



EURITMIA

Investigación, Ciencia y Pedagogía

**CENTRO LATINOAMERICANO DE INVESTIGACIÓN
E INNOVACIÓN CIENTÍFICA - CLIIC**

WWW.CLIIC.ORG

FUNCEA.CLIIC@GMAIL.COM

VOL. 8 AÑO 2022 | – BOGOTÁ D.C. – ISSN N° 2665-430X

REVISTA EURITMIA Investigación, ciencia y pedagogía, Año 4, No.8- junio a diciembre del 2022, es una publicación semestral editada por el Grupo de investigación de la Fundación CEA, el Centro Latinoamericano de Investigación e Innovación Científica – CLIIC, www.cliic.org, funcea.cliic@gmail.com con ISSN 2665-430X

Comité Científico Editorial

Ana Patricia León Urquijo
María Cristina Gamboa
Lina María Mahecha
Jorge Humberto Montoya
Cristian Yasser Martínez
Miller Mauricio Murcia

Edición y diseño

Cristian José Mahecha
Cristian Yasser Martínez
AGAPE InDesign

EDITORIAL

Euritmia, investigación, Ciencia y pedagogía trae para el octavo volumen reflexiones y propuestas profundas al modelo educativo y las maneras de investigar vigentes. Cada artículo pone en cuestión la importancia de la internacionalización para la calidad de los programas y contenidos curriculares; la necesaria autoevaluación y coevaluación de las prácticas pedagógicas para garantizar pertinencia de contenidos y procesos que aporten al mejoramiento y transformación de los individuos y su contexto.

Dar visibilidad a publicaciones e investigaciones sobre las subjetividades que operan e influyen en las perspectivas y profundidad de los procesos educativos, aportan una riqueza poco valorada en el campo científico, pero que debe tenerse en cuenta para la cualificación de procesos, la amplitud de los análisis y el reconocimiento de la diversidad existente.

Por lo anterior, les invito a revisar cada uno de los artículos, abiertos a nuevas miradas y motivados a la autoreflexión y autocrítica para el mejoramiento del quehacer y el actuar en el ámbito educativo.

Lina María Mahecha Vásquez
Socióloga, Universidad Nacional de Colombia

TABLA DE CONTENIDO

1. EL AUTORECONOCIMIENTO DE REPRESENTACIONES SOCIALES COMO ESTRATEGIA REFLEXIVA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	
Óscar Alexander Mejía Pulido, Rosalba Pulido de Castellanos.....	4-8
2. ENCUENTRO VIRTUAL DE MOVILIDAD ESTUDIANTIL EN CARRERAS DE EDUCACIÓN DE LATINOAMÉRICA... UNA EXPERIENCIA PARA EL FOMENTO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN	
César Augusto Sánchez Rojas, Luz Mayelly Romero Agudelo.....	9-15
3. LA COMPRENSIÓN INTERCULTURAL DESDE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA PAREMIOLÓGICA	
Cynthia Velázquez González.....	16-19
4. LA EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES PARA LA VIDA EN LA EDUCACIÓN	
Argenis P. Vergara-Torres, José Tristán.....	20-24
5. LA PEDAGOGÍA SU IDENTIDAD, HISTORIA, LIDERAZGO Y SUS RETOS EN LATINOAMÉRICA DEL SIGLO XXI	
Ever Jonathan Rubios Pineda.....	25-29
6. REFLEXIÓN, AUTOEVALUACIÓN Y AUTORREGULACIÓN EN DOCENTES UNIVERSITARIOS SOBRE SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DESDE LA ÓPTICA DE LA NEUROEDUCACIÓN	
Fabio Alonso Estupiñán Gómez.....	30-34
7. UN CHOQUE DE TRENES: LA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA PARA EVALUAR LA SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA ACADÉMICA	
Karen Melissa Polanco Zuleta, Cristian Yasser Martínez Rodríguez.....	35-39

EL AUTORECONOCIMIENTO DE REPRESENTACIONES SOCIALES COMO ESTRATEGIA REFLEXIVA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS*

Óscar Alexander Mejía Pulido**
Rosalba Pulido de Castellanos***

Página |

1

RESUMEN

En este artículo se realiza un acercamiento conceptual a los imaginarios sociales (IS), las representaciones sociales (RS) y la práctica reflexiva (PR). Se parte de las representaciones sociales como componentes de la práctica pedagógica y que su autoreconocimiento podría llevar al docente a una postura crítica sobre lo que incide implícitamente en su práctica, para vincular su acción con las necesidades del contexto.

