los docentes frente a la innovación educativa. La mirada de los estudiantes. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(1), 1–15. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.1.2022.7>
- Disterheft, A., Caeiro, S., Azeiteiro, U. M. & Filho, W. L. (2015). Sustainable universities – a study of critical success factors for participatory approaches. *Journal of Cleaner Production*, 106, 11–21. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.01.030>
- García-Peñalvo, F., J. (2015). Mapa de tendencias en Innovación Educativa. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(4), 6–23. <https://doi.org/10.14201/eks2015164623>
- Jia, Q., Wang, Y. & Fengting, L. (2019). Establishing transdisciplinary minor programme as a way to embed sustainable development into higher education system: Case by Tongji University, China. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(1), 157–169. <https://www.emerald.com/ijsh/article-abstract/20/1/157/153924/Establishing-transdisciplinary-minor-programme-as?redirectedFrom=fulltext>
- Jiménez García, E., Rappoport Redondo, S. y Thoilliez Ruano, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación*. Universidad Internacional de La Rioja, 29(1), 307–308. <https://doi.org/10.5209/RCED.57163>
- Kairós. (s/f). *Tercer Contrato Social de la Educación*. Kairós. Equipo para la transformación educativa y social sostenible.
- Latapí, P. (2008). *Una buena educación. Reflexiones sobre la calidad*. Universidad de Colima.
- Leal Filho, W. (2015). Education for Sustainable Development in Higher Education: Reviewing Needs. En W. Leal Filho (Ed.), *Transformative Approaches to Sustainable Development at Universities*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-08837-2>
- Leff, E. (2002). *Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Siglo XXI.
- Lozano, R., Ceulemans, K., Alonso-Almeida, M., Huisingh, D., Lozano, J. F., Waas, T., Lambrechts, W., Lukman, R. & Hugé, J. (2015). A review of commitment and implementation of sustainable development in higher education: Results from a worldwide survey. *Journal of Cleaner Production*, 108(-), 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.09.048>
- Maldonado- Mariscal, K. & Alijew, I. (2023). Social innovation and educational innovation: A qualitative review of innovation's evolution. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 26(3), 1–26. <https://doi.org/10.1080/13511610.2023.2173152>
- Martínez Maireles, D., Naranjo-Llanos, M. y Tort-Bardolet, A. (2022). Aportaciones y dificultades valoradas por las personas participantes en un proceso de innovación educativa de infantil a secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 495–512. <https://doi.org/10.6018/rie.465491>
- Marúm, E., Bravo, T. y Moreno, C. (2012). Modelos educativos y Gestión de la Calidad en la educación superior en América Latina y México. En N. Fernández, *La gestión universitaria en América Latina y México* (pp. 163–183). Dirección de la primera dama de la Nación.
- Matos-Meléndez, B. B. y Flores-Guerrero, M. A. (2016). *Educación Ambiental para el desarrollo sostenible del presente milenio* (2a ed.). Eco Ediciones.
- Mero-García, W. R. (2022). La innovación educativa como elemento transformador para la enseñanza en la unidad educativa “Augusto Solórzano Hoyos”. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(2), <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1775>

Moreno, M. G. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. *Sinéctica*, 17(200) 24–32. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/384>

Nicholls, A. (2018). *Managing Educational Innovations*. Routledge.

Nikolic, V., Milutinovic, S., Nedanovski, P. & Mrnjaus, K. (2017). ESD professional development of university educators in Serbia, Croatia and Macedonia: A comparative analysis. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(6), 923–938. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2016-0036>

Olaskoaga-Larrauri, J., Guerenabarrena-Cortazar, L. & Cilleruelo-Carrasco, E. (2021). Academic staff attitudes and barriers to integrating sustainability in the curriculum at Spanish universities (*Actitudes del profesorado y barreras a la sostenibilización curricular en la universidad española*). *Culture and Education*, 33(2), 373–396. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1905957>

Ortega-Cuenca, P., Ramírez-Solís, M. E., Torres-Guerrero, J. L., López-Rayón, A. E., Servín-Martínez, C., Suárez-Téllez, L. y Ruiz-Hernández, B.(2012). Modelo de innovación educativa. un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1). 145-173. <https://doi.org/10.5944/ried.1.10.1023>

Palacio-Sprockel, L. E., Curiel-Gómez, R. Y., y Peñaranda De Armas, K. (2022). Innovación en la gestión educativa: Actores y procesos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(8), 1476–1490. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.47>

Pellegrini, C. (2022). *Consejo económico y social de la ciudad de buenos aires*.

Pérez-Orozco, A. B., Mendoza- Galvis, D. J. y Valle- Fuentes, H. (2022). Innovación educativa: Guía metodológica para el curso de ingeniería de producción caso de estudio programa de Ingeniería Industrial. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 10(2), 9–16. <https://doi.org/10.15649/2346030X.2769>

Rosario, V. y Marúm, E. (2005). *Desarrollo y consolidación de los modelos académicos de los centros universitarios en la Universidad de Guadalajara* (Vol. 2). Universidad de Guadalajara.

Ochoa-Castillo, P. y De Benito Crosetti, B. (2008). Cambios, novedades y procesos de innovación. En Salinas Ibañez, J. (Ed.). *Innovación educativa y uso de las TIC* (pp.32). Universidad Internacional de Andalucía. https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/3647/2008_innovacioneducativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Svanström, M., Lozano-García, F. J. & Rowe, D. (2008). Learning outcomes for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(3), 339–351. <https://www.emerald.com/ijshe/article-abstract/9/3/339/158411/Learning-outcomes-for-sustainable-development->

[in?redirectedFrom=fulltext](http://www.unesco.org/education/in?redirectedFrom=fulltext) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO. (1977). *Conferencia intergubernamental sobre Educación Ambiental. Tbilisi (URSS) 14-26 de octubre de 1977*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763sb.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO, PNUD, UNICEF, BM, UNFAPA, ONU MUJERES y ACNUR. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2016a). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030. Guía*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2016b). *Innovación Educativa. Serie de “Herramientas de apoyo para el trabajo docente”*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. UNESCO. https://www.researchgate.net/publication/325570670_Educacion_para_los_Objetivos_de_Desarrollo_Sostenible_Objetivos_de_aprendizaje

Zúñiga-Sánchez, O. (2021). El reto de las universidades públicas de México para incorporar una educación pertinente acorde con la sustentabilidad. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://mail.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/952>

Zúñiga-Sánchez, O., Marúm-Espinoza, E. y Aceves-Ávila, C. (2022). La educación para el desarrollo sustentable en la visión del profesorado de educación superior en México. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 98(36.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.91549>

Zúñiga, Sánchez, O., Marúm, Espinoza, E., y Curiel-Gutiérrez, F. (2022). La implementación de la sustentabilidad en el currículum universitario desde la perspectiva de la gestión. *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 13(7), 185–195. <https://doi.org/10.51896/atlanter/JSIE5476>

Zúñiga, O., Marúm, E., y Rodríguez, C. (2022). La Educación para el desarrollo sostenible en la educación superior: El efecto de las áreas del conocimiento en las concepciones del profesorado universitario. *Education Policy Analysis Archives*, 30. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7271>

Estrategias innovadoras para la formación integral. Mitigación de problemáticas medioambientales desde el Curso Taller de Desarrollo Sustentable del CULagos

Ray Freddy Lara Pacheco
Mauricio Larios Ulloa
César David Rivas Suárez

INTRODUCCIÓN

El medioambiente y el cambio climático es un asunto global que plantea la necesidad de ser debatidos con mayor interés. Si bien el tema no es nuevo, su manifestación, el interés y la acción internacional hacen que lo parezca (Mingst, 2006). Otros temas de relevancia global incluyen la salud, la enfermedad, los derechos humanos, la paz, la seguridad, las migraciones y los refugiados al tomar en consideración lo siguiente:

El trato dado a la madre tierra desde la revolución industrial, como un *commodity* más que como un tesoro a cuidar y preservar para las generaciones venideras, se ha revelado profundamente injusto e insostenible. De hecho, ha transformado la naturaleza. Dada la dependencia crítica del bienestar humano con respecto a los sistemas naturales de la Tierra, la necesidad, y también la urgencia, de transformar nuestra relación con ella. Esto ha venido haciéndose cada vez más obvio al compás de los avances tecnológicos y de la degradación medioambiental, de modo que nos llegan voces de alarma contundentes,

como entre otras, la bien conocida en relación con el previsible incremento de previsible subida hasta 1.5 °C desde niveles preindustriales en torno a 2040, e incluso probablemente antes. (Abad, 2022, 23 y 24).

En este contexto, surge la pregunta sobre la función de la educación dentro y fuera de los espacios escolares como primarias, secundarias, bachilleratos y, específicamente, universidades y centros de investigación. Según Carlos Vega (2021):

En la actualidad se encuentran estudiando en las Universidades los futuros administradores de empresas, gobernantes de municipios, o estados, los máximos ejecutivos de corporativos y empresas, y en ellos se debe generar esa conciencia para que tomen las decisiones acertadas para el bien común.

Es por ello, que en las Universidades se han elaborado diferentes acciones que permiten, en cierta medida impactar en la conciencia y la educación de los miembros de éstas. La pregunta obligada sería si esta acción se refiere a que ¿las universidades incorporan en la currícula de sus carreras unidades de aprendizaje que se relacionen con el medio ambiente?, la respuesta es: No necesariamente, aunque lo ideal sería que cada una de las carreras sin importar la ciencia a la que pertenezca ofertara en su currícula alguna unidad de aprendizaje relacionada con el medio ambiente, no siempre es así, en algunos casos viene en una unidad de aprendizaje, o los temas se encuentran de forma transversal en los contenidos y aun con ello, no asegura que el estudiante, por llevar un curso y aprobarlo, cambie su forma de comportarse con su entorno (138).

Esto se refleja en la academia y la educación general, donde la mayoría de las instituciones no cuentan con programas dedicados a la concientización, sensibilización, apropiación y valorización del medio ambiente.

Para responder el cuestionamiento de la cita anterior y con la intención de innovar en la formación integral en el Centro Universitario de los Lagos (CULagos), profesores del Departamento de Ciencias Sociales y Desarrollo Económico (DCSDE) diseñaron e impartieron un curso-taller de Desarrollo Sustentable. Este curso, en colaboración con la Junta Intermunicipal de Medio Ambiente de la región de los Altos Norte de Jalisco (JIAN), se adapta al perfil de egreso de diversas carreras, como Administración, Ingeniería Bioquímica, Ingeniería en Administración Industrial e Ingeniería en Mecatrónica.

Figura 1. Cartón sobre el cambio climático.



Nota. Adaptado de ¿Qué es el cambio climático?, Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/climatechange/what-is-climate-change>

Tabla 1. Clave de los cursos impartidos en CULagos.

Curso-taller	Clave	NRC
Desarrollo sustentable.	33370	CB169
Desarrollo sustentable (optativa para sociales y humanidades).	33371	CB169
Desarrollo sustentable.	192481	IH954

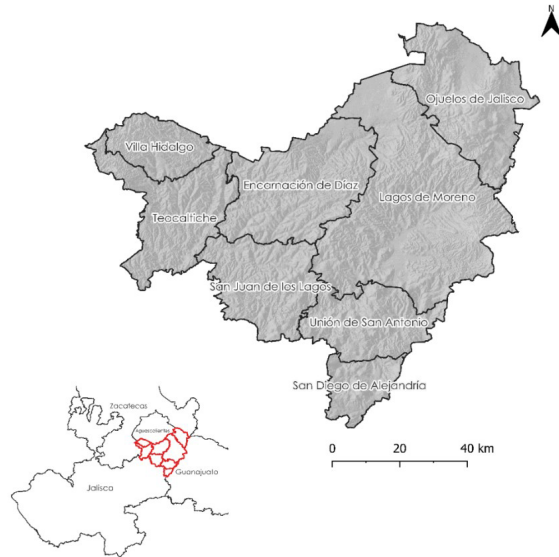
Nota. Elaboración propia.

PROBLEMÁTICA DETECTADA: ANTECEDENTES, CONTEXTO Y/O NECESIDAD A INTERVENIR

La región Altos Norte de Jalisco³ se distingue por su alta productividad agropecuaria en amplios valles y planicies. Se han construido numerosos embalses para el riego de forrajes como maíz y el pasto, así como para el mantenimiento de ganado vacuno. Esto ha propiciado el establecimiento de importantes industrias como lecherías, granjas avícolas y porcícolas, y, en los últimos años, el aumento de cultivo de agave tequilero. La cultura de la región está ligada a sus orígenes en el trabajo del campo, siendo la agricultura y la ganadería pilares centrales. Además, existe una ferviente actividad religiosa, con millones de peregrinos que visitan a la virgen de San Juan de los Lagos.

³ Los municipios que integran esta región son: Encarnación de Díaz, Lagos de Moreno, Ojuelos de Jalisco, San Diego de Alejandría, San Juan de los Lagos, Teocaltiche, Unión de San Antonio, Villa Hidalgo.

Figura 2. Mapa de la Región Altos Norte de Jalisco.



Nota. Adaptado de JIAN, 2022.

Dentro de los resultados del Diagnóstico para el Programa Regional de Cambio Climático de la región Altos Norte de Jalisco obtenido del Taller para el Diagnóstico Ambiental organizado por la JIAN de 2021, se señalan:

Las condiciones actuales de la región caracterizada por la dominancia de zonas templadas y semiáridas ricas en biodiversidad, la presencia de importantes zonas urbanas, un relevante sector pecuario responsable de la mayor producción de huevo y leche del país, así como de amplias extensiones cubiertas por diversos cultivos vitales para la producción de alimentos y forraje, la región Altos Norte es una región altamente vulnerable ante los efectos del cambio climático (2022, 6).

Debido a estos factores económicos, sociales y culturales, el desarrollo regional se ha enfocado en la producción, relegando los temas ambientales a un segundo plano. Esto incluye la conservación de ecosistemas, el cuidado de flora y fauna, el uso eficiente del agua y el manejo de los residuos y contaminación. Es la única región en Jalisco que no cuenta con áreas naturales protegidas.

Tabla 2. Ecosistemas característicos de la Región Altos Norte.

No.	Problemáticas ambientales	Votos	# Municipios	No.	Problemáticas ambientales	Votos	# Municipios
1	Acciones externas gobernanza municipal.	6	1	19	Extracción de materiales del río.	11	1
2	Basura.	11	4	20	Falta de regulación y aplicación de reglamentos.	32	3
3	Basureros clandestinos.	12	1	21	Falta de tratamiento de aguas residuales.	24	2
4	Cacería ilegal.	1	6	22	Incendios en pastizales naturales.	3	1
5	Contaminación auditiva.	2	2	23	Incendios forestales.	17	3
6	Contaminación de agua.	42	6	24	Introducción de especies exóticas forestales.	3	1
7	Contaminación de agua por drenajes.	6	1	25	Manejo de residuos sólidos.	12	2
8	Contaminación por agroquímicos.	17	3	26	Pérdida de fauna.	0	1
9	Contaminación por ladrilleras.	23	3	27	Pérdida de semillas y cultivos criollos.	4	1
10	Contaminación por peregrinaciones.	2	1	28	Perros callejeros.	10	5
11	Contaminación por residuos de granjas.	9	1	29	Plagas forestales.	2	1
12	CUS por actividades agropecuarias.	6	2	30	Quema de basura.	8	1
13	CUS por plantío de agave.	31	4	31	Quema de pastizales cultivado.	1	1
14	CUS por urbanización.	22	6	32	Rastros ilegales.	7	1
15	Actividades de vehículos todoterreno.	6	2	33	Sobreexplotación del agua.	8	1
16	Desechos de ganadería.	9	1	34	Sobrepoblación de ganado.	0	1
17	Desperdicio de agua.	10	2	35	Tala ilegal.	18	8
18	Escasez de agua.	30	3	36	Falta de cultura ambiental.	37	8

Nota. Adaptado de JIAN, 2022.