Palabras clave: Representaciones sociales, imaginarios sociales, práctica pedagógica, práctica reflexiva.

ABSTRACT

In this article, a conceptual approach to social imaginaries (IS), social representations (RS) and reflective practice (PR) is carried out. It is based on social representations as components of pedagogical practice and that their self-recognition could lead the teacher to a critical position regarding what implicitly affects their practice, in order to respond to the needs of their context.

Keywords: Social representations, social imaginaries, pedagogical practice, reflective practice.

* Trabajo que hace parte de la tesis doctoral: *Imaginarios sociales sobre cambio climático en docentes de primera infancia y su incidencia en la práctica pedagógica*, en curso en el Doctorado en Educación, Universidad de San Buenaventura, sede Cali - Colombia

** Estudiante del doctorado en educación de la Universidad San Buenaventura, sede Cali, Colombia.

*** Doctora en educación, directora de la tesis doctoral en curso: *Imaginarios sociales sobre cambio climático en docentes de primera infancia y su incidencia en la práctica pedagógica*. Doctorado en Educación, Universidad de San Buenaventura, sede Cali - Colombia

Introducción

En el presente artículo se plantean las RS como agentes de significación del individuo y la sociedad; también, como influenciadores de las prácticas sociales. Se propone un acercamiento a los conceptos de IS, RS y PR, para luego relacionarlos con la práctica pedagógica docente.

Imaginario social y representaciones sociales

Los conceptos de imaginarios sociales (IS) y representaciones sociales (RS) se vienen utilizando como un sendero para la comprensión de la realidad del individuo y la sociedad. Tienen su génesis en diferentes campos epistemológicos y hay diversos enfoques teóricos y metodológicos de cada uno. El concepto de IS se concreta desde la sociología a partir de las reflexiones de Cornelius Castoriadis (2013), mientras que el de RS lo fue desde el trabajo de Serge Moscovici (1985), desde la psicología social. Esas diferencias de origen determinan de manera significativa, como se los aplica en los estudios sociales (Segovia Lacoste et al., 2018).

Aunque sus raíces se encuentran en sustratos disciplinares diferentes, Baeza (2008) propone que “el elemento que une las representaciones e imaginarios es la idea de proceso mental: la construcción de significaciones que otorgan sentido a lo que nuestros órganos sensoriales [...] nos entregan en calidad de información” (p. 106). Por su parte, Girola (2019) sostiene que “las representaciones sociales son manifestaciones, expresiones, objetivaciones, concreciones y especificaciones de los esquemas de interpretación de la realidad que denominamos imaginarios y son la vía para descubrirlos” (p. 110). De lo anterior se puede deducir que hay un vínculo esencial entre IS y RS, tal y como se desarrollará a continuación.

Imaginario social

Castoriadis en su obra *La institución imaginaria de la sociedad*, plantea que cada sociedad posee un acervo de significaciones imaginarias que proporcionan sentido a la vida en sociedad: lo *imaginario* son *significaciones*, construcciones de sentido, “las significaciones imaginarias sociales crean un mundo propio para la sociedad considerada, en realidad ellas son ese mundo; y ellas forman la psique de los individuos” (Castoriadis, 1998, p. 320). En el ámbito histórico social, se configuran los IS, como sistemas de creaciones sociales de significación que producen sentido a todo lo que una sociedad se representa, materializadas en la cultura,

los sistemas simbólicos, los mitos, las creencias, concepciones, formas de ejercicio de poder y valores, entre otros. Son sociales porque sólo existen estando instituidas configurando su identidad como un sistema de representación, al tiempo que es posible la elaboración de nuevas producciones imaginarias que escapan a lo instituido (Anzaldúa Arce, 2012). Consecuentemente con ello, la subjetividad y el sujeto no están determinados sin opción de modificación, sino que más bien se abre la posibilidad de reflexiones sobre sí mismo y sobre los IS en que está inserto su mundo y por consiguiente generar nuevas significaciones.

En el sentido de lo expuesto, Cegarra (2012) afirma que “Los imaginarios constituyen un repertorio de sentidos que se han legitimado en un marco social y cultural para interpretar comportamientos sociales y legitimar determinadas valoraciones ideológicas y culturales” (p. 13). Esto es, los IS son una compilación de significaciones a las cuales acuden los sujetos ante determinados retos sociales (Cegarra, 2012).