Los ocho municipios de la región participaron en el Taller para el Diagnóstico Ambiental. Una de las dinámicas consistió en identificar y priorizar las principales problemáticas ambientales. La falta de cultura ambiental fue mencionada a nivel general. El paisaje natural de la región está dominado por ecosistemas semiáridos, como pastizales silvestres, matorrales caducifolios y bosques espinosos. Estos paisajes suelen ser subestimados por no contener vegetación maderable o grandes fuentes de agua, por lo que su protección es escasa y no forma parte de las políticas públicas.

Dada la falta de cultura ambiental generalizada, se considera necesario implementar acciones desde la educación formal e informal que promuevan la valoración de la biodiversidad y la concientización de la población sobre temas ambientales y el cambio climático en la región Altos Norte de Jalisco.

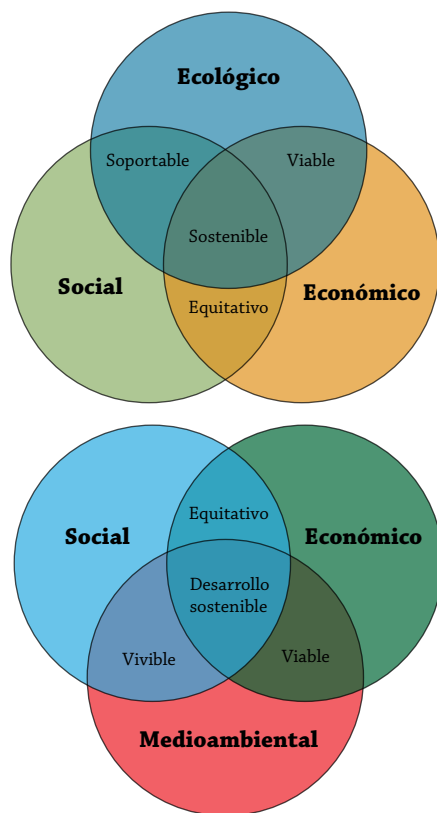
OBJETIVO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Con el fin de integrar una visión sustentable en la formación de los estudiantes y aprovechar la vinculación con actores claves en la región, se modificó el programa de la Unidad de Aprendizaje. El curso busca la apropiación del concepto de

sustentabilidad y su relación con el ámbito sociocultural, económico-competitivo, natural e internacional. De esta manera, los estudiantes pueden entender los impactos potenciales (negativos y positivos) de las acciones cotidianas de individuos, empresas, administraciones públicas y organizaciones civiles en los distintos ámbitos de la sustentabilidad.

Además, se busca desarrollar la capacidad analítica del estudiante para que reconozca la importancia de la participación individual y colectiva en la transformación de la sociedad, bajo el paradigma de la sustentabilidad y las nuevas perspectivas de intervención, con la meta de formar recursos humanos sensibles al medio ambiente.

Figura 3. Diagrama de Venn sobre la idea del concepto sobre desarrollo sustentable.



Nota. Adaptado de TOMi, Inc, Educación divertida y personalizada universalmente accesible, 2024. https://tomi.digital/es/es/125556/desarrollo-sustentable-y-objetivos-de-desarrollo-sustentable?utm_source=google&utm_medium=seo.

El curso busca la apropiación del concepto de sustentabilidad y su relación con el ámbito sociocultural, económico-competitivo, natural e internacional (Figura 3). De esta manera, los estudiantes pueden entender los impactos potenciales (negativos y positivos) de las acciones cotidianas de individuos, empresas, administraciones públicas y organizaciones civiles en los distintos ámbitos de la sustentabilidad.

Además, se busca desarrollar la capacidad analítica del estudiante para que reconozca la importancia de la participación individual y colectiva en la transformación de la sociedad, bajo el paradigma de la sustentabilidad y las nuevas perspectivas de intervención, con la meta de formar recursos humanos sensibles al medio ambiente.

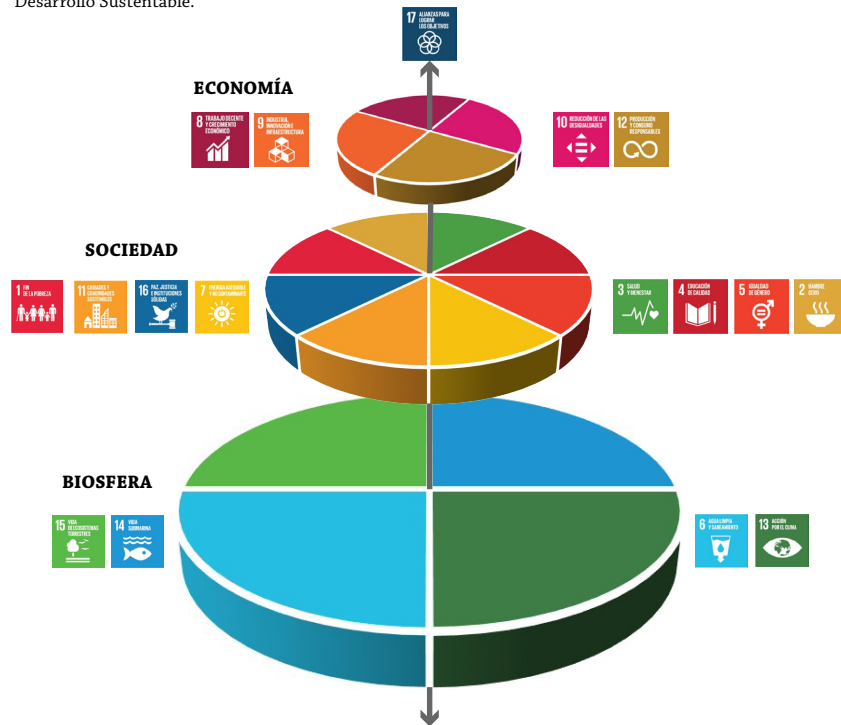
Objetivo general de aprendizaje:

Señalar la importancia del desarrollo sustentable y sus áreas funcionales o elementos constitutivos frente al cambio climático, centrándose en la Región Altos Norte de Jalisco.

Objetivos de aprendizaje esperados:

- Identificar la importancia del desarrollo y sustentabilidad, así como su pertinencia actual mediante la idea de gobernanza medioambiental.
- Repensar el concepto de desarrollo sustentable y las características de sus elementos constitutivos.
- Realizar un proyecto de intervención sobre sustentabilidad en la región Altos Norte de Jalisco según el elemento constitutivo (proyecto CULagos, proyecto JIAN, proyecto con alguna empresa local de la región o campaña a favor del medio ambiente).

Figura 4. Objetivos del Desarrollo Sostenible que considera el curso-taller de Desarrollo Sustentable.



Nota. Adaptado del Stockholm Resilience Centre- The SDGs wedding cake, <https://stockholmresilience.org/en/our-work/SDG-wedding-cake>

Figura 5. Trabajo en aula de los estudiantes.



Nota. Imagen proporcionada por el autor.

CONTRIBUCIÓN DE LA INNOVACIÓN A LA MEJORA DE PROCESOS EDUCATIVOS

El objetivo de este curso es mediante la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) o *Project-based Learning* (PBL). Esta metodología se centra en el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje, el cual, el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes tienen la misma importancia.

Figura 6. Trabajo en aula de los estudiantes.



Nota. Imagen proporcionada por el autor.

Como incentivo para la vinculación de la Universidad con actores públicos y privados; el proyecto final del curso consiste en un proyecto de intervención sobre sustentabilidad en la región Altos Norte de Jalisco. Los estudiantes partiendo del diagnóstico del entorno, presentan un proyecto a través de la JIAN o dentro del CULagos, utilizando la creatividad y la innovación, reforzadas por los conocimientos adquiridos en el aula.

Esto asegura una formación integral, generando pensamiento crítico y convirtiendo a los estudiantes en agentes de cambio en los ámbitos económico, ambiental y social del desarrollo sustentable. Llevando el conocimiento más allá de las aulas, fomentando una cultura sustentable en la comunidad universitaria.

Figura 7. Trabajo colaborativo con la Junta Intermunicipal de Medio Ambiente Altos Norte (JIAN).



Nota. Imagen proporcionada por el autor.

Figura 8. Trabajo colaborativo con la Junta Intermunicipal de Medio Ambiente Altos Norte (JIAN).



Nota. Imagen proporcionada por el autor.

Figura 9. Trabajo colaborativo con la Junta Intermunicipal de Medio Ambiente Altos Norte (JIAN).



Nota. Imagen proporcionada por el autor.

Figura 10. Trabajo colaborativo con la Junta Intermunicipal de Medio Ambiente Altos Norte (JIAN).



Nota. Imagen proporcionada por el autor.

Modalidad de enseñanza que se promueven en el curso:

- *Seminario-taller.* El estudiante adquiere la competencia de analizar las distintas áreas del concepto sobre Desarrollo Sustentable con el fin de proponer e implementar una estrategia de solución a algún problema medioambiental de la región Altos Norte de Jalisco.

- *Aprendizaje invertido*. Las lecciones se revisan fuera del aula, y en clase se profundiza y construye el conocimiento de manera colaborativa. Esto permite un aprendizaje significativo para distinguir las diferencias, ventajas y retos del Desarrollo Sustentable. La clase combina teoría y práctica a través de la participación (controles de lectura, prácticas, dinámicas y el proyecto integrador o trabajo de intervención).
- *Aprendizaje activo*. Se basa en el trabajo colaborativo entre compañeros para analizar casos. Esto se logra mediante cine foros, diseño de infografías, derivas e intervenciones.
- *Aprendizaje basado en proyectos*. Consiste en la realización de prácticas e investigación de campo para intervenir un área funcional del desarrollo sustentable en Altos Norte de Jalisco (estudios de casos y/o análisis de casos).
- *Método expositivo*. Exposición individual, en binas, equipos y/o grupal, con evidencia de la comprensión de los temas tratados.

Figura 11. Presentación de trabajos, asistencias a foros e intervención en campo de los alumnos del curso de Desarrollo Sustentable.



Nota. Imagen proporcionada por el autor.

El curso también sigue una estrategia de presencialidad enriquecida. Los estudiantes gestionan la información del tema a través de nuevos ambientes de aprendizaje como la plataforma Classroom y herramientas de la web 2.0, 3.0 y 4.0, meta buscadores, bibliotecas virtuales, bases de datos y redes sociales. Además, se

utilizan plataformas tecnológicas como el Instituto de Información Estadística y Geográfica de Jalisco (IIEG), Google Earth y Mapa Jalisco.

Figura 12. Herramientas innovadoras para la impartición del curso.



Nota. Imagen proporcionada por el autor.

Figura 13. Herramientas innovadoras para la impartición del curso.



Nota. Imagen proporcionada por el autor.

CONTENIDO DEL CURSO-TALLER

Cada uno de los temas fue diseñado por los profesores de CULagos junto con los integrantes de la JIAN:

Figura 14. Proceso de grabación de material audiovisual del curso.



Nota. Imagen proporcionada por el autor.

Figura 15. Proceso de grabación de material audiovisual del curso.



Nota. Imagen proporcionada por el autor.

Cada uno de los temas fue diseñado por los profesores de CULagos junto con los integrantes de la JIAN, así como las estrategias evaluativas —tablas 3 a 6 e imágenes 15 y 16 —.

Tabla 3. Contenido del curso-taller.

Desarrollo sustentable	
Sobre la idea de sustentabilidad	Antecedentes.
	Origen.
	Evolución.
	Definición.
	Crisis del concepto.
	Repensar la idea de sustentabilidad.
Nuevas formas de desarrollo sostenible - Gobernanza global medioambiental	Ciudades sustentables.
	Economía circular.
	Gobernanza urbana del cambio climático (C40- ICLEI- Pacto Global de alcaldes por el Clima y la Energía).
	Crecimiento verde.
Contexto internacional	
Medio ambiente como asunto global	Cambio climático.
	Impactos del COVID-19 en el desarrollo sustentable.
	Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible (Sustainable Development Solutions Network).
	Sustainable Development Report (SDR).
	Think tanks Comunidades Epistémicas Centros de Investigación sobre el medio ambiente Redes.
Agendas Globales del Desarrollo	Agenda 2030- ODS.
	Nueva Agenda Urbana - NAU.
	Acuerdo de París - COP21.
	Pacto de Política Alimentaria Urbana de Milán - Pacto de Milán.
	Marco de Sendai para la reducción del riesgo de desastres.

Tabla 3. Contenido del curso-taller.

Desarrollo sustentable	
Sobre la idea de sustentabilidad	Antecedentes.
	Origen.
	Evolución.
	Definición.
	Crisis del concepto.
	Repensar la idea de sustentabilidad.
Nuevas formas de desarrollo sostenible - Gobernanza global medioambiental	Ciudades sustentables.
	Economía circular.
	Gobernanza urbana del cambio climático (C40- ICLEI- Pacto Global de alcaldes por el Clima y la Energía).
	Crecimiento verde.
Contexto internacional	
Medio ambiente como asunto global	Cambio climático.
	Impactos del COVID-19 en el desarrollo sustentable.
	Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible (Sustainable Development Solutions Network).
	Sustainable Development Report (SDR).
	Think tanks Comunidades Epistémicas Centros de Investigación sobre el medio ambiente Redes.
Agendas Globales del Desarrollo	Agenda 2030- ODS.
	Nueva Agenda Urbana - NAU.
	Acuerdo de París - COP21.
	Pacto de Política Alimentaria Urbana de Milán - Pacto de Milán.
	Marco de Sendai para la reducción del riesgo de desastres.

Contexto Sociocultural	
Sociedad	Sociedad, organización social.
	Diversidad sociocultural.
	Desarrollo humano.
	Desarrollo urbano y rural.
Cultura	Impacto de actividades humanas.
	Cambio climático.
	Consumismo.
	Estrategias de sustentabilidad.
	Política ambiental.
Educación	Educación como factor estratégico para el desarrollo sostenible.
	Implementación de los ODS en Universidades.
Contexto Económico	
Competitividad	Diversidad económica.
	Economía global y economía local.
	Estrategias de sustentabilidad para el escenario económico.
	Emprendimiento Sustentable.
	Empresas socialmente responsables.

Nota. Elaboración por profesores del CULagos e integrantes de la JIAN.

Figura 16. Reunión de trabajo con los involucrados en el curso.



Nota. Imagen proporcionada por el autor.

Figura 17. Reunión de trabajo con los involucrados en el curso.



Nota. Imagen proporcionada por el autor.

Tabla 4. Ponderación de calificación para el curso-taller de Desarrollo Sustentable de CULagos, 2023.

Aspecto	Valor
Controles de lecturas – tareas en plataforma individuales y/o por equipo.	25 pts.
Exposiciones por equipo y/o individuales.	25 pts.
Prácticas por equipo y/o grupales.	25 pts.
Proyecto de intervención.	25 pts.
Total.	100 pts.

Nota. Elaboración por profesores del CULagos e integrantes de la JIAN.

Tabla 5. Proyectos de intervención con la JIAN.

Proyecto	Programa educativo	Objetivo	Propuesta de proyectos finales	Actividades propuestas
Caravana al reciclaje.	Administración.	Diagnosticar la problemática asociada a la generación de residuos y el uso excesivo de plásticos de un solo uso durante las peregrinaciones. Para promover el desarrollo de estrategias para su reducción e impulso de la economía circular con acciones sostenibles de bajo impacto ambiental.	(1) Diseño de branding y marca colectiva de negocios y comercios sostenibles o socialmente responsables que se sumen a la Caravana al reciclaje. (2) Diseño de una estrategia local de recaudación de fondos para el apoyo a la campaña Caravana al reciclaje. (3) Diseño de un material de difusión e identificación de un medio de comunicación donde se pueda promover dicho material. (4) Diseño de acciones de economía circular que permitan mejorar el paisaje y/o señalética sobre algunos de los tramos de la ruta peregrina.	(1) Identificación y mapeo de actores involucrados, sus relaciones y como pueden apoyar y difundir con la campaña. (2) Investigación teórico-práctica sobre la problemática asociada (diseño y aplicación de encuestas de ser posible). (3) Matriz de problemáticas y soluciones propuestas. (4) Diseño de una estrategia elegida. Acciones piloto para su implementación y evaluación de eficacia.