Representaciones sociales

Moscovici (1961) en su libro *El psicoanálisis, su imagen y su público* propone el concepto de RS como sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios para el descubrimiento y organización de la realidad. Estas no simbolizan simples opiniones, imágenes o actitudes en relación con algún objeto, sino teorías y espacios de conocimiento. Las RS no son simplemente imágenes, pues poseen capacidad de significación y, debido a su cualidad social generan posibilidades de comunicación. Denise Jodelet (1986) plantea que las RS son imágenes culturales emanadas de la interacción cultural en sociedad. Tanto Moscovici (1961) como Jodelet (1986) asumen las RS como el “conocimiento de sentido común” producido por los sujetos y los grupos sociales para dar sentido a su entorno e interactuar con él y que son prescriptoras de las acciones, es decir que el conocimiento de sentido común incide en las prácticas sociales. Las RS siempre se vinculan con las personas y su estudio permite acceder a las significaciones que los sujetos, individuales o colectivos, atribuyen a un objeto localizado en su ambiente social, histórico y material; también, a examinar cómo ellas están articuladas a su sensibilidad, intereses, deseos, emociones, así como al funcionamiento cognitivo (Jodelet, 2020). Según Abric (2001) las representaciones son guía para la acción, y se encuentran orientadas por el sistema de predecodificación de la realidad que las constituyen.

Bajo esta lógica, las representaciones podrían ser tanto la punta del iceberg (aquello que emerge) de algo que no podemos ver (que subyace, IS) sin un ejercicio reflexivo-hermenéutico profundo de las bases de la sociedad (alude a un imaginario), como también la percepción aparentemente subjetiva y/o intersubjetiva frente a algo que interviene la realidad social (Girola, 2019b); por ello es factible considerar que, al profundizar sobre la génesis de las RS en una sociedad, se pueden llegar a reconocer los IS que les subyacen.

En consecuencia, se puede reconocer una relación tal que las RS son emergencia de IS que les confieren un sentido profundo. Esta relación ocurre debido a la naturaleza simbólica y explicativa que comparten, pues pueden intervenir hermenéuticamente en la interpretación (Gadamer, 1998) y en la construcción de la realidad social (P. L. Berger & Luckmann, 2003).

Practica reflexiva

Desde una perspectiva sistémica, la práctica pedagógica implica el reconocimiento de múltiples dimensiones que la configuran, desde lo nacional (políticas educativas y de formación de profesores), las instituciones, lo social y cultural, las relaciones interpersonales, el conocimiento profesional del profesor (sobre el saber objeto de enseñanza, el pedagógico, del contexto y el conocimiento didáctico del contenido) y su interacción con las creencias del profesor, de los estudiantes, la comunidad, la institución educativa que se gestionan en el aula de una manera interrelacionada y no necesariamente explícita (Jiménez Narváez, 2013).

Como parte de la estructura de conocimientos del docente se encuentran preferencias, gustos, anhelos, temores, simpatías, sentimientos, repulsiones, frustraciones, etc., aquello que subyace y tienen que ver con los *imaginarios sociales*, los cuales imprimen un sentido a las prácticas, las temáticas, perspectivas de análisis y a los ejemplos que propone en su interacción docente. En este sentido, a partir de los IS afloran RS relacionadas con su quehacer y su contexto¹; a su vez ello puede permitir un abordaje metodológico para elucidar las RS, en la medida en que ellas pueden ser

reconocidas de manera sistemática al estudiar la acción docente ante determinadas situaciones educativas, tanto a nivel institucional como en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Álvarez (2015) asume como práctica, el “cuerpo a cuerpo” del trabajo cotidiano del profesorado en los centros educativos de los diferentes niveles, sobre todo en las aulas pero también fuera de ellas (desde infantil hasta universitario). Así, en la práctica pedagógica se incluyen comportamientos, acciones, actitudes y valores manifestados, explícita o implícitamente, por los docentes. Por ello, los saberes escolares con que el profesor educa y contribuye a formar son el resultado de procesos de producción histórico-cultural con el cual él ha devenido en sujeto productor y enseñante de saberes escolarizados (Ortega Iglesias, 2017).

A principios del siglo XX Dewey (1989) hizo énfasis en la importancia de la reflexión del docente sobre su propia práctica para trascender de consumidor de conocimiento, al vincular teorías emergentes sobre enseñanza y aprendizaje a su acción, a transformarse en generador de conocimiento pedagógico (López-Vargas & Basto-Torrado, 2010).

Schön (1998), citado por López-Vargas & Basto-Torrado, propuso una epistemología de la práctica al plantear que “el conocimiento producido por la racionalidad técnica y adquirido en la educación formal no permite responder de manera rápida a los problemas prácticos que se presentan a menudo, como la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad y el conflicto de valores” (2010, p. 281). Frente a ello, Schön sugirió una permutación en la estructura de conocimientos del docente que lo lleva a tomar decisiones desde o en la acción, para que subsiguientemente reflexione sobre ellas y transforme su estructura de conocimientos (López-Vargas & Basto-Torrado, 2010). A ello alude la práctica reflexiva.

Al reflexionar el docente sobre su práctica pedagógica es posible resignificarla, en la medida que confronte la teoría y la acción. A partir de ello, se posibilita el intercambio de experiencias personales con el colectivo de docentes para transformar las acciones de acuerdo con los contextos; así, al profundizar en las situaciones, resignificarlas e

¹ El concepto de *contexto* implica una dinámica social que trasciende el entorno. “Un contexto se delimita por lo que la gente hace, dónde y cuándo lo hace y, en este sentido, las personas que interactúan llegan a constituir el contexto para los demás” el contexto no puede separarse de la cultura 1) porque no puede separarse de una dimensión temporal, histórica en la realidad humana, que lo configura; 2) porque en él están

presentes instrumentos materiales y simbólicos que permiten a los individuos adaptarse a la realidad y proyectarse al futuro; 3) porque es un entorno social” (Lacasa, citado por Ibañez Ibañez, José Emiliano. La psicología histórico-cultural: cultura, actividad y aprendizaje. Organización Pangea.

<http://www.pangea.org/iei/edu/f/psic-h-c.htm>

interpretarlas se generan experiencias y transformación desde las propias realidades.

La práctica pedagógica reflexiva se sustenta en dos principios básicos: la condición del docente como profesional protagónico en el proceso enseñanza-aprendizaje y su capacidad para generar conocimiento pedagógico (Perrenoud, 2007). El docente como profesional del proceso de enseñanza-aprendizaje debe poder transformar aquello que guía sus prácticas, en respuesta a las distintas condiciones: históricas, políticas, culturales, de conocimiento, entre otras. La práctica reflexiva le permite autoevaluar su rol en la sociedad, reconocer y respetar los distintos saberes de las sociedades y ser parte activa en la construcción de la educación que estas demandan (Tallaferro, 2006).

Representaciones sociales y practica reflexiva

Tal y como se ha planteado, las RS intervienen en la determinación de la finalidad de la situación y en el tipo de gestión cognitiva que se adoptará, tanto en la planeación como en las demás fases de la acción educativa; ello es trascendental en la medida en que constituye una fuente de explicación arraigada, que influye en el proceso educativo. Las RS se dinamizan en las instituciones, a través de procesos como intercambio de ideas, opiniones, concepciones, significados y creencias formadas en la cotidianidad y con la influencia de los saberes propios del campo de enseñanza. Esas RS se manifiestan en las experiencias personales de los profesores, y se pueden modificar como resultado de la interpretación y experiencia de los sujetos (Cabrera Hernández & Cruz Vadillo, 2016). Por ello se puede afirmar que las RS hacen parte de los comportamientos del docente y de sus prácticas pedagógicas; por consiguiente, lograr el reconocimiento de las RS que subyacen en las practicas pedagógicas abre la posibilidad de reflexión y confrontación con los conocimientos científicos y por ende su modificación. Así, el estudio del sentido común en la práctica pedagógica se torna esencial.

Por lo tanto, llegar a evidenciar la “visión de mundo” derivada del sentido común de los profesores (es decir de sus RS) como un componente de su práctica pedagógica, da lugar a un conocimiento que potenciaría la realización de prácticas pedagógicas acordes no solamente con los conocimientos científicos, sino orientadas a abordar los retos sociales y demandas de las comunidades y contextos sociales. Por tanto, sólo si reconocemos la ubicación espacial, temporal, e histórica de las RS y su

vinculación al ejercicio docente, se puede trazar una posible postura y ruta crítica para su reflexión y resignificación.