Aprovechamiento sustentable de recursos naturales: agua, flora y fauna.	Ingeniería en Bioquímica.	Identificar métodos para el saneamiento integral de ríos y arroyos de la región y realizar propuestas innovadoras para su recuperación.	Desarrollar un manual para el saneamiento de aguas residuales en base a un cuerpo de agua seleccionado.	(1) Investigación, valoración y caracterización de tipos de contaminantes presentes en el cuerpo de agua que se seleccione para su estudio. Tratamiento de aguas residuales industriales. Tratamiento de aguas residuales domésticas. (2) Investigar y realizar una propuesta de saneamiento de agua y valorar la efectividad del método propuesto mediante el monitoreo de calidad del agua. Monitoreo de calidad de agua en cuerpos de agua superficial. Monitoreo de calidad de agua subterránea.
		Promover la siembra y aprovechamiento de plantas con potencial para uso medicinal, así como su difusión y conocimiento a través de la plataforma naturalista.	Diseñar y establecer un prototipo de huerto urbano y/o farmacia viviente para escuelas y/o espacios públicos de sus municipios.	Proponer el aprovechamiento sustentable de plantas nativas con usos medicinales e industriales, señalando la metodología para extraer los componentes importantes para su comercialización. Aprovechamiento de plantas nativas para la industria Aprovechamiento de plantas nativas para la medicina Realizar investigación y diseño de un huerto o farmacia viviente que incluya métodos de siembra, elaboración de un lombricompostero o compostero y sistema o método de riego. Manual para la elaboración de huertos de plantas medicinales.

Gestión de residuos.	Ingeniería en Administración industrial - Mecatrónica.	Identificar las etapas para la gestión integral de los residuos y realizar propuestas innovadoras para su manejo y disposición final.	Realizar un estudio de composición de residuos sólidos urbanos y desarrollará una propuesta para su correcto manejo y disposición final.	(1) Realizará una revisión de instrumentos normativos sobre la gestión integral de residuos sólidos urbanos en los tres niveles de gobierno y acuerdos internacionales. (2) Deberá tener información sobre el tipo de residuos y los generadores que existen en el área de estudio que se defina y con ello realizar el diagnóstico de composición. (3) Realizar prácticas de campo en proyectos establecidos en la región que les permitan conocer distintos tipos de gestión y disposición de residuos sólidos urbanos ej. Brimex o tiradero municipal de San Juan de los Lagos. (4) Por último, elaborará una propuesta innovadora para mejorar el manejo de los residuos sólidos urbanos en el área de estudio.
----------------------	--	---	--	--

Nota. Elaboración por profesores del CULagos e integrantes de la JIAN.

Figura 18. Campaña Caravana al reciclaje.



Nota. Adaptado de JIAN, 2022.

Figura 19. Campaña Caravana al reciclaje.



Nota. Adaptado de JIAN, 2022.

Tabla 6. Proyecto de intervención en CULagos en colaboración con empresas locales.

Proyecto	Programa educativo	Objetivo	Propuesta de proyectos finales	Actividades propuestas
ECOMESA	Administración, Ingeniería en Bioquímica, Ingeniería en Administración Industrial – Mecatrónica – otras.	Fomentar el cuidado del medio ambiente promoviendo una cultura cívica y responsable, generando un cambio positivo en el entorno. Elaborar una mesa y banca para el uso de la comunidad estudiantil mediante la reutilización de residuos como madera o PET (Polietileno Tereftalato) para crear nuevos proyectos.	Fabricación de una mesa eco sustentable estructurada a base de material PET de residuos plásticos. Reciclados con apoyo de la empresa VALDOTEC.	(1) La gran cantidad de PET recaudado se usará como materia prima para elaborar un mueble ecológico en un espacio del plantel universitario. (2) Campaña-movimiento en favor del medio ambiente por medio de la concientización de los estudiantes, profesores y directivos del CULagos (sede Lagos de Moreno y San Juan de los Lagos) mediante la difusión de material informativo sobre la recolección del plástico en la página del CULagos y colocar publicidad en los lugares que se pretenden visitar. (3) Recolección y organización del plástico a través de brigadas. Limpiar y preparar el área donde se pondrá la mesa. (4) Hacer entrega de la Ecomesa a las autoridades universitarias del CULagos.

Nota. Elaboración por profesores del CULagos e integrantes de la JIAN.

RESULTADOS DE LA PRÁCTICA: EVIDENCIA DE LOS IMPACTOS EN LA FORMACIÓN INTEGRAL

El objetivo final de este curso-taller es transmitir una cultura de sustentabilidad y sostenibilidad para las generaciones presentes y futuras. Como parte del curso, se han realizado actividades en las que los estudiantes tiene la oportunidad de conocer e intervenir en el entorno natural de la región. Desde 2014, se realiza una visita al Cerro de la Mesa Redonda, un área natural de Lagos de Moreno, Jalisco que se ve afectada por prácticas humanas y contaminación.⁴ Durante la visita, los profesores y estudiantes conocen la riqueza natural del lugar y recogen residuos sólidos⁵

Figura 20. Intervención en el Cerro la Mesa Redonda recolectando basura a fin de mitigar el daño ecológico de la meseta.



Nota. Imagen proporcionada por el autor.

4 Nota de prensa. Un éxito, la recolección de basura en la Mesa Redonda. <https://lagos.udg.mx/noticia/un-exito-la-recoleccion-de-basura-en-la-mesa-redonda>

5 Nota de prensa. En favor del desarrollo sostenible, 68 estudiantes y profesores del CULagos realizan actividades ecológicas en el Cerro de la Mesa Redonda, en alianza con la JIAN. <https://lagos.udg.mx/actividad-de-desarrollo-sustentable-culagos-mesa-redonda-2023-A>

Figura 21. Intervención en el Cerro la Mesa Redonda recolectando basura a fin de mitigar el daño ecológico de la meseta.



Nota. Imagen proporcionada por el autor.

Figura 22. Intervención en el Cerro la Mesa Redonda recolectando basura a fin de mitigar el daño ecológico de la meseta.



Nota. Imagen proporcionada por el autor.

Figura 23. Intervención en el Cerro la Mesa Redonda recolectando basura a fin de mitigar el daño ecológico de la meseta.



Nota. Imagen proporcionada por el autor.

Figura 24. Intervención en el Cerro la Mesa Redonda recolectando basura a fin de mitigar el daño ecológico de la meseta.



Nota. Imagen proporcionada por el autor.

Figura 25. Intervención en el Cerro la Mesa Redonda recolectando basura a fin de mitigar el daño ecológico de la meseta.



Nota. Imagen proporcionada por el autor.

Figura 26. Intervención en el Cerro la Mesa Redonda recolectando basura a fin de mitigar el daño ecológico de la meseta.



Nota. Imagen proporcionada por el autor.

Figura 27. Intervención en el Cerro la Mesa Redonda recolectando basura a fin de mitigar el daño ecológico de la meseta.



Nota. Imagen proporcionada por el autor.

ORIGINALIDAD DE LA PRÁCTICA EN EL CONTEXTO INSTITUCIONAL

Varios elementos resultan novedosos al contexto institucional:

- Diseño de curso-taller de manera colaborativa entre docentes y practicantes: Antes del 2022, los profesores tenían proyectos individualizados (ECOMESA, Intervención en la Mesa Redonda, Diseño de huertos, eventos académicos, entre otros) para la enseñanza de la sustentabilidad. A partir del calendario B del 2022, se decidió construir una nueva unidad de aprendizaje en conjunto, y se incluyó a un ente externo, la JIAN. Siete especialistas diseñaron los módulos de forma colaborativa bajo la lógica del programa en transformación pedagógica y digital en el aula, actividad propuesta por la Coordinación General Académica y de Innovación (CGAI) de la UDG. Si bien, hubo un encargado por módulo para el diseño del objetivo de aprendizaje específico, todos contribuyeron a los contenidos.

Tabla 7. Relación de los especialistas y contenidos del curso-taller.

Desarrollo Sustentable	Dr. Ray Freddy Lara Pacheco
Contexto Internacional	Mtro. César David Rivas Suarez
Contexto Regional (Jalisco - Altos Norte)	Mtra. Fátima Guadalupe Lira Hernández
Dimensión Natural	Dr. Mauricio Larios Ulloa
Dimensión Sociocultural	Mtro. Erwin Pabel Miranda López Mtro. Ulises Torres García
Dimensión Económica	Dr. Ray Freddy Lara Pacheco Mtra. Karina González Esqueda

Nota. Elaboración propia.

- *Expertos en Educación Ambiental:* Los siete profesores involucrados en el diseño del curso-taller tienen experiencia reconocida en la temática. Por ejemplo, los tres profesores que imparten el curso en 2023 A están cursando el taller “La academia y el cambio climático”, ofrecido por la Sociedad Alemana para la Cooperación Internacional (GIZ) y la Red Nacional por una Cultura de Responsabilidad Social en las instituciones de educación superior de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) a través de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ).
- *Intervención en casos reales.* En el año 2019, estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Administración del CULagos (Sede San Juan de los Lagos) adscritos a la asignatura Desarrollo Sustentable, investigaron qué insumo se podía elaborar con material reciclado que fuera útil para la comunidad universitaria. Ya que se identificó la necesidad de espacios de descanso y ocio, es por ello, que surgió la idea de diseñar una mesa con bancos elaborada con material reciclado.

Figura 28. Mesa elaborada con madera desechada.



Nota. Imagen cortesía de Karina González Esqueda.

Figura 29. Mesa elaborada con madera desechada.



Nota. Imagen cortesía de Karina González Esqueda.

Los participantes desarrollaron un proyecto que consistió en la elaboración de una mesa construida a partir de madera reutilizada, proveniente de empaques de motocicletas comercializadas por la empresa Bodega Aurrera, ubicada en la ciudad de San Juan de los Lagos. Para ello, solicitaron apoyo al gerente del establecimiento con el fin de recolectar dicho material.

Una vez obtenida la madera, los involucrados llevaron a cabo labores de limpieza y acondicionamiento, que incluyeron el retiro del papel protector, así como grapas y clavos adheridos a la estructura. Tras este proceso y con la madera ya lista para su reutilización, se presentó el proyecto a las autoridades universitarias sobre el proyecto, para solicitar su autorización, se presentó el proyecto a las autoridades universitarias con el objetivo de obtener su autorización para la instalación de la mesa.

Posteriormente, se realizó la medición del espacio asignado para iniciar con el ensamble de las estructuras base que proporcionarían soporte a la mesa y las bancas. El diseño contemplado presentaba la figuraba de una flor, la cual rodeaba el mezquite cercano al edificio UESC de la Sede San Juan.

Dentro de este mismo proyecto, se solicitó también el apoyo a la empresa Proteína Animal S.A. de C.V. (PROAN) para la elaboración de una estructura de herrería, destinada a la construcción de una tribuna techada con materiales reutilizables. Esta tribuna fue instalada a un costado de la Cancha de Usos Múltiples de la misma sede. Los asientos fueron fabricados con madera reutilizada, mientras que el techo se construyó utilizando varas de carrizo seco, extraídas de un área sembrada dentro de las instalaciones. Desafortunadamente, por motivos de la pandemia del COVID-19, no se llevó a cabo una entrega formal del proyecto a las autoridades universitarias, aunque la obra fue completada y permanece como un ejemplo tangible del compromiso con la sustentabilidad y el aprovechamiento de recursos en desuso.

Figura 30. Intervenciones sustentables en CULagos, Sede San Juan de los Lagos.



Nota. Imagen cortesía de Karina González Esqueda.

Figura 31. Intervenciones sustentables en CULagos, Sede San Juan de los Lagos.



Nota. Imagen cortesía de Karina González Esqueda.

Figura 32. Intervenciones sustentables en CULagos, Sede San Juan de los Lagos.



Nota. Imagen cortesía de Karina González Esqueda.

Figura 33. Intervenciones sustentables en CULagos, Sede San Juan de los Lagos.



Nota. Imagen cortesía de Karina González Esqueda.

Durante el año de 2022 se continuaron las actividades en pro de la sustentabilidad y sostenibilidad en el marco de Desarrollo Sustentable, impartida durante el calendario B. En este periodo se dio inicio al proyecto ECOMESA, el cual consistió en elaboración de una mesa ecológica, esta vez utilizando un material más resistente a las condiciones climáticas, dado que se colocaría en exteriores.

A partir de esta necesidad, se optó por reemplazar los materiales reutilizables empleados en el proyecto anterior por un elemento reciclable que ofreciera mayor durabilidad. Tras el análisis de varias opciones, se seleccionó el polietileno Tereftalato (PET), un material no orgánico, que, una vez transformado, muestra ser resistente a los cambios climáticos y no requiere un mantenimiento constante.

En esta primera fase, los participantes realizaron diversos experimentos para fundir el plástico por métodos propios. Sin embargo, detectaron dos limitantes significativos: el proceso generaba mayor contaminación ambiental y requería herramientas especializadas, lo que lo hacía inviable a nivel escolar. Por esta razón se buscó una empresa con experiencia que se dedicará a la transformación de plásticos, con el fin de integrarla al proyecto y fortalecer su impacto.

Afortunadamente, se logró establecer contacto con la empresa *VALDOTEC Ingeniería en Envases*, a quien se presentó el proyecto técnico, titulado ECOMESA, junto con los objetivos planteados. La empresa, comprometida con la responsabilidad social, aceptó participar en la iniciativa. Propusieron colaborar en la elaboración de losetas ecológicas, siempre y cuando se les suministrará la materia prima (PET), bajo ciertas indicaciones. Cabe mencionar que el jueves 08 de diciembre del 2022, se visitó las instalaciones de la empresa para hacer la primera entrega de 260 kilos de PET, quedando pendiente completar la totalidad de mismo el cual se entregó en abril del 2023, y la cual se inauguró en la EXPOEMPRENDE del ciclo 2024 A.

Figura 34. Recolección de PET.



Nota. Imagen cortesía de Karina González Esqueda.

Figura 35. Recolección de PET.



Figura 36. Inauguración de la ECOMESA.



Nota. Imagen proporcionada con el autor.

Figura 37. Inauguración de la ECOMESA.



Nota. Imagen proporcionada con el autor.

INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO

El curso de Desarrollo Sustentable contribuye significativamente al fortalecimiento de los perfiles académicos y profesionales de los estudiantes, gracias al enfoque global que se aborda en uno de sus módulos. En dicho módulo, se analiza el contexto internacional y las tendencias globales en los distintos campos de estudio donde se imparte la asignatura, desde áreas administrativas hasta disciplinas de la ingeniería, como la ingeniería Industrial y la Ingeniería Bioquímica.

Como parte de la bibliografía básica y material de apoyo del curso, los estudiantes tienen la oportunidad de conocer, comprender y aplicar las diversas Agendas Globales del Desarrollo, así como ordenamientos internacionales en temas medio ambiente, igualdad de género, y modelos y métodos de producción, entre otros. Estos contenidos permiten consolidar una visión integral del Desarrollo Sostenible.

De esta manera, el curso no sólo proporciona conocimientos técnicos, sino que también desarrolla habilidades clave que posicionan a nuestros estudiantes para enfrentar retos académicos y profesionales tanto a nivel nacional como internacional, con pensamiento crítico, conciencia social y visión global de las problemáticas contemporáneas.

RELACIÓN CON LA JIAN

Desde la creación de la Junta Intermunicipal de Medio Ambiente de los Altos Norte (JIAN) el 24 de octubre de 2020, como un Organismo Público Descentralizado Intermunicipal, con personalidad jurídica y patrimonio propio, una de sus funciones como ente técnico de los municipios que integran la región ha sido promover la educación ambiental, mediante distintas estrategias y mecanismos.

En este contexto, desde el año 2021, se inició entre la JIAN y el CULagos, en virtud de que la Universidad de Guadalajara forma parte de la Junta de Gobierno, el máximo órgano de decisión de dicha institución. Esta vinculación ha permitido fortalecer acciones conjuntas en materia ambiental, tanto en la formación académica como en la proyección social de los estudiantes.

Figura 38. Organismos y ayuntamientos que forman parte de la JIAN.



Nota. Adaptado de JIAN, 2022.

Desde entonces, se ha trabajado en diversos temas, entre los que destacan la campaña para la reducción de plásticos de un solo uso, titulada *Caravana al Reciclaje*; la organización de eventos académicos con participación de profesionistas y gobiernos locales, así como el acompañamiento en licitaciones y convocatorias externas, entre otras acciones. Cabe señalar que actualmente se está trabajando en un convenio específico con el objetivo de seguir fortaleciendo y potencializando esta valiosa relación interinstitucional.

Como se ha mencionado, el proceso enseñanza-aprendizaje que propone este curso-taller de Desarrollo Sustentable trasciende al quehacer tradicional en el aula, tanto para docentes como estudiantes. Esto se refleja en la organización de eventos transversales dentro de la institución, así como la integración de una dimensión de sostenibilidad en las actividades sustantivas de investigación y de extensión que se desarrollan en el CULagos.

Un ejemplo de estas iniciativas es la realización de conferencias en colaboración con la JIAN, en el marco del Día Mundial del Agua, mediante el Foro *Perspectivas y conocimientos del agua en Altos Norte, Jalisco*⁶. Asimismo, la integra-

⁶ Nota de prensa 2023. El Día Mundial del Agua reúne a expertos sobre medio ambiente en el Centro Universita-

ción del Comité Regional de Manejo del Fuego⁷, conformado por diversos actores locales y regionales, como parte de un esfuerzo conjunto para abordar problemáticas ambientales desde un enfoque participativo y con enfoque territorial.

Figura 39. Perspectivas y conocimientos del agua en Altos Norte, Jalisco.



Nota. Adoptado de los afiches del 2do Perspectivas y conocimientos del agua en Altos Norte, Jalisco con sede en el CULagos, 2023.

rio de los Lagos https://www.lagos.udg.mx/diamundialdelagua_foro_culagos_jian2023 | Nota de prensa 2022. En el CULagos se realizó en Foro "Perspectivas y conocimiento del Agua en Altos Norte de Jalisco". <https://www.lagos.udg.mx/noticia/en-el-culagos-se-realizo-en-foro-perspectivas-y-conocimiento-del-agua-en-altos-norte-de>
⁷ Nota de prensa. Participa CULagos en Comité Regional para el Manejo del Fuego en Altos Norte <https://www.lagos.udg.mx/noticia/participa-culagos-en-comite-regional-para-el-manejo-del-fuego-en-altos-norte>

Figura 40. Perspectivas y conocimientos del agua en Altos Norte, Jalisco.



Nota. Adoptado de los afiches del 2do Perspectivas y conocimientos del agua en Altos Norte, Jalisco con sede en el CULagos, 2023.

Además de estas acciones, se han puesto en marcha talleres y actividades orientadas al fortalecimiento de la formación integral de nuestra comunidad universitaria. Entre los eventos realizados, destacan el taller para la elaboración de lombricomposta, talleres sobre la identificación de especies a través de plataformas tecnológicas, talleres de huertos urbanos, así como juegos lúdicos y exposiciones fotográficas.

Estas actividades forman parte de las prácticas académicas que los estudiantes deben desarrollar, permitiéndoles aplicar en contextos reales los cono-

cimientos adquiridos en el aula, y promoviendo así una cultura activa, participativa y con sentido social.⁸

CONSIDERACIONES FINALES

El CULagos se ha consolidado como un polo de desarrollo de las ciudades de Lagos de Moreno y San Juan de los Lagos, así como de la región Alteña, gracias a la influencia de sus estudiantes, profesores, investigadores y la población en general. Este posicionamiento se debe a su firme compromiso con la educación y la cultura medioambiental orientada a el Desarrollo Sustentable, en colaboración con la JIAN. De esta manera, el CULagos contribuye activamente a la consecución de las Agendas Globales de Desarrollo, promoviendo el respeto al medio ambiente, la reducción de desigualdades y la mejora de las condiciones de vida en el territorio donde se localiza.

Con el objetivo de innovar en la formación integral en torno a la mitigación del cambio climático y la sustentabilidad, en 2023 se rediseño el curso-taller de Desarrollo Sustentable para diversos programas educativos cuidando el perfil de egreso de cada uno de ellos, incluyendo Administración, Ingeniería Bioquímica, Ingeniería en Administración Industrial e Ingeniería en Mecatrónica. La iniciativa se desarrolló en colaboración con la JIAN, buscando incidir en la temática de la sustentabilidad tanto desde la reflexión académica como desde la práctica, mediante la intervención de espacios públicos y zonas naturales, así como la participación en proyectos intermunicipales.

REFERENCIAS

- Abad, M. (2022). *Hacer las paces con la naturaleza y hacer que la naturaleza sea clave para la paz*. En J. De Castro, I. Otaegi, y J. Soroeta (coords.). *Cursos de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales de Vitoria-Gasteiz 2021*, (pp. 22-64). Tirant lo Blanch.
- Junta Intermunicipal para el Medio Ambiente de Altos Norte (JIAN) (2022). *Diagnóstico para el Programa Regional de Cambio Climático de la región Altos Norte de Jalisco*. Taller para el Diagnóstico Ambiental organizado por la JIAN de 2021. MIMEO.
- Mingst, K. (2006). *Fundamentos de las relaciones internacionales*. Editorial CIDE.

⁸ Nota de prensa. Comienza el Primer Encuentro en Innovación y Emprendimiento para el Desarrollo Sostenible en el CULagos <https://lagos.udg.mx/noticia/comienza-el-primer-encuentro-en-innovacion-y-emprendimiento-para-el-desarrollo-sostenible-en>

Vega, C. (2021). La educación sustentable por medio de acciones en algunas universidades españolas y su comparación con el Centro Universitario de Tonalá. En J. García de Alba y B. Ramírez (Coord.). *El poder de la sustentabilidad*, (pp. 137-159). CUAltos-UDG.

Experiencia docente de investigación aplicada con artesanos del tule de San Juan de la Laguna

Simón Pérez Romero

INTRODUCCIÓN

Uno de los logros del Centro Universitario de los Lagos (CULagos) en la Región Altos Norte de Jalisco, es su participación en la dinámica económico y social de la zona, mediante la formación integral de profesionistas y la realización de investigaciones científicas con impacto regional. Esta área se distingue por su riqueza cultural y el contexto histórico en que la ha moldeado a lo largo del tiempo.

Lagos de Moreno, es uno de los municipios de esta región, conserva aún valiosos elementos patrimoniales, tanto materiales como inmateriales. Entre los primeros, sobresale arquitectura religiosa y civil, entre los segundos destaca su producción artesanal, como el tejido de tule; práctica que constituye el eje de la experiencia educativa narrada en este capítulo.

De manera circunstancial, se trabajaron de forma simultánea dos propuestas de intervención en la comunidad de San Juan de la Laguna. Por un lado, y en concordancia con el proyecto institucional, un grupo conformado por docentes investigadores y alumnos de la División de Estudios de la Biodiversidad e Innovación Tecnológica (DEBIT) establecieron líneas de investigación centradas sobre estudios del agua, la vegetación acuática y los impactos derivados de la contaminación de la laguna ubicada dentro de la misma comunidad. Por otro lado, se desarrolló un proyecto con artesanos dedicados al tejido de tule. Aunque

este último no formó parte del planteamiento original de intervención institucional, pronto se integró de manera orgánica, generando resultados favorables y aportes significativos tanto para las investigaciones como para la comunidad involucrada.

Tras un año de trabajo y con un estudio diagnóstico sobre la artesanía de tule como principal resultado, el proyecto se planteó hacia una segunda etapa con una perspectiva interdisciplinaria. En esta fase se propuso una línea de acción común, que permitió continuar con la investigación aplicada a la producción y comercialización de las artesanías de tule, integrando además a investigadores de las áreas de psicología, antropología y arqueología, cuyas contribuciones fueron complementarias y mutuamente enriquecedoras.

Las experiencias docentes que aquí se comparten se basan en aprendizajes obtenidos durante el primer acercamiento al objeto de estudio, es decir, durante la fase inicial de investigación (2016-2017). Para efectos del presente capítulo, se ofrece un panorama general del campo de estudio, abarcando tanto el contexto sociohistórico como el artesanal. Posteriormente, se describe el diseño metodológico propuesto para la primera etapa de intervención, se presentan las principales experiencias derivadas con los artesanos y, finalmente, se exponen algunas reflexiones sobre los resultados y hallazgos obtenidos durante esta primera fase del proyecto.

EL CAMPO DE ESTUDIO

Desde su fundación en 1563, la otrora Villa de Santa María de los Lagos, creada como un asentamiento novohispano, conservó la presencia de pueblos originarios, con la finalidad de tener la mano de obra en las tareas agrícolas y ganaderas, indispensables para el sostén económico local y regional, pues, tanto en las haciendas como en las propias estancias otorgados a las comunidades indígenas, las faenas del campo fueron propias de estos grupos (Chevalier, 1999).

Con el paso de los siglos, aún permanecen en el municipio de Lagos de Moreno los tres pueblos de indios; cada uno con su propia realidad social. Sin embargo, en la actualidad todos están integrados a la dinámica local. La coexistencia de las tres comunidades en el entorno local y el interés compartido de sus dirigentes ha dado lugar a la conformación de un frente común, cuyo objetivo es fortalecer su identidad, rescatar sus tradiciones y lograr el reconocimiento social de su autonomía.

A su vez, el desarrollo económico de los pueblos pasó de una destacada producción agrícola y ganadera a la diversificación de otras actividades del sector servicios, e incluso a recibir en sus territorios ciertas empresas del ramo industrial, es decir, la incorporación de nuevas fuentes de trabajo y la interacción social de los pueblos en el entorno local, fueron factores clave que motivaron un replanteamiento de sus valores identitarios y ejercer medidas para preservar sus bienes patrimoniales (S. Pérez, comunicación personal, agosto 2016).

El contexto histórico-social

San Juan de la Laguna, también conocido como el Pueblo de San Juan Bautista de la Laguna, mantiene su carácter de pueblo originario y es el más antiguo de los tres asentamientos indígenas. Aunque no se dispone de una fecha exacta de su fundación, se dice que, a mediados del siglo XVII, el alcalde mayor de la Villa de Santa María de los Lagos reconoció a sus habitantes sus mercedes de tierra (Gómez Mata, 2006, pág. 72). Hoy en día, debido al crecimiento poblacional en la ciudad, gran parte del territorio de la comunidad ha quedado circunscrito a la mancha urbana. No obstante, como se mencionó previamente, el pueblo conserva firmemente sus raíces y sus habitantes protegen con celo su acervo histórico y patrimonial, posiblemente como una medida de protección ante los cambios socioculturales que perciben como amenaza a sus tradiciones. (Pérez, S.; y los miembros del grupo de investigación, 2017).

En una de las entrevistas realizadas al representante del Consejo del Pueblo de San Juan de la Laguna, el Sr. Leonardo Ortega Nolasco (conocido por la comunidad como Don Leo), afirmó que posee documentos que forman parte del archivo histórico de la comunidad, los cuales se han recopilado a lo largo de los años y comparte a través de narraciones orales. Para el equipo de trabajo, esta fue sin duda una de las fuentes de información más valiosas, ya que permitió complementar el corpus de conocimiento necesario para el análisis histórico, social y cultural del objeto de estudio.

Según Don Leo, el territorio de su pueblo comenzó a formarse en el siglo XV, cuando tribus seminómadas chichimecas, en busca de lugares seguros y con abundancia de alimentos encontraron en esta región un sitio propicio para asentarse. En su narración, la llegada de familias tlaxcaltecas ocurrió una vez que los españoles emprendieron la conquista de las tierras del norte, lo que propició un mestizaje entre los grupos indígenas que dieron origen a lo que hoy es San Juan de la Laguna. A lo largo de la historia de este pueblo, ha habido numerosos conflictos

con particulares y autoridades civiles sobre la posesión de tierras⁹, los cuales persisten hasta el día de hoy, especialmente cuando se invaden terrenos para realizar obras públicas sin autorización de las autoridades comunales (S. Pérez, comunicación personal, noviembre de 2016).

El territorio de San Juan de la Laguna es amplio y está dividido en diez barrios, cada uno con un representante que tiene voz y voto en la Asamblea del Consejo General. Dentro de este consejo, se nombran comisionados que gestionan diversos programas de trabajo, siendo uno de ellos responsable de la promoción cultural del pueblo, con un enfoque especial en las artesanías, con quienes el equipo de investigación tuvo estrecha cercanía.

A través de los diálogos constantes con las personas mayores de la comunidad, se recopilieron leyendas y relatos que reflejan la cosmovisión de sus habitantes y su herencia oral, transmitida a lo largo de las generaciones. Gran parte de estos relatos están relacionados con el agua, ya que los pobladores se consideran un pueblo lacustre debido a la abundancia de cuerpos de agua en esta región. Este vínculo con el agua es tan representativo que, cuando los laguenses se refieren a la comunidad indígena, la nombran comúnmente como "El Pueblo de La Laguna".

Ciertamente, de estos manantiales es de donde principalmente se abastece la ciudad de Lagos de Moreno, lo que ha dado lugar a controversias entre las autoridades municipales y la comunidad debido al agotamiento de los mantos acuíferos y la creciente contaminación del agua. Este y otros temas son asuntos pendientes de investigación que requieren atención desde las diversas perspectivas disciplinares.

Los grupos sociales están organizados principalmente por barrios, y en cada uno de ellos existen elementos identitarios vinculados a sus actividades laborales. Por ejemplo, en el barrio de La Isla, predominan los artesanos tejedores de carrizo, mientras que en El Rancho de la Virgen y de El Jagüey se encuentran agricultores y ganaderos. Las ladrilleras, por su parte, han extendido su actividad económica a barrios como La Ladera, El Bajío, El Lindero y, en menor medida a otros barrios más. En cuanto a la elaboración de artesanías de tule, esta actividad fue común hasta la década de 1970, pero actualmente está en riesgo de

⁹ Obra en el Archivo de Instrumentos Públicos del Estado de Jalisco, en el Ramo de tierras y agua, (AIP-JAL, 1758), se trata de expedientes que relatan conflictos relacionados a la disputa por territorios que ostentan pobladores de San Juan de la Laguna y otros actores sociales. El equipo de trabajo contabilizó 750 fojas referentes a tales alegatos en este repositorio. De esta pesquisa, se obtuvo una copia de un plano original de colindancias de la comunidad que data de 1758.

extinción, ya que solo unas pocas familias, principalmente de La Ladera Grande, la mantienen activa.

De estos relatos y tradiciones se desprende un profundo sentido de pertenencia entre los habitantes de San Juan de la Laguna hacia su territorio, su historia y sus bienes culturales. Para el equipo de trabajo, este primer acercamiento al campo de estudio han sido enriquecedor, proporcionando un valioso acervo de conocimiento necesario para identificar el entorno y los elementos clave que serían objeto de análisis en el trabajo de intervención.

EL ESCENARIO ARTESANAL DE TULE

Desde los primeros registros documentales que datan del siglo XVII, se hace referencia a la actividad artesanal de este pueblo, especialmente al tejido del tule. Con este material se elaboraban utensilios domésticos, inicialmente para el autoconsumo y, posteriormente, también para su comercialización. Es probable que el poblamiento de la comunidad y el mestizaje natural dado en el tiempo, generaron nuevas formas de aprovechamiento de los recursos naturales, siendo el tule uno de los más prominentes dado que crecía en abundancia en los cuerpos de agua. La diversidad y riqueza de las plantas acuáticas no solo sirvieron como materia prima, sino que también fueron la razón de ser de los artesanos.