Conclusiones

Las representaciones sociales constituyen una red de significaciones, conocimiento de “sentido común”, que usualmente se da por sentado y no se llega a cuestionar. Estas representaciones tienen su origen en las experiencias de vida del docente, en su entorno socio-cultural e influyen sobre su práctica pedagógica de manera tácita o explícita. Las RS y la práctica pedagógica se retroalimentan de forma permanente, son generadas en las interacciones de la vida cotidiana y surgen como manifestación de IS que hacen parte del sentido de mundo del docente y su colectivo. Es por ello que profundizar sobre el reconocimiento de las RS vinculadas a las prácticas de los docentes, permitiría dilucidar aquello que les proporciona sentido.

El auto reconocimiento de las RS que subyacen en la práctica pedagógica requiere adoptar un enfoque hermenéutico, pues estas son al mismo tiempo un demarcador de ruta para su práctica pedagógica y un escrutador de sentido de su acción. Con ello se pretende un acercamiento al *conocimiento en acción* y la *reflexión dentro de la acción*, bases fundamentales de la práctica pedagógica reflexiva.

Es fundamental que los docentes mediten, a nivel individual y colectivo, sobre su práctica pedagógica: ¿cuáles son sus fundamentos? ¿qué la orienta? ¿cuáles son sus consecuencias?, realizar estos cuestionamientos constituye ya un primer paso para adoptar una práctica reflexiva.

Referencias

- Abric, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Coyoacan.
- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 172–190. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200011&lng=es&nrm=iso&tlng=
- Anzaldúa Arce, R. E. (2012). Imaginario social: creación de sentido. In *Imaginario social: creación de sentido* (2a ed.). <https://doi.org/10.47380/upnmx.libreea000013>

- Baeza, M. A. (2008). *Mundo real, mundo imaginario social* (Ril, Ed.).
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad* (P. Berger, Ed.). Amorrortu. <https://doi.org/10.2307/j.ctvvh86m7.8>
- Cabrera Hernández, D., & Cruz Vadillo, R. (2016). Reforma educativa como cambio curricular: representaciones de docentes en una escuela primaria. *Revista de Investigación Educativa* 22, 200–225.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer - Pensar la imaginación*. Eudeba.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad* (Tusquets, Ed.).
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos Teórico Epistemológicos de los Imaginarios Sociales. *Cinta de Moebio*, 43, 01–13. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2012000100001>
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*.
- Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y método II*. Sígueme - Salamanca.
- Girola, L. (2019a). Imaginarios y representaciones sociales: reflexiones conceptuales y una aproximación a los imaginarios contrapuestos. *Departamento de Sociología. UAMA*, 23(2016), 107–125.
- Girola, L. (2019b). Imaginarios y representaciones sociales: reflexiones conceptuales y una aproximación a los imaginarios contrapuestos. *Departamento de Sociología. UAMA*, 23, 107–125.
- Jiménez Narváez, M. M. (2013). Aprender a enseñar ciencias para la básica primaria, experiencias de profesores principiantes que se inician en la docencia. In C. A. Martínez Rivera & É. O. Valbuena Ussa (Eds.), *Conocimiento profesional del profesor de ciencias de primaria y conocimiento escolar* (pp. 47–80). Fondo de publicaciones, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jodelet, D. (2020). Las Representaciones Sociales. Un Recurso Para Indagar La Complejidad Psicosocial: El Caso De La Vejez. *RED Sociales*, 7(1), 64–75. <http://www.redsocialesunlu.net/wp-content/uploads/2020/04/4.-Las-representaciones-sociales..pdf>
- López-Vargas, B. I., & Basto-Torrado, S. P. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2), 275–291.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*.
- Ortega Iglesias, J. M. (2017). Conocimiento escolar y conocimiento “disciplinar” del profesor: algunas reflexiones sobre la participación del profesor en la construcción y enseñanza del contenido asociado a las disciplinas escolares. *Folios*, 45(1), 87–102. <https://doi.org/10.17227/01234870.45folios87.102>
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó / Colofón. <https://medium.com/@arifwicaksanaa/pengertian-use-case-a7e576e1b6bf>
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Segovia Lacoste, P., Basulto Gallegos, O., & Zambrano Uribe, P. (2018). Imaginarios sociales y representaciones: su aplicación a análisis discursivos en tres ámbitos diferentes. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 41, 79–102. <https://doi.org/10.5944/empiria.41.2018.22605>
- Tallaferro, D. (2006). Educere: la revista Venezolana de Educación. In *Educere* (Vol. 10, Issue 33). Univ. de Los Andes. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200009&lng=es&nrm=iso&tlng=es