Por ello, San Juan de la Laguna se ha destacado como un pueblo artesanal por excelencia. Con el paso de los años, se desarrollaron habilidades para la creación de diversas artesanías que hoy forman parte de la expresión cultural de este antiguo poblado. Además del tradicional tejido en tule en sus distintas especies, la comunidad ha perfeccionado otras técnicas artesanales como el tejido en carrizo, la creación de figuras decorativas en cera escamada; la fabricación rudimentaria de adobe y tabiques, así como la confección de máscaras y vestimenta para sus danzas y fiestas pagano-religiosas.

En esta región se encuentran tres tipos de tule, cada uno con características específicas, lo que determina su uso para la elaboración de distintos objetos artesanales:

1. *Tule redondo*: de color verde oscuro y de mayor tamaño (hasta tres metros de altura), su nombre hace referencia a su apariencia y se usa principalmente para la elaboración de petates, asiento de sillas y algunas figuras ornamentales.

2. *Pelusa*: de color verde claro, crece hasta dos metros y medio. Su forma es plana de un lado y convexo del otro. Con esta planta se tejen la mayoría de las piezas artesanales, tanto de uso doméstico como decorativo.
3. *Tulillo*: su forma es triangular; es el más escaso de los tres, ya que crece principalmente en pequeños charcos y canales de agua, sin superar los dos metros de altura. Se utiliza preferentemente para la construcción de techumbres de jacales y como alimento para animales en tiempos de estiaje. (Pérez, S.; y los miembros del grupo de investigación, 2017).

Una de las premisas de la investigación era suponer que la artesanía de tule se limitaba a la confección de petates y de la cestería, pues ambos son elementos tradicionales de uso doméstico, aunque en la actualidad el petate se ha convertido en un objeto decorativo. En diversos documentos históricos, la cestería es considerada una de las técnicas de la artesanía mexicana. De hecho, el término genérico “cestería” hace referencias a una variedad de objetos tejidos con materiales extraídos de plantas flexibles, como la palma y el tule, así como otros materiales más rígidos como el carrizo y las ramas de árboles.

El oficio de tejer con fibras vegetales ha sido una característica de pueblos lacustres, donde la abundancia de materias primas permitió la fabricación de utensilios y artículos necesarios para la vida diaria. Hay ejemplos de comunidades mexicanas cuya principal fuente de ingresos proviene de la producción y comercialización de este tipo de artesanías. San Juan de la Laguna es un claro ejemplo, en donde hasta hace algunas décadas, el tejido del tule era una de las actividades más importantes de la comunidad. Numerosas familias se dedicaban a la creación de artesanías de tule, algunas se dedicaban al tejido, y otras al comercio de las piezas producidas.

Durante el siglo XX, el mercado de consumo de las artesanías de San Juan de la Laguna creció paulatinamente, expandiéndose más allá del ámbito local hacia las principales ciudades de estados aledaños a Lagos como Aguascalientes, Guanajuato y Michoacán, donde se encontraban importantes compradores. Sin embargo, a fines de los 80, las sequías, los cambios sociales y la industrialización hicieron que esta ancestral labor artesanal comenzara a decaer. En la actualidad, apenas subsiste, y muchos artesanos han emigraron a otros oficios, como la fabricación de ladrillos.

En la Isla, uno de los diez barrios de San Juan de la Laguna, todavía se preserva la actividad de cestería con carrizo; una planta similar al tule, pero de ma-

yor dureza y resistencia. Con ella se fabrican chiquihuites —canastos para labores del campo— canastas, tortilleros y figuras ornamentales. Gracias a esta producción, algunas familias logran sustentarse económicamente, aunque cada vez son menos las manos artesanas que se dedican a este oficio debido a la escasa demanda de productos y la falta de materia prima.

Una situación similar ocurre con la artesanía de tule. Don Leo comenta que, hasta los años 70 del siglo XIX, se manufacturaba una gran cantidad de petates, los cuales se comercializaban en toda la región. Principalmente se vendían a los productores de chile seco en Aguascalientes, quienes los utilizaban para almacenar chile en contenedores cilíndricos hechos con los petates. Fue tanta la demanda —dice el entrevistado—, que todo el pueblo se dedicó a tejer petates. No obstante, una década después, la actividad comenzó a decaer debido a las razones antes mencionadas. Según Don Leo, “cambiamos de oficio, por la necesidad de tener un sustento más seguro para nuestras familias”. (S. Pérez, comunicación personal, noviembre de 2016).

DISEÑO METODOLÓGICO

A partir de los primeros apuntes obtenidos mediante entrevistas, diálogos informales y visitas constantes a la comunidad, se diseñó un proyecto de investigación cuyo propósito principal fue la elaboración de un diagnóstico situacional de la artesanía de tule de San Juan de la Laguna. No obstante, la falta de información documental fue una de las principales dificultades enfrentadas desde el inicio de la propuesta de intervención. Por ello, se recurrió a las recomendaciones de algunos colegas historiadores de CULagos para acceder a fuentes historiográficas que aportaran referencias confiables y, en consecuencia, permitieran una mayor comprensión de la comunidad y su entorno. Se implementó la observación como una técnica indispensable en el acopio de información, llevada a cabo de manera asistemática tanto participante como no participante.

Otra tarea fundamental para el equipo fue acercarse al conocimiento sobre la artesanía. Para ello, se recurrió a un análisis documental diacrónico dentro del contexto sociocultural mexicano, con el fin de ubicar el objeto de estudio en su realidad específica. Aunque la artesanía de San Juan de la Laguna guarda similitudes con la de otras regiones del país, presenta particularidades que le han conferido un reconocimiento especial. Prueba de ello es su incorporados

al Inventario del Patrimonio Cultural Inmaterial de México, como “Tejido en figuras en fibra de tule: bandas musicales y nacimientos”¹⁰ (SIC México, 2012).

Este antecedente fue determinante para la elección del proyecto. El equipo de trabajo sabía que dicha catalogación no solo representaba una distinción, sino también una medida de salvaguarda para la actividad artesanal de tule. Cabe destacar que, dentro del inventario nacional, este es el único elemento patrimonial reconocido por su tipo, a pesar de que otras entidades tienen mayor producción y conservan una hegemonía comercial desde tiempos remotos.

Como se mencionó, el sustento teórico sólido sobre el cual se fundamentó el proyecto de intervención se obtuvo del trabajo de campo, mediante técnicas como la entrevista estructurada, aunque se privilegió la no estructurada por permitir una mayor interacción con el entrevistado y brindar mayor tiempo para ordenar sus respuestas. Asimismo, se incorporaron técnicas propias de la historia oral, con el objetivo de recopilar relatos de vida de actores sociales clave de la comunidad, en especial de los artesanos locales. También se realizaron visitas a talleres artesanales de Ihuatzio, Michoacán y Gómez Farías, Jalisco, para establecer parámetros comparativos que permitieran abordar la problemática desde una perspectiva más amplia.

También se llevaron a cabo dos grupos focales; el primero realizado al inicio del trabajo, se llevó a cabo con los funcionarios de Consejo del Pueblo de San Juan de la Laguna. Sus objetivos fueron: presentar la propuesta de investigación, conocer la perspectiva de las autoridades con relación a la actividad artesanal de tule y solicitar su colaboración para facilitar las actividades del proyecto.

El segundo grupo focal se efectuó *in situ*, el día en que los artesanos realizaron el corte de tule. La experiencia permitió vivir directamente la problemática de esta materia prima y las consecuencias que desencadenaba. La dinámica grupal arrojó información reveladora: la falta de tule provoca una disminución en la producción, obligando a los artesanos a emplearse en otras actividades ajenas a su oficio durante al menos seis meses, que es el tiempo necesario para la maduración del tule. La investigación documental implicó en recopilar información de los tres niveles de archivos, páginas web y centros de documentación de los cuales se obtuvieron textos impresos, digitales y multimedia. Con el acervo obtenido, se construyó el estado del arte, que luego fue procesado mediante fichas de

¹⁰ La página oficial SIC México, proporciona más información de los elementos artesanales catalogados como parte del inventario cultural inmaterial del país. Las figuras de tule en mención, se registran con la clave AM5-JAL-1-13.

trabajo electrónicas. Fue fundamental el uso de la fotografía y videograbación, especialmente durante entrevistas, grupos focales y visitas de observaciones.

Dada la naturaleza sociocultural del tema, el enfoque adaptado fue multidisciplinario, sin dejar de lado sus implicaciones económico-administrativas. En la intersección entre los campos social y económico se comprendió el objeto central de esta primera fase.

Hasta ese momento, se habían identificado dos aspectos para orientar la investigación: por un lado, la artesanía como bien patrimonial y su potencial valor dentro de un plan de mercadotecnia; por otro, el riesgo inminente de desaparición de la producción artesanal, situación que despertó gran interés en el equipo y se tornó prioritaria en el estudio.

Con base en la propuesta inicial de una investigación aplicada orientada a encontrar soluciones para la producción y comercialización de la artesanía de tule, se definió un estudio exploratorio y descriptivo. Este permitiría identificar los factores que incidían en la problemática: económicos, socioculturales, ambientales, o una combinación de estos.

Internamente el equipo se organizó en ejes temáticos: (a) ámbito histórico, social y artesanal, (b) contexto ambiental (c) entorno económico y mercadológico. Las actividades se realizaron tanto individual como colaborativamente, seguida de sesiones plenarias de análisis, de discusión y evaluación de resultados. La asistencia de colaboradores externos al equipo fue de gran apoyo para orientar la investigación bajo un enfoque holístico.

El análisis de potencialidades y la propuesta de comercialización se realizaron a través de un estudio de mercado, centrado en la oferta de productos artesanales elaborados en San Juan de la Laguna como en otras regiones del país. Se prestó especial atención a Michoacán, uno de los grandes productores nacionales, particularmente en lo que respecta a artesanías en fibras vegetales.

Se realizaron visitas a Pátzcuaro, Tzintzuntzan y Quiroga, tres de las plazas con altos volúmenes de venta de artesanía michoacana. También se entrevistó a artesanos de Cuitzeo e Ihuatzio; pueblos en donde se teje el tule y se abastecen los comercializadores de los sitios mencionados. Aunque el estudio no culminó en un plan de mercadotecnia, permitió establecer parámetros y estrategias preliminares para la comercialización de la artesanía de San Juan de la Laguna. (S. Pérez, comunicación personal, agosto de 2016).

En la segunda fase del proyecto se realizó una investigación de mercado enfocada en el consumo en Lagos de Moreno. Fue entonces que se obtuvieron in-

sumos relevantes para estructurar un plan de comercialización de la artesanía de tule. También, se definieron estrategias productivas en los talleres Amiktlan y el del Sr. Lorenzo Águila Flores¹¹ (Q.E.P.D), maestro artesano de la comunidad que dirigía un taller de enseñanza para niños, jóvenes y adultos.

LAS EXPERIENCIAS DOCENTES DEL PROYECTO EN SU PRIMERA FASE

Para los docentes, el trabajo extra-aula representa siempre un reto, ya que, más allá de los espacios convencionales para la enseñanza-aprendizaje, las actividades de campo en contextos sociales permiten conectar con otros aspectos cognitivos y desarrollar competencias en los estudiantes que solo son perceptibles en tareas vivenciales. Estas prácticas denominadas por Joan Schine (2006) como “enfoque de aprendizaje basado en el servicio en contextos comunitarios” (p.98), construyen un modelo pedagógico pragmático que vincula a los estudiantes universitarios con su entorno profesional de manera directa. Este tipo de proyectos también puede considerarse como un acto de responsabilidad social universitaria, en este caso, por parte del CULagos hacia la comunidad de San Juan de la Laguna. De ahí la importancia de privilegiar estas experiencias como parte fundamental en la formación, especialmente en la educación superior.

EL FUNDAMENTO DEL TEMA

El presente proyecto se inició como un ejercicio experimental con estudiantes de sexto y séptimo semestres de la Licenciatura en Administración: tres de la sede Lagos de Moreno y uno más de la sede San Juan de los Lagos. La iniciativa de hacer investigación con los estudiantes nació de conversaciones informales — en pasillos— que, con el tiempo, se formalizaron en reuniones que comenzaron a plantearse posibles temas de investigación. Nada era descartado; por lo tanto, el listado de ideas fue creciendo de manera gradual.

En abril de 2016, el Departamento de Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico (DCSDE) del CULagos lanzó una convocatoria para el Premio de Investigación DCSDE Administración, un concurso de proyectos de investigación en colaboración con un docente y al menos cuatro alumnos. El objetivo era fomentar la investigación temprana en la población estudiantil y generar

¹¹ Don Lorenzo —como fue conocido por la comunidad—, falleció el 11 de abril de 2019. Fue un actor fundamental para el desarrollo del proyecto de investigación. Afortunadamente, algunos de sus resultados pudimos compartirlos y celebrarlos con entusiasmo, como era su costumbre. Este documento también está dedicado a su memoria.

conocimiento sobre problemáticas sociales en la región de los Altos Norte de Jalisco. Esta fue la oportunidad perfecta para consolidar el incipiente proyecto que permitió concretar el anhelado proyecto de investigación con aquel grupo de estudiantes.

Coincidentemente, en este mismo periodo circuló en redes sociales un vídeo con una nota periodística de un medio nacional que hacía la referencia a la artesanía de tule de San Juan de la Laguna. El video incluía fragmentos de una entrevista con el maestro artesano Don Lorenzo Águila Flores. Este material despertó el interés del grupo y resultó determinante para la elección del tema. Aunque se propusieron diferentes enfoques —como centrar el estudio en la figura de Don Lorenzo y su taller o en el proceso de catalogación de la artesanía en el inventario nacional—, lo que subyacía era un genuino interés de los estudiantes por abordar problemáticas sociales sensibles y darles solución, aunque sin considerar estructuras metodológicas, ni de rigor científico.

En este contexto, dos elementos fueron clave para concretar el proyecto: por un lado, la motivación de concursar y ganar el concurso; por el otro, el atractivo del tema, más allá de la artesanía misma, reflejado en el deseo de conocer al artesano del vídeo, cuya presencia les parecía fascinante por su gentileza y el “contenido”¹² en su diálogo.

Con estas características, se establecieron los lineamientos generales del proyecto. No estuvo vinculado a una unidad de aprendizaje específica del plan de estudios, aunque en la práctica, el contenido y referencias bibliográficas de varias asignaturas fueron fundamentales en las primeras etapas de documentación. Entre ellas destacan: Metodología y Prácticas de la Investigación, Desarrollo Sustentable, Investigación de mercados, Administración Estratégica y Responsabilidad Social Corporativa, entre otras más.

El 10 de mayo de 2016 se entregó al comité organizador el protocolo de investigación titulado *Sustentabilidad y potencialidades en la comercialización de la artesanía de tule de San Juan de la Laguna*, fundamentado en el análisis de ideas preliminares y centrado en un diagnóstico situacional desde una doble perspectiva:

- Sustentabilidad: garantizar la continuidad de la producción mediante el análisis de la mano de obra (artesanos), materia prima (tule), y calidad del producto (técnicas, diseños y procesos).

¹² Un término usual en las redes sociales para referirse a una persona que genera interés en sus mensajes.

- Potencialidad de comercialización: evaluar el impacto del producto en el mercado mediante el análisis de la relación producto-precio y las oportunidades frente a la competencia (benchmarking).

Aunque algunos criterios quedaron pendientes para una fase posterior, ya desde entonces se visualizaba una segunda etapa de investigación.

EL TRABAJO DE CAMPO

El cronograma de actividades se estructuró acorde al tiempo estipulado por el comité organizador del concurso: seis meses para entregar el documento final. Si bien se cumplió con lo establecido, el proyecto continuó su desarrollándose por cinco meses más, sumando un total de un año en la primera etapa. Posteriormente se renovó el equipo de trabajo, aunque los alumnos interesados en integrarse a las tareas de investigación, ya que el número de alumnos interesados superó la capacidad requerida para la siguiente etapa. Por ello, fue necesario seleccionar perfiles idóneos según las tareas específicas a realizar.