ENCUENTRO VIRTUAL DE MOVILIDAD ESTUDIANTIL EN CARRERAS DE EDUCACIÓN DE LATINOAMÉRICA... UNA EXPERIENCIA PARA EL FOMENTO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

VIRTUAL MEETING OF STUDENT MOBILITY IN EDUCATION CAREERS IN LATIN AMERICA... AN EXPERIENCE FOR THE PROMOTION OF INTERNATIONALIZATION.

Página |

9

Luz Mayelly Romero Agudelo – luz.romero@uptc.edu.co

César Augusto Sánchez Rojas – cesar.sanchez01@uptc.edu.co

Docentes Facultad de Estudios a Distancia - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación SIEK – Saberes Interdisciplinarios en Construcción

RESUMEN

Como consecuencia de la pandemia mundial presentada en el año 2020, las instituciones de educación superior se vieron obligadas a guardar medidas de bioseguridad que incluyeron la suspensión de actividades que requerían desplazamiento interno o hacia otros países. Por lo anterior, surge la iniciativa de proponer nuevas rutas que favorezcan los procesos de internacionalización a partir del diálogo e interés común de 3 Universidades de Latinoamérica² (UNED, UNACHI, y UPTC) quienes proyectaron el *Encuentro Virtual de Movilidad Estudiantil en Carreras de Educación de Latinoamérica* para los años 2021 y 2022, a partir del uso de herramientas digitales que no demandan desplazamientos y permiten compartir experiencias de aprendizaje y trabajo colaborativo. Es por ello, que esta ponencia enmarca la experiencia de este encuentro de movilidad virtual estudiantil, el cual se convierte en una oportunidad para el fomento de la internacionalización, con la planeación, implementación y evaluación de acciones académicas y operativas conjuntas en doble vía. La primera, realizando alianzas con universidades extranjeras, y la segunda, contribuyendo a los procesos formativos de los futuros licenciados, en el marco de las realidades educativas y sus contextos.

Palabras Clave: internacionalización, herramientas digitales, experiencias de aprendizaje, movilidad virtual estudiantil, trabajo colaborativo.

ABSTRACT

As a consequence of the pandemic presented during the year 2020, higher education institutions were forced to keep biosecurity measures that included the suspension of activities that required internal travel or travel to other countries. Therefore, the initiative to propose new routes that favor internationalization processes arises from the dialogue and common interest of 3 Latin American Universities (UNED, UNACHI, and UPTC) who projected the *Virtual Meeting of Student Mobility in Education Careers in Latin America* for the years 2021 and 2022, from the use of digital tools that do not require travel and allow sharing learning experiences and collaborative work. That is why this paper frame the experience of this virtual student mobility meeting, which becomes an opportunity for the promotion of internationalization, with the planning, implementation and evaluation of joint academic and operational actions in two ways. The first, making alliances with foreign universities, and the second, contributing to the training processes of future graduates, within the framework of the educational realities and their contexts.

Keywords: internationalization, digital tools, learning experiences, virtual student mobility, collaborative work.

² Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED), Universidad Autónoma de Chiriquí de Panamá (UNACHI) y Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