Durante la primera fase, el trabajo de campo fue intenso. Las visitas sabatinas a la comunidad arrojaron gran cantidad de información. Cada semana se elaboraba un reporte de actividades, se organizaban las fotografías y se procesaban los avances de la investigación documental. Para gestionar y controlar adecuadamente la información, se implementó un diario de campo en OneNote, accesible a todos los integrantes. Ahí se hacía el vaciado de las notas personales levantadas en cada visita.

Asimismo, se creó un archivo fotográfico en Google Drive, clasificado por temas y en orden cronológico. Independientemente, en la misma plataforma se compartió un archivo general, dividido en carpetas que correspondían a la estructura del protocolo, donde cada responsable de su tema registraba sus avances. Se fijaban fechas límite para actualizar expedientes y, posteriormente, se convocaba a una reunión para su revisión. Para coordinar el tiempo y las actividades en campo, se utilizó la agenda electrónica compartida.

Para profundizar en el conocimiento sobre la producción artesanal de tule, se recurrió al análisis de vídeos, tutoriales, material gráfico e incluso a la exploración física de piezas artesanales antes del primer encuentro con un artesano. Este encuentro fue en el taller de Don Lorenzo, experiencia que fue particularmente significativa. Él mismo consideraba su taller como un lugar sagrado, por lo que acostumbraba a descalzarse al ingresar a su taller. Lo respetaba profun-

damente, pues era su espacio de inspiración. Sus charlas eran siempre amenas y emocionantes, lo que motivaba a los estudiantes a preparar cuidadosamente sus preguntas, incluso sobre temas personales, a los que Don Lorenzo respondía con el mismo entusiasmo.

Otro espacio recurrente fue el taller Amiktlan¹³, donde la mayoría de los miembros de la familia poseen habilidades para el tejido de tule. Este taller se convirtió en un verdadero laboratorio de experimentación: allí se llevaron a cabo procesos de medición, pesaje y secado del tule, además de la elaboración de nuevas piezas. De este modo, se desarrolló una línea de productos ornamentales femeninos (aretes, collares, pulseras, entre otros), combinando materiales naturales con tejido fino de tule. Esta innovación es una muestra de cómo ha evolucionado la artesanía de tule y representa la identidad distintiva del taller. Con esta familia y con Don Lorenzo se emprendieron expediciones a los estanques de Santa Teresa y de Agua Caliente para apoyar en el corte de tule.

A medida que avanzaba la investigación la relación con artesanos fue más cercana. También participó en festividades religiosas y eventos sociales, lo que favoreció la integración comunitaria. En algunos barrios, el equipo ya era presentado como “los de la universidad”, lo cual facilitó considerablemente el trabajo en la segunda fase.

Durante el período vacacional de verano de 2016, se realizó un viaje a Michoacán, con visitas programadas a los principales centros de producción y comercialización de artesanías de tule: Pátzcuaro, Quiroga, Tzintzuntzan, Ihuatzio y Cuitzeo. Los tres primeros son los principales puntos de venta; los dos últimos son productores de artesanía de tule que abastecen al mercado.

Fue sorprendente descubrir la innovación aplicada a las artesanías de tule en esas localidades. La combinación de técnicas y materias primas permite la creación de piezas diferenciadas que marcan tendencia, especialmente en el ámbito decorativo. Estas propuestas suelen provenir de jóvenes artesanos que han recibido formación académica en instituciones públicas y privadas. Aunque la mayoría provienen de familias con tradición artesanal, es evidente, aunque en menor medida, la presencia de jóvenes artesanos de formación profesional.

¹³ Es un emprendimiento familiar que surgió con intención de salvaguardar el patrimonio artesanal de San Juan de la Laguna; además del taller de tejido de tule, existe una galería artesanal que exhibe y comercializa lo que ahí se produce. En el año 2018, obtuvo el apoyo del Fondo Nacional de Artesanías (FONART), y actualmente forma parte del Corredor Turístico Artesanal de Lagos de Moreno, Jal.

Observar la dinámica comercial fue sumamente enriquecedor y representó un referente clave para comprender las dificultades en la comercialización de nuevos productos artesanales, así como las estrategias que podrían implementarse en el caso de San Juan de la Laguna. Durante este recorrido también se establecieron algunos contactos con interés en colaborar con los artesanos locales, pese a que la artesanía michoacana tiene fuerte presencia en la región centro-occidente del país, incluso en lugares como Lagos de Moreno, lo que lo convierte en una competencia directa para la artesanía local.

Además, se visitaron los tres talleres artesanales —dos en Ihuatzio y uno en Cuitzeo— donde se realizaron entrevistas que proporcionaron información valiosa. Se identificaron problemáticas comunes como la escasez de tule, la contaminación de los cuerpos de agua y los efectos económicos negativos provocados por los intermediarios en el proceso de comercialización.

CONSIDERACIONES FINALES

Como se mencionó anteriormente, la implementación del proyecto de intervención del CULagos en la comunidad de San Juan de la Laguna coincidió con la propuesta de investigación aplicada a la artesanía de tule de ese pueblo originario. Sin duda, fue una experiencia sorprendente salir del aula e introducirse en una realidad poco conocida, tanto por los estudiantes como por el docente, e incluso, minimizada por la sociedad misma —en este caso, la laguense—. Fue un atrevimiento que valió la pena enfrentar, pues más allá de los límites de los espacios urbanos visibles de la ciudad de Lagos de Moreno, resultó de gran impacto adentrarse en la comunidad de San Juan de la Laguna. En particular, el encuentro con un grupo de artesanos resilientes y emprendedores, creadores de su propio destino en honor a sus tradicionales técnicas de producción y comercialización artesanal, sin más teorías que las establecidas por ellos mismos desde tiempos remotos.

Así comenzó el encuentro y, de inmediato, surgieron las primeras inquietudes, plasmadas en una larga lista de preguntas, muchas de las cuales parecían absurdas tan solo en su planteamiento. Los estudiantes hicieron constantes cuestionamientos respecto a las condiciones de vida de la comunidad, especialmente, de las familias de los artesanos. Este fue, quizás, uno de los impactos más grandes al inicio del trabajo de campo. Para ellos, resultaba preocupante observar sus carencias económicas y las escasas oportunidades de empleo, sobre todo para los jóvenes quienes en su mayoría trabajaban como obreros en alguna empresa o como empleados en ladrilleras de la zona.

A pesar esto, los estudiantes percibían que las personas se sentían orgullosas de sus raíces, de sus costumbres y del sentido de pertenencia. Era difícil comprender su *modus vivendi*, pero había que vivirlo para entenderlo. Esto fue un trabajo personal para los estudiantes, quienes debieron procesar sus emociones y adaptarse al contexto. Su principal necesidad era sentirse aceptados en la comunidad, y en buena parte se logró gracias a los encuentros y diálogos semanales con las familias de artesanos. Este aspecto fue un motor adicional para que el equipo de trabajo asumiera con mayor responsabilidad las acciones y desarrollara algunas otras tantas no previstas inicialmente en el proyecto.

La sensibilidad despertada por este proyecto en los estudiantes se reflejó en su compromiso con los problemas sociales de la comunidad. Un ejemplo de ello fue el apoyo brindado a los artesanos durante las jornadas de corte de tule; una actividad que fue destinada principalmente a solo ser documentada en video y fotografías terminó convirtiéndose en una sesión participativa, ya que la mano de obra no fue suficiente para realizar esta tarea. Los estudiantes sin dudarlo ofrecieron su ayuda, lo que les permitió el proceso corte de tule paso a paso. En jornadas posteriores, se adquirieron mayores habilidades en esta tarea.

Durante esta fase diagnóstica, se lograron avances significativos en la investigación. Uno de ellos fue la transcripción de narraciones orales de personas reconocidas por la comunidad como poseedoras de la historia del pueblo y herederos de sus tradiciones ancestrales. Al finalizar la primera fase, se entregó al representante de la comunidad un documento con resultados preliminares de la investigación, que incluían relatos extraídos de estas entrevistas. Además, se donó una copia del documento a los artesanos del taller Amiktlan, quienes siguen manteniendo activa la producción artesanal de tule. Aún existen grabaciones de diálogos que permanecen en su estado original y que será la base para futuros escritos.

Otro del resultado compartido con los artesanos fue el análisis realizado durante las visitas de campo a la región lacustre de Michoacán, un mercado clave para las artesanías elaboradas con fibras vegetales del país. De ese trabajo se obtuvo el *benchmarking* del producto artesanal de tule, que sirvió como referente para establecer la propuesta de valor de la artesanía local, para la fijación de precios e identificar canales de distribución y técnicas de tejido.

Gracias a una visita al Municipio de Gómez Farías, Jalisco, se estableció una vinculación que derivó en el hermanamiento entre los artesanos de ese municipio y los de San Juan de la Laguna. Más que un acercamiento con fines comercia-

les, la relación se basó en la colaboración para compartir experiencias y establecer medidas preventivas ante los problemas generados por el deterioro ambiental y la escasez de materia prima. De igual importancia fue la preocupación por la disminución paulatina de artesanos tejedores de tule.

Es importante destacar la presencia del Centro Universitario del Sur (CUSur), a través del Centro de Investigación Lago de Zapotlán y Cuencas, en las comunidades de la región, especialmente en el tema ambiental. Gracias a sus esfuerzos se han logrado revertir la contaminación del Lago de Zapotlán, ahora considerado un humedal de importancia internacional (sitio Ramsar)¹⁴, lo que ha propiciado la regeneración natural de tule. En ese contexto, se compartieron experiencias y resultados preliminares con dicho Centro de Investigación durante el XI Congreso Internacional sobre Cuencas y Humedales CUSur, en el cual se presentaron los avances de la investigación sobre la artesanía de tule realizada por los grupos de investigación de ambos centros universitarios.

Sin lugar a duda, las modificaciones al planteamiento inicial del proyecto de investigación fueron pertinentes. Por ello, se decidieron dos fases de trabajo, cada una con equipos de estudiantes de Administración de CULagos. En la primera etapa, el proyecto se inscribió al Premio de Investigación DCSDA Administración, en el que tuvo mención honorífica. Además, se logró acreditar las prácticas profesionales de dos estudiantes bajo la modalidad de “prácticas de investigación”, y otro presentó un cartel en el V Congreso Internacional de Servicios Ecosistémicos en los Neotrópicos 2017, en la ciudad de Oaxaca, con el tema “El impacto de la contaminación del agua y la producción de tule”.

Más allá de estos logros, lo más significativo para el equipo de investigación fue la aceptación de resultados por parte de los artesanos del tule. La cercanía con ellos permitió aprendizajes que no se pueden obtener en el aula. Además, la experiencia de tomar decisiones consensuadas con la comunidad, estimar y, a veces, improvisar medidas que implican riesgos, fue una de las muchas lecciones compartidas mutuamente con los artesanos y sus familias.

Se sabía que, en este tipo de investigación, el objetivo es generar conocimiento mediante la aplicación directa de soluciones al fenómeno en cuestión, lo que supuso un desafío aún mayor. Las expectativas del proyecto eran altas, y aunque

hubo momentos de desánimo y conflictos internos, estos detalles fueron procesados y, de ellos, se extrajeron resultados favorables.

REFERENCIAS

- Chevalier, F. (1999). *La formación de latifundios en México: Haciendas y Sociedad en los siglos XVI, XVII Y XVIII*. Fondo de Cultura Económica.
- Gómez Mata, C. (2006). *Lagos Indio*. Universidad de Guadalajara.
- Pérez, S.; Juárez, B.; Espinoza, H.; Vázquez, J. y Hernández, L. (2017). Sustentabilidad y potencialidades en la comercialización de la artesanía en tule, San Juan de la Laguna [Manuscrito no publicado].
- Schine, J., (2006). Aprender sirviendo en contextos comunitarios. En Arceo Barriga, F. (Ed.), *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana.
- Sistema de Información Cultural (SIC) México. (4 de 10 de 2012). Inventario del patrimonio cultural inmaterial. Obtenido de Sistema de Información Cultural México: https://sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=frpintangible&table_id=114

¹⁴ Término con el que se distingue a un humedal de importancia internacional, el cual se rige por los principios establecidos en la Convención Ramsar 1971.

Semblanzas

RAY FREDDY LARA PACHECO

Doctor en Estudios Internacionales por la Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea. Maestro en Ciencias Sociales y Licenciado en Estudios Internacionales por la Universidad de Guadalajara (UdeG). Profesor-Investigador Titular B en el Departamento de Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico del Centro Universitario de los Lagos (CULagos) de la UdeG. Integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) nivel I, es parte del Cuerpo Académico UDG-CA-951: Relaciones Internacionales y las Nuevas Diplomacias. Fundador de la Red de Expertos en Paradiplomacia e Internacionalización Territorial (REPIT) y del Grupo Iberoamericano de trabajo e investigación sobre Atractividad Territorial, Patrimonio y Gastronomía (GATPyG). Sus temas de investigación son: Paradiplomacia, Ciudades y su inserción en el medio internacional, Ciudades modelo y Atractividad Territorial.

MARCIA LETICIA MÁRQUEZ HERNÁNDEZ

Maestra en Educación con intervención en la Práctica Educativa por la Secretaría de Educación Jalisco. Licenciada en Contaduría Pública por la Universidad de Guadalajara (UdeG). Profesora Docente Asociada A en el Departamento de Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico del Centro Universitario de los Lagos (CULagos) de la UdeG. Líder del Cuerpo Académico UDG-CA-1146 Educación Gestión y Derecho con la línea de generación o aplicación innovadora del conocimiento (LGAC): Innovación educativa y procesos de enseñanza aprendizaje; sus temas de investigación: Práctica educativa en la educación superior; Innovación y emprendimiento en la educación. Es integrante del Grupo Iberoamericana-

no de trabajo e investigación sobre Atractividad Territorial, Patrimonio y Gastronomía (GATPyG).

ADRIANA CECILIA AVELAR DUEÑAS

Doctora en Desarrollo de Competencias Educativas, por el Instituto Pedagógico de Estudios Superiores de Jalisco; Ingeniero Mecánico Electricista por la Universidad de Guadalajara (UdeG) en el Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingeniería (CUCEI). Profesora adscrita al Departamento de Ciencias Exactas y Tecnología del Centro Universitario de los Lagos (CULagos) de la UdeG. Cuenta con diversas publicaciones en libros. Es colaboradora en el Cuerpo Académico UDG-CA-1146, Educación, Gestión y Derecho, sobre la línea de Investigación: Innovación educativa y procesos de enseñanza aprendizaje.

MA. EUGENIA AMADOR MURGUÍA

Profesora jubilada. Doctora en Educación por la Universidad Abierta de Tlaxcala, Maestra en Administración por la Universidad Abierta de San Luis Potosí y Licenciada en Contaduría Pública por la Universidad de Guadalajara (UdeG). Ha sido directora del Tecnológico Superior de Jalisco Lagos de Moreno.

FRANCISCO VILLALOBOS ZARAZÚA

Estudiante de Doctorado en Inclusión, Políticas Públicas e Investigación por la Universidad Mexicana de Estudios y Posgrados (UMEP). Egresado de Doctorado (pendiente de titulación) en Derecho por el Instituto Universitario del Centro de México (EDUCEM). Maestro en Educación en el área de docencia e investigación por la Escuela Normal Superior de Ciudad Madero, Tamaulipas, A.C. Licenciado en Abogado por la Universidad de Guadalajara (UdeG), y Licenciado en Turismo y Hotelería, por la Universidad Siglo XXI (UNISO), así como Técnico Superior Universitario en Servicios Turísticos por la UdeG. Profesor Docente Asociado B en el Departamento de Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico del Centro Universitario de los Lagos (CULagos). Es integrante del Cuerpo Académico UDG CA-1146 Educación Gestión y Derecho, y su línea de investigación individual es Educación frente a los Derechos Humanos. Participante en Procesos de Acreditación y Evaluación, Titulación, Prácticas Profesionales, Comités Consultivos del programa educativo de Abogado en CULagos. Es integrante del Grupo Iberoamericano de trabajo e investigación sobre Atractividad Territorial, Patri-

monio y Gastronomía (GATPyG). Actualmente coordina la sede de San Juan de los Lagos del Centro Universitario de los Lagos.