Introducción

De acuerdo con lo planteado por Kölbel (2020), las experiencias de movilidad estudiantil, dan la posibilidad a los jóvenes de viajar, conocer, compartir diversas experiencias, encontrar posibilidades de desempeño laboral y consolidación de propuestas para un futuro cercano. Con base en dicha definición y a partir de un interés común de tres universidades de América Latina: Universidad Estatal a Distancia (UNED, Costa Rica), la Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI, Panamá), la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC, Colombia), durante los años 2021 y 2022 se han comprometido con la posibilidad de ofrecer oportunidades para compartir experiencias interculturales y de saberes de acuerdo con algo común, la formación de licenciados en educación, lo cual ha motivado, para que durante dos años consecutivos se lleve a cabo el *Encuentro Virtual de Internacionalización y Movilidad Estudiantil – Carreras de Educación de Latinoamérica*, resaltando las posibilidades de internacionalización ofrecidas a los estudiantes para llevar a cabo acciones de intercambio con el apoyo de las herramientas digitales, dando respuesta a la imposibilidad de trasladarse físicamente a otras Universidades u otros países, y complementando la formación académica, tal como lo propone Gómez (2020), a través de la estrategia denominada COIL (Collaborative Online International Learning) que traduce aprendizaje internacional colaborativo en línea, que desde el ámbito pedagógico y didáctico permite “fomentar el desarrollo de competencias interculturales con el uso de tecnología para conectar aulas en distintas ubicaciones geográficas” (Appiah-Kubi y Annan, 2020, p. 109), asumiendo de esta manera, el compromiso de facilitar a los estudiantes y docentes la posibilidad de compartir, confrontar y corroborar sus aprendizajes, de acuerdo con, otras perspectivas culturales y académicas sin necesidad de desplazamientos físicos y brindando la posibilidad de experiencias de internacionalización con calidad y pertinencia. (Corbella y Elías, 2018).

Por tanto, la presente ponencia, hace una descripción de las generalidades del **Primero y Segundo Encuentro Virtual de Movilidad Estudiantil**, desarrollados durante los años 2021 y 2022 respectivamente, mostrando resultados sobre la participación de las diferentes universidades, las temáticas abordadas en cada encuentro, la metodología implementada y los resultados obtenidos, es de resaltar que para el año 2022, se contó no solo con la participación de los tres universidades antes mencionadas, sino que adicionalmente la Universidad Nacional de Honduras (UNAH), se sumó a esta experiencia.

Página |
10

Desarrollo

El *Primer Encuentro Virtual de Movilidad Estudiantil en Carreras de educación de Latinoamérica* fue desarrollado en el año 2021, y liderado por UNED – Costa Rica, tuvo como objetivo general: incentivar la participación de estudiantes de las carreras de educación en proyectos y actividades internacionales para el fortalecimiento de sus competencias en el área de las ciencias de la educación y como objetivos específicos: 1) Brindar actividades internacionales al estudiantado de las carreras de educación que contribuyan en su proceso formativo, 2) Propiciar el intercambio de experiencias estudiantiles y culturales mediante actividades internacionales con formato virtual-sincrónico, y 3) Fortalecer en el estudiantado competencias en el uso de las tecnologías de información y comunicación.

En el marco de su *planificación* y con la orientación de la Universidad anfitriona, se consolidó un equipo de docentes de las diferentes universidades quienes participaron de las reuniones para la definición de los temas a abordar y la metodología a emplear con miras a una organización óptima que asegurara la participación de los estudiantes de las 3 universidades.

País	Institución	Responsable/enlace
Costa Rica	Universidad Estatal a Distancia (UNED)	Mag. Zarely Sibaja Trejos MSc. Yency Calderón Badilla MSc. Virginia Navarro Solano
Colombia	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)	Dra. Nubia Elena Pineda de Cuadros Mag. Luz Mayelly Romero Agudelo Mag. César Augusto Sánchez Rojas
Panamá	Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI)	Mag. Iris Cano de Cumberras

En esta línea y con el ánimo de caminar de la mano con las políticas internas de cada universidad con respecto a la movilidad estudiantil, se conformó un documento de apoyo en el que cada universidad resalta la normatividad y los criterios de la movilidad institucional, definiendo de esta forma los requisitos para la selección de los 24 estudiantes que serían parte de este primer encuentro, entre los requerimientos se resaltan los siguientes: capacidad de comunicación y trabajo colaborativo, estar matriculado en una carrera de educación, contar con al menos dos años de estar activo, demostrar compromiso y responsabilidad en el cumplimiento del plan de estudios correspondiente y disponibilidad horaria y puntualidad (aceptar y participar en la fecha y horario establecido). Además, cada universidad podía considerar dentro de los criterios de selección lineamientos o normas internas sobre movilidad e internacionalización.

Ahora bien, en cuanto a los tópicos a tratar en este primer encuentro, fueron definidos bajo el diálogo y reflexión de los profesores de las tres universidades, llegando a la conclusión de delimitar temas transversales y contemporáneos que permitieran visibilizar las competencias propositivas de los estudiantes, por ello se definieron los siguientes: formación docente en los nuevos escenarios educativos, tecnologías digitales en contextos educativos e inclusión y neurociencias en espacios educativos.