JORGE HERNÁNDEZ CONTRERAS

Doctor en Cognición y Aprendizaje por la Universidad de Guadalajara. Profesor-Investigador Titular B en el Departamento de Humanidades, Artes y Culturas Extranjeras del Centro Universitario de los Lagos (CULagos) de la Universidad de Guadalajara (UdeG). Integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) nivel Candidato. Integrante del Cuerpo Académico UDG-CA-663 Fenómenos y procesos sociales en un mundo globalizado, miembro de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Juventudes (RIIJU), miembro de la Red de Investigación en Emociones y afectos desde las Ciencias Sociales y las Humanidades (RENISCE), así como de la Internet Society: Chapter Mexico. Sus líneas de investigación son: Cognición y Aprendizaje, Psicología Educativa, Psicología del Desarrollo, Redes Sociales y Tecnologías de Información y Comunicación aplicadas a la educación. Es integrante del Grupo Iberoamericano de trabajo e investigación sobre Atractividad Territorial, Patrimonio y Gastronomía (GATPyG).

ADRIANA CASTAÑEDA BARAJAS

Maestra en Psicoterapia Gestalt Infantil por la Universidad la Concordia de Aguascalientes y Licenciada en Psicología por la Universidad de Guadalajara (UdeG). Actualmente se desempeña como Profesora de Tiempo completo del Departamento de Humanidades, Artes y Culturas Extranjeras, donde funge como docente en la Licenciatura en Psicología del Centro Universitario de los Lagos (CULagos) de la UdeG, con 14 años de trayectoria. Cuenta con publicaciones en salud mental, bienestar psicológico y educación. Ha sido tallerista en el marco de la Semana del Cerebro y la Feria de la Ciencia, Arte y Tecnología, responsable del Seminario de Humanidades y encargada del Centro Psicológico a la Comunidad (CAPC) todos los anteriores en el CULagos.

PEDRO MORENO BADAJÓS

Doctor en Cognición y Aprendizaje y Licenciado en Sociología por la Universidad de Guadalajara (UdeG). Profesor-Investigador Titular adscrito al Departamento de Humanidades Artes y Culturas Extranjeras, del Centro Universitario de los Lagos (CULagos) de la UdeG. Integrante del Sistema Nacional de Investigadoras

e Investigadores (SNII) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) nivel Candidato. Cuenta con diversas publicaciones en libros y revistas nacionales e internacionales. Es miembro del Cuerpo Académico UDG-CA-1035 Procesos Educativos y Culturales, trabaja en las líneas de investigación: Autorregulación, Procesos metacognitivos y prácticas lectoras en educación superior; así como habilidades informativas y digitales en estudiantes de educación superior. Es integrante del Grupo Iberoamericano de trabajo e investigación sobre Atractividad Territorial, Patrimonio y Gastronomía (GATPyG).

ADRIANA CECILIA AVELAR DUEÑAS

Doctora en Desarrollo de Competencias Educativas, por el Instituto Pedagógico de Estudios Superiores de Jalisco; Ingeniero Mecánico Electricista por la Universidad de Guadalajara (UdeG) en el Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingeniería (CUCEI). Profesora adscrita al Departamento de Ciencias Exactas y Tecnología del Centro Universitario de los Lagos (CULagos) de la UdeG. Cuenta con diversas publicaciones en libros. Es colaboradora en el Cuerpo Académico UDG-CA-1146, Educación, Gestión y Derecho, sobre la línea de investigación: Innovación educativa y procesos de enseñanza aprendizaje.

RUBÉN CASILLAS DE LA TORRE

Doctor en Ciencia Política, Maestro en Ciencias Sociales y Licenciado en Estudios Internacionales por la Universidad de Guadalajara (UdeG). Miembro fundador del Centro de Estudios Japoneses del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la UdeG y miembro del Grupo de Estudios sobre Eurasia (GESE), de la Asociación Mexicana de Estudios Internacionales (AMEI) y de la Asociación Latinoamericana de Estudios de Asia y África (ALADAA) capítulo México. Sus temas de investigación han girado en torno a: Política Exterior y Seguridad Japonesa; Manga y Memoria. Actualmente labora como Jefe de Cuentas Clave de Tequilería Trujillo.

LUZ ALEJANDRA AGUIÑAGA TORRES

Maestra en Periodismo Digital por la Universidad de Guadalajara (UdeG) y Licenciada en Diseño Gráfico, con especialidad en Desarrollo de la Creatividad. Técnica Académica adscrita al Departamento de Humanidades, Artes y Culturas Extranjeras del Centro Universitario de los Lagos (CULagos) de la UdeG. Colabora con el Cuerpo Académico UDG-CA-731 Cultura y Sociedad. Becaria por el Programa

de Estímulo a la Creación y Desarrollo Artístico (PECDA-FONCA 2021-2022), en la Categoría de Investigación y Difusión del Patrimonio Cultural.

FELIPE DE JESÚS LÓPEZ CONTRERAS

Estudiante del doctorado en Ciencia Política en la Universidad de Guadalajara (UdeG). Maestro en Historia por el Colegio de San Luis A. C., así como Licenciado en Humanidades con orientación en Historia por el Centro Universitario de los Lagos (CULagos) de la UdeG. Profesor de Asignatura del CULagos. Actualmente Coordinador de las licenciaturas de Humanidades y Lenguas y Culturas Extranjeras del CULagos. Es autor del libro “Milagros y políticas. El culto de la Virgen de San Juan de los Lagos, 1623-1732”. Es integrante del Grupo Iberoamericano de trabajo e investigación sobre Atractividad Territorial, Patrimonio y Gastronomía (GATPyG).

EFRAÍN VALDIVIA NÚÑEZ

Maestro en Desarrollo Organizacional y Humano por la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA). Licenciado en Psicología por la Universidad de Guadalajara (UdeG) y posee una certificación en psicoterapia corporal por INCORPORE León Guanajuato. Técnico académico asociado B Tc y Profesor de Asignatura del CULagos. Responsable de la Biblioteca Culagos/san Juan, Dr. José Trinidad Padilla López actual. A lo largo de su carrera, ha participado en diversos proyectos académicos y profesionales, destacándose como docente en la UdeG, donde también ha asesorado seminarios y proyectos de investigación. Además, ha colaborado en el área de recursos humanos y gestión de calidad en la empresa PROAN, y ha impartido talleres de desarrollo organizacional y humano en distintas instituciones y organizaciones locales y regionales. Su experiencia comunitaria es igualmente relevante; ha trabajado en proyectos de intervención psicológica tanto clínica, social, también participa como miembro de la comisión de boxeo WBC. Ha realizado talleres y actividades de intervención psicosocial en colonias marginadas del municipio de san Juan de los lagos, en campañas de prevención del suicidio, deporte y cultura proyectos realizados en colaboración con la RED unidos se puede más, casa FRATER, PROAN, la Universidad Autónoma de Aguascalientes y la Universidad de Guadalajara. Fungió como responsable del Centro de Atención Comunitaria (CAC) de San Juan de los Lagos, donde coordinó talleres psicoeducativos y brindó orientación psicológica. Actualmente es Presidente de la Unión de profesionistas de San Juan de los Lagos 2025.

MARÍA FERNANDA RAMÍREZ NAVARRO

Maestra en Impuestos por la Universidad de Guadalajara y Licenciado en Derecho por la Universidad Iberoamericana (Plantel León). Profesora Docente Asociado C en el Departamento de Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico del Centro Universitario de los Lagos (CULagos) de la UdeG. Es integrante del Cuerpo Académico UDG-CA-1146 Educación Gestión y Derecho y con reconocimiento de Perfil Deseable PRODEP por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Presidente de la Comisión de Ingreso del Personal Académico del CuLagos 2024 - 2026; Autor de artículos arbitrados sobre la planeación urbana y en materia de Educación. Revisor de artículos arbitrados para la Revista Márgenes editada por la Universidad de Sancti Espíritus “José Martí Pérez”.

MIRYAM ELIZABETH ARACELI MICHEL ORTÍZ

Abogada por el Centro Universitario de los Lagos (CULagos) de la Universidad de Guadalajara (UdeG) y Maestra en Derecho Aduanero por la Universidad La Salle Bajío. Profesora Docente Asociado B en el Departamento de Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico del CULagos, con 18 años como profesora en áreas de Derecho, Administración e Ingeniería, y 22 años de experiencia profesional. Ha sido sínodo en exámenes recepcionales y en el CUPEGC para la Universidad Univer, ahora conocida como UNV en Lagos de Moreno, Jalisco. Colaboradora en el programa de Maestría en Procuración de Justicia y Derecho Penal en dicha universidad. Desde el ciclo 2023 B es enlace de Tutorías en CULagos, integrante del Comité Técnico para la Acreditación de la Licenciatura en Abogado y asesora a estudiantes en artículo y para el examen EGEL-CENEVAL de Abogado.

ALMA LILIA ACEVES GÓMEZ

Maestra en Derecho por la Universidad Ítaca de la Ciudad de México, Abogada por el Centro Universitario de los Altos (CUAltos) de la Universidad de Guadalajara (UdeG). Profesora de Asignatura B en el Departamento de Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico del Centro Universitario de los Lagos (CULagos) de la UdeG. Miembro del comité organizador de la Feria de la Ciencia, Arte y Tecnología; de la Feria de las Humanidades y las Ciencias Sociales; de la Universidad Internacional de Verano; de la Expo Emprende; de las Jornadas de Derecho; ha participado en el Comité de Titulación, en el Comité de Prácticas Profesionales, en el Comité Consultivo y en el Comité Evaluador para la Acreditación de la ca-

rrera de Abogado todas las anteriores en el CULagos. Asesora en el Diplomado en Homologación en Formación Inicial para Policía Municipal.

JUANA PÉREZ GÓMEZ

Egresada del Doctorado en Ciencias Sociales, Complejidad e Interdisciplinariedad por la Universidad Iberoamericana León. Licenciada en Derecho egresada de la Universidad Quetzalcóatl y Maestra en Administración por la Universidad LaSalle Bajío. Con experiencia en la Administración Pública Estatal y Municipal. Dedicada a la docencia universitaria desde el 2016. Profesora Docente Asociado A en el Departamento de Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico del Centro Universitario de los Lagos (CULagos) de la UdeG, con reconocimiento de Perfil Deseable PRODEP por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Integrante del Cuerpo Académico UDG-CA-1037 Estado de Derecho, Sociedad y Desarrollo Económico con la siguiente línea de generación del conocimiento Derecho, cultura de la legalidad y desarrollo económico. En 2016, realizó estancia de investigación en la Universidad de Chile, en Santiago de Chile.

ALFREDO SÁNCHEZ ORTIZ

Doctor en Ciencias en el Área Relaciones Internacionales por la Universidad de Colima, Maestro en Comercio Internacional por la Universidad de Barcelona y Abogado por la Universidad de Guadalajara (UdeG). Profesor Docente Titular C en el Departamento de Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico del Centro Universitario de los Lagos (CULagos) de la UdeG. Autor de libros y artículos referentes al impacto del derecho y la legislación en el desarrollo económico, ponente en foros internacionales y nacionales. Perfil PRODEP, integrante del Cuerpo Académico UDG-CA-1037 Estado de Derecho y Sociedad. Ha realizado estancias académicas en la Universidad de Kioto, Japón; Universidad de Chile, Universidad de Montreal, Quebec, Canadá; University of British Columbia y en la Universidad de Macao, en Macao. China. Ha recibido el Premio “Mi Ciudad” al mérito académico que otorga el Cabildo de Lagos de Moreno y la Presea al Mérito Académico “Enrique Díaz de León” que otorga el Sindicato Único de Trabajadores Académicos de la Universidad de Guadalajara (STAUdeG).

LUIS IGNACIO VENEGAS MUÑIZ

Profesor jubilado. Doctor en Desarrollo de Competencias Educativas por el Instituto Pedagógico de Estudios Superiores de Jalisco, Doctorando en Juicios Ora-

les y Sistema Penal Acusatorio por el Instituto Universitario del Centro de México (EDUCEM). Trabajó durante veinticinco años a nivel docencia con la línea de investigación sobre el desarrollo didáctico en grupos de bachillerato y pregrado. Forma parte de una serie de estudios y trabajos prácticos aplicados para acreditar: Diplomado en Competencias Docentes (certificación) en el Nivel Medio Superior por la Universidad de Guadalajara (UdeG), así como parte de los sínodos de tesis en la Maestría en la Universidad La Salle Bajío y en el Doctorado para el Desarrollo en Competencias del Instituto Pedagógico de Estudios Superiores de Jalisco.

OMAR CORNEJO CALDERA

Estudiante del Doctorado en Gestión de Paz y Prevención de las Violencias por la Universidad de Guadalajara (UdeG). Maestro en Relaciones Internacionales de los Gobiernos y Actores Locales y Licenciado en Relaciones Internacionales por la UdeG. Profesor en las preparatorias San José del Valle y módulo Haciendas-Santa Fe de la UdeG. Ha trabajado como especialista en Políticas Públicas de Desarrollo Regional en Invernaideas, consultora especializada en políticas públicas en Ciudad De México, así como Coordinador de Cooperación Internacional en la Secretaría de Seguridad del Estado de Jalisco, coordinando proyectos de Paz al interior de la misma institución. También forma parte del Centro de Estudios de Paz del Instituto de Justicia Alternativa. Es especialista en Seguridad Ciudadana, Humana y Cultura de Paz. Y también entusiasta de temas alternativos: Pensamiento alternativo, budismo y esoterismo.

HILDA LIDIA RAMÍREZ GUTIÉRREZ

Licenciada en Turismo por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. En el periodo de 2003 a 2004 laboró en el Aeropuerto Internacional Jesús Terán en el área de Migración. Laboró en el Centro Universitario de los Altos (CUAltos) como profesora de asignatura B. De 2004 a 2016 impartió la materia de inglés en secundaria, y en la preparatoria sede San Juan de los Lagos, así como la de Calidad Total. Técnico Académico Asociado B adscrita al Departamento de Humanidades Artes y Culturas Extranjeras, del Centro Universitario de los Lagos (CULagos) de la UdeG. En 2016 fue nombrada coordinadora del Centro de Aprendizaje Global (CAG) y encargada de los programas de inglés (Filex y Jobs) en la sede San Juan de los Lagos. Su formación ha sido constante en la ESL en Los Ángeles California, TKT de Cambridge, PETTD por Proulex, prueba iTÉP entre otros, En 2021 realizó la traducción al inglés del libro “Promoting creative and innovative

thinking” (methodologies). Actualmente cursa la maestría en Educación Didáctica en Investigación en la UMEP.

RICARDO CAMPOS NUÑO

Licenciado en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) por la Universidad de Guadalajara (UdeG). Tiene una maestría en Educación con Innovación en la Práctica Docente por la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UVEG). Su trayectoria académica y profesional está profundamente marcada por su compromiso con la enseñanza del inglés y la implementación de métodos innovadores que buscan optimizar el proceso de adquisición de lenguas extranjeras. Su dedicación a la innovación pedagógica y su participación en el ámbito académico lo han consolidado como un referente en su área, comprometido con la mejora continua y el desarrollo de nuevas estrategias para enriquecer el aprendizaje de sus estudiantes.

ALMA EDUWIGIS RANGEL GARCÍA

Estudiante del Doctorado en Gestión de la Educación Superior de la Universidad de Guadalajara (UdeG). Maestra en Docencia por La Salle Bajío y Licenciada en Comercio Internacional por la Universidad de Guanajuato. Técnico Académico Asociado adscrito al Departamento de Humanidades y Culturas Extranjeras del Centro Universitario de los Lagos (CULagos). Ha realizado estancias internacionales en UTSA, ASU y Boston College, y es exbecaria del Gobierno Alemán. En 2023 ganó el tercer lugar en el innovaforum de la UdeG en la categoría “Innovación didáctico-pedagógica”. Cuenta con diversas publicaciones en libros y revistas relacionadas con la internacionalización en la educación superior.

HÉCTOR GABRIEL RANGEL RAMÍREZ

Doctor por la Universidad de Xalapa, profesor de tiempo completo en la Universidad Veracruzana adscrito al Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales. Integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) nivel Candidato. Es exbecario del Gobierno Alemán, ha impartido cátedra en diversas universidades de México y del extranjero, su producción actual se enfoca en la internacionalización del currículum, la competencia inter-

cultural y la ciudadanía global. Becario de la SECIHTI como posdoctorante en la Universidad de Guadalajara.

CÉSAR OMAR MORA PÉREZ

Doctor en Estudios Fiscales con orientación en Hacienda Pública por la Universidad de Guadalajara (UdeG). Profesor- Investigador Titular B en el Departamento de Administración del Centro Universitario de Ciencias Económico – Administrativas (CUCEA) de la UdeG. Integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) nivel Candidato. Fundador y Presidente del Colegio de Administradores de Jalisco (CONLA Jalisco). Cuenta con experiencia en el sector público y social. Sus temas de investigación son: Hacienda Pública, Fiscalización y Sostenibilidad Fiscal, Innovación y Eficiencia Gubernamental. Es integrante del Grupo Iberoamericano de trabajo e investigación sobre Atractividad Territorial, Patrimonio y Gastronomía (GATPyG).

GUSTAVO VACA MEDINA.

Doctor en Estudios Fiscales con orientación en Hacienda Pública por la Universidad de Guadalajara. Profesor de asignatura en el Departamento de Administración del Centro Universitario de Ciencias Económico – Administrativas (CUCEA) de la UdeG. Integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) nivel Candidato. Fundador y Vicepresidente del Colegio de Administradores de Jalisco (CONLA Jalisco). Cuenta con experiencia en el sector público y privado. Sus temas de investigación están orientados en Hacienda Pública.

JESÚS VACA MEDINA

Doctor en Estudios Fiscales con orientación en Hacienda Pública por la Universidad de Guadalajara. Profesor de asignatura en el Departamento de Administración del Centro Universitario de Ciencias Económico – Administrativas (CUCEA) de la UdeG. Integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) nivel Candidato. Fundador y Tesorero del Colegio de Administradores de Jalisco (CONLA Jalisco). Cuenta con experiencia en el sector público y privado. Sus temas de investigación están orientados en Finanzas Públicas, Desigualdad y Crecimiento Económico.

MANUEL ALEJANDRO TEJEDA MARTÍN

Doctor en Gestión y Negocios, así como Maestro en Administración por la Universidad de Guadalajara (UdeG). Profesor- investigador Asociado en el Departamento de Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico del Centro Universitario de los Lagos (CULagos) de la UdeG. Integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) nivel Candidato. Es miembro del Cuerpo Académico UDG-CA-118o Diplomacia pública, identidad cultural y turismo. Cuenta con diversas publicaciones en libros y revistas nacionales e internacionales. Trabaja en las líneas de investigación: Innovación, Redes Colaborativas y Crecimiento Comercial.

MERCY MILAGROS ANAYA GÓMEZ

Maestra en Diseño y Gestión de Proyectos Tecnológicos por la Universidad Internacional de la Rioja en México, cuenta con la Licenciatura en Ingeniería Mecatrónica por la Universidad de Guadalajara y actualmente estudia el Doctorado en Ciencia y Tecnología en la Universidad de Guadalajara. Es Técnico Académico Asociado adscrita al Departamento de Ciencias Exactas y Tecnología del Centro Universitario de los Lagos (CULagos) de la UdeG. Lideró en Laboratorio de Innovación y Emprendimiento (LINE) del CULagos por varios años y cuenta con la Certificación CONOCER ECo614 “Dirección de Centros de Incubación y Desarrollo Empresarial”. Ha participado como ponente en diversas instituciones del país, así como organizador en eventos y capacitaciones a nivel nacional e internacional en pro de la Innovación, el Emprendimiento, el Intraemprendimiento, y el Desarrollo Sustentable.

FERNANDO FRANCO BARRAZA

Doctor en Gestión y Negocios y Maestro en Administración de Negocios por la Universidad de Guadalajara (UdeG). Licenciado en Gestión y Administración de PyMEs y Licenciado en Psicología. Profesor Docente Asociado en el Departamento de Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico del Centro Universitario de los Lagos (CULagos) de la UdeG. Es miembro del Cuerpo Académico UDG-CA-118o Diplomacia pública, identidad cultural y turismo. Realizó una estancia de investigación en la Universidad de Quintana Roo. Experiencia profesional en áreas de Recursos Humanos, Administración, Desarrollo Humano y Docencia. Cuenta con varias publicaciones en libros y revistas nacionales e internacionales.

les. Temas de investigación: Desarrollo y crecimiento organizacional, Gestión y bienestar del capital humano.

KARINA GONZÁLEZ ESQUEDA

Maestra en Mercadotecnia por la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA) y Licenciada en Administración por la Universidad de Guadalajara (UdeG). Profesora Docente Asociado B en el Departamento de Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico del Centro Universitario de los Lagos (CULagos) en la UdeG. Es integrante del Cuerpo Académico UDG-CA-1146 Educación Gestión y Derecho, y su línea de investigación individual es innovación y emprendimiento en la educación. Actualmente es la coordinadora de la Licenciatura en Administración en la sede de San Juan de los Lagos del CULagos. Es integrante del Grupo Iberoamericano de trabajo e investigación sobre Atractividad Territorial, Patrimonio y Gastronomía (GATPyG).

MARCIA LETICIA MÁRQUEZ HERNÁNDEZ

Maestra en Educación con intervención en la Práctica Educativa por la Secretaría de Educación Jalisco. Licenciada en Contaduría Pública por la Universidad de Guadalajara (UdeG). Profesora Docente Asociada A en el Departamento de Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico del Centro Universitario de los Lagos (CULagos) de la UdeG. Líder del Cuerpo Académico UDG-CA-1146 Educación Gestión y Derecho con la línea de generación o aplicación innovadora del conocimiento (LGAC): Innovación educativa y procesos de enseñanza aprendizaje; sus temas de investigación: Práctica educativa en la educación superior; Innovación y emprendimiento en la educación. Es integrante del Grupo Iberoamericano de trabajo e investigación sobre Atractividad Territorial, Patrimonio y Gastronomía (GATPyG).

FRANCISCO VILLALOBOS ZARAZÚA

Estudiante de Doctorado en Inclusión, Políticas Públicas e Investigación por la Universidad Mexicana de Estudios y Posgrados (UMEP). Egresado de Doctorado (pendiente de titulación) en Derecho por el Instituto Universitario del Centro de México (EDUCEM). Maestro en Educación en el área de docencia e investigación por la Escuela Normal Superior de Ciudad Madero, Tamaulipas, A.C. Licenciado en Abogado por la Universidad de Guadalajara (UdeG), y Licenciado en Turismo y Hotelería, por la Universidad Siglo XXI (UNISO), así como Técnico Superior

Universitario en Servicios Turísticos por la UdeG. Profesor Docente Asociado B en el Departamento de Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico del Centro Universitario de los Lagos (CULagos). Es integrante del Cuerpo Académico UDG-CA-1146 Educación Gestión y Derecho, y su línea de investigación individual es Educación frente a los Derechos Humanos. Participante en Procesos de Acreditación y Evaluación, Titulación, Prácticas Profesionales, Comités Consultivos del programa educativo de Abogado en CULagos. Es integrante del Grupo Iberoamericano de trabajo e investigación sobre Atractividad Territorial, Patrimonio y Gastronomía (GATPyG). Actualmente coordina la sede de San Juan de los Lagos del Centro Universitario de los Lagos.

FRANCISCA CONCEPCIÓN VILLALOBOS ZARAZÚA

Estudiante de Doctorado en Inclusión, Políticas Públicas e Investigación por la Universidad Mexicana de Estudios y Posgrados (UMEP). Egresada de Doctorado (pendiente de titulación) en Derecho por el Instituto Universitario del Centro de México (EDUCEM). Maestra en Educación en el área de docencia e investigación por la Escuela Normal Superior de Ciudad Madero, Tamaulipas, A.C. Licenciado en Abogado por el Centro Universitario de los Lagos (CULagos) de la Universidad de Guadalajara (UdeG). Profesora Docente Asociado A de medio tiempo en el Departamento de Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico del CULagos de la UdeG. Es colaboradora del Cuerpo Académico UDG-CA-1146 Educación Gestión y Derecho. Participante en Procesos de Acreditación y Evaluación, Titulación, Prácticas Profesionales, Comités Consultivos del programa educativo de Abogado en CULagos. Actualmente es la coordinadora de la Licenciatura en Abogado en la sede de San Juan de los Lagos del CULagos.

OSCAR ZÚÑIGA SÁNCHEZ

Doctor en Gestión de la Educación Superior por el Centro Universitario de Ciencias Económico – Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara (UdeG). Docente adscrito al Departamento de Ciencias Exactas y Tecnología del Centro Universitario de los Lagos (CULagos) de la UdeG. Integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) nivel I. Colaborador en el Cuerpo Académico UDG-CA-758 Desarrollo Sustentable en la utilización de los biocombustibles. Autor de cinco capítulos de libro y diez artículos científicos y

de divulgación. Sus principales líneas de investigación son: educación para el desarrollo sostenible, políticas y gestión educativa.

MAURICIO LARIOS ULLOA

Doctor en Ciencia por el Centro Universitario de los Lagos (CULagos) y Biólogo por el Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias (CUCBA) por la Universidad de Guadalajara (UdeG). Profesor de Asignatura en los departamentos Ciencias de la Tierra y de la Vida, y Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico. Integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) nivel Candidato, tiene diversas publicaciones en estudios ecológicos característicos del semiseco y se ha desempeñado como gestor en acciones a favor de la concientización ambiental en la región Altos Norte de Jalisco, en el año 2019 se le otorgó el reconocimiento al Mérito Ambiental por Biólogos Colegiados de Jalisco. Integrante del Grupo Iberoamericano de trabajo e investigación sobre Atractividad Territorial, Patrimonio y Gastronomía (GATPyG).

CÉSAR DAVID RIVAS SUÁREZ

Estudiante del doctorado en Ciencia Política, Maestro en Relaciones Internacionales de Gobiernos y Actores Locales, y Licenciado en Relaciones Internacionales por la Universidad de Guadalajara (UdeG). Profesor de Asignatura en el Centro Universitario de Tonalá (CUTonalá) de la UdeG. Ha realizado estancias académicas internacionales, incluyendo un intercambio en la Universidad de São Paulo, Brasil y cursos en universidades de Estados Unidos de América, Portugal y Argentina. Sus líneas de investigación se centran en políticas públicas, la internacionalización de actores locales y el desarrollo sustentable.

SIMÓN PÉREZ ROMERO

Profesor jubilado con 35 años como docente en las áreas económico-administrativas de la Universidad de Guadalajara. Tiene estudios en Turismo, Gestión de Proyectos Turísticos y en Historia Cultural. Fue funcionario en el Gobierno del estado de Aguascalientes en el área de planeación y desarrollo de productos turísticos y culturales; es consultor independiente en proyectos de turismo cultural. Participó en los estudios para la competitividad y sustentabilidad de las ciudades de Aguascalientes y Real de Asientos (Aguascalientes), Lagos de Moreno y San Juan de los Lagos (Jalisco) trabajos que han sido publicados por la Secretaria

de Turismo Federal. Ha sido ponente en diversos foros académicos, disertando sobre temas relacionados al turismo y al patrimonio cultural; trabajos publicados por la universidades de Chiapas (UNACH), Autónoma de Aguascalientes (UAA) y por el CUCEA de la UdeG, y por el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH).

Índice

Presentación	9
Ray Freddy Lara Pacheco	
I. INNOVACIÓN EDUCATIVA	
Innovación educativa y procesos de enseñanza aprendizaje	17
Marcia Leticia Márquez Hernández	17
Adriana Cecilia Avelar Dueñas	17
Ma. Eugenia Amador Murguía	17
Francisco Villalobos Zarazúa	
El papel del docente en la innovación y calidad de la educación superior	33
Jorge Hernández Contreras	33
Adriana Castañeda Barajas	
La transformación pedagógica: hacia un modelo híbrido que propicie el aprendizaje activo	51
Pedro Moreno Badajós	51
Adriana Cecilia Avelar Dueñas	
Competencias digitales en los Universitarios: el caso de los estudiantes del CULagos Sede San Juan de los Lagos	71
Rubén Casillas de la Torre	71
Luz Alejandra Aguiñaga Torres	71
Felipe de Jesús López Contreras	71

Efraín Valdivia Núñez	
Sobre la propuesta de la evaluación de la práctica docente en los Departamentos de Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico, y Humanidades, Artes y Culturas Extranjeras del CULagos	91
María Fernanda Ramírez Navarro	91
Miryam Elizabeth Araceli Michel Ortiz	91
Alma Lilia Aceves Gómez	

II. ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Estrategias desde el enfoque constructivista, para mejorar la enseñanza-aprendizaje en el sistema semiescolarizado en el CULagos	109
Juana Pérez Gómez	109
Alfredo Sánchez Ortiz	
Aprendizaje cooperativo-colaborativo del trabajo en equipo contextualizada con la Investigación jurídica para la carrera de Abogado del CULagos	133
Luis Ignacio Venegas Muñiz	
La importancia de educar para la paz: el caso de Guatemala postguerra civil	147
Omar Cornejo Caldera	
La problemática de la enseñanza de inglés en la licenciatura en Abogado del CULagos	163
Hilda Lidia Ramírez Gutiérrez	163
Ricardo Campos Nuño	
Las clases espejo para la competencia intercultural: el proyecto de internacionalización en casa entre la Universidad de Guadalajara y la Universidad Tecnológica de El Salvador	177
Alma Eduwigis Rangel García	177
Héctor Gabriel Rangel Ramírez	

III. ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN LA ENSEÑANZA ADMINISTRACIÓN

Tendencias en la gestión organizacional: un análisis desde la prospectiva y la percepción de directivos y estudiantes	197
César Omar Mora Pérez	197
Jesús Vaca Medina	197
Gustavo Vaca Medina	

Importancia del Laboratorio de Innovación y Emprendimiento en la incubación y asesoría de proyectos estudiantiles	215
Manuel Alejandro Tejeda Martín	215
Mercy Milagros Anaya Gómez	215
Fernando Franco Barraza	

Recuento sobre la experiencia en la organización de las actividades curriculares: Jornadas de Derecho y Expo Emprende	237
Karina González Esqueda	237
Marcia Leticia Márquez Hernández	237
Francisco Villalobos Zarazúa	237
Francisca Concepción Villalobos Zarazúa	

IV. ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN LA ENSEÑANZA DEL DESARROLLO SUSTENTABLE

La sostenibilidad en el marco de la innovación educativa	261
Oscar Zúñiga Sánchez	261
Estrategias innovadoras para la formación integral. Mitigación de problemáticas medioambientales desde el Curso Taller de Desarrollo Sustentable del CULagos	279
Ray Freddy Lara Pacheco	279
Mauricio Larios Ulloa	279
César David Rivas Suárez	
Experiencia docente de investigación aplicada con artesanos del tule de San Juan de la Laguna	321
Simón Pérez Romero	

Estrategias innovadoras para la práctica docente
Desde la Administración, el Derecho y el Desarrollo Sustentable en el CULagos
se editó para publicación electrónica en diciembre de 2025 en
CULagos Ediciones
Av. Enrique Díaz de León 1144, Col. Paseos de la Montaña, C.P. 47460
Lagos de Moreno, Jalisco, México
Teléfono: +52 (474) 742 4314, 742 3678
<http://www.lagos.udg.mx/>

Responsable editorial: Irma Estela Guerra Márquez
Corrección: Ana Laura Velázquez Almendaríz
Diagramación: Ana Carolina Cabrera Almeida
Diseño de cubierta: Alma Alejandra Montiel Meza
Imagen de cubierta: ilustración creada por Alma Alejandra Montiel Meza