Por lo que se refiere a la *implementación* o ejecución del evento, el encuentro se desarrolló mediante Plataforma Zoom a través de tres mesas de trabajo, brindando fichas digitales al estudiantado, a través de herramientas tecnológicas como Mentimeter® y Jamboard®, esto en pro del trabajo colaborativo y con la intención de que las tres mesas de trabajo tuvieran estudiantes de las diferentes Universidades. Las fichas como estrategia de aprendizaje tuvieron las siguientes actividades:

- Para la primera temática: *formación docente en los nuevos escenarios educativos*, contaron con 15 minutos, mediante la metáfora de un globo aerostático el grupo debía debatir sobre cuál docente debería sobrevivir a un cataclismo tomando en cuenta los enfoques, modelos o paradigmas educativos.
- La segunda actividad asociaba las emociones con el uso de las tecnologías para la comunicación y la educación, así como las dificultades que podrían presentarse; para su resolución se contó con 20 minutos.
- La ficha final se denominó “A contrarreloj”, el reto consistía en establecer qué aspecto de la inclusión educativa y la neurociencia conviene modificar con mayor urgencia.

Una vez finalizada las fichas en las mesas de trabajo, el grupo de estudiantes en la plenaria socializó los resultados obtenidos.

Sobre la evaluación se diseñó y aplicó un instrumento mediante la herramienta GoogleForms, el instrumento estuvo conformado por 12 ítems, de los cuales 10 son de respuesta cerrada y 2 abierta, para esta ponencia se comparte los siguientes hallazgos:

- ¿Considera que las *temáticas abarcadas* contribuyen en su formación académica y profesional? El 100% de las personas estudiantes indicaron que las temáticas sí contribuye.
- ¿Considera que las *actividades realizadas* contribuyen en su formación académica y profesional? El 100% de las personas estudiantes indicaron que las actividades sí contribuyen.

- ¿Es para usted una actividad académica que le motiva para continuar participando en actividades como esta? El 100% de las personas estudiantes indicaron que participar en el Primer Encuentro sí les motiva para continuar participando en futuras actividades académicas.

Finalmente, dentro de los resultados obtenidos, se pudieron establecer alianzas para el trabajo conjunto entre las Universidades participantes, además de ello se desarrollaron actividades internacionales que contribuyeron al proceso formativo de estudiantes, se fomentó el intercambio experiencias estudiantiles y culturales mediante actividades internacionales con formato virtual- sincrónico y se fortalecieron competencias en el uso de herramientas tecnológicas.

El Segundo Encuentro Virtual de Movilidad Estudiantil en Carreras de educación de Latinoamérica, tuvo su desarrollo durante el Año 2022, y fue liderado por UPTC - Colombia, teniendo como punto de partida los lineamientos institucionales de cada Universidad, fortalecimiento competencias multiculturales, a través de eventos académicos que convoquen a un intercambio de saberes, la consolidación de redes académicas y espacios para construir conocimiento a partir de las experiencias, conocimientos e intereses comunes.

Esta segunda versión del Encuentro, planteó como objetivo general el fortalecer espacios de participación y construcción de saberes, a partir de la internacionalización académica como pilar misional de las Universidades participantes, que garanticen la reflexión y resignificación del ser docente en el Siglo XXI. Y como objetivos específicos: 1) Reflexionar en torno a las brechas y desafíos educativos que trae consigo las nuevas realidades educativas, desde un ámbito local, nacional e internacional, 2) Propiciar el intercambio de experiencias académicas estudiantiles y culturales en el marco de la formación docente, a través de actividades internacionales con formato virtual-sincrónico y 3) Promover en el estudiantado en educación competencias y habilidades en torno a la conciencia ambiental, inteligencia emocional y resignificación del ser docente, en un mundo cambiante y transformador del día a día. Importante mencionar que como continuidad a la versión Numero 1, en esta oportunidad, hubo participación de la Universidad Nacional de Honduras (UNAH), quedando así para el año 2022, un equipo de trabajo de 4 Universidades.

En la fase de *Planeación*, se llevaron a cabo diferentes reuniones virtuales con participantes de las diferentes universidades, concretando así a las personas responsables de cada Universidad:

País	Institución	Responsable/enlace
Costa Rica	Universidad Estatal a Distancia (UNED)	Mag. Zarely Sibaja Trejos MSc. Virginia Navarro Solano
Colombia	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)	Dra. Nubia Elena Pineda de Cuadros Mag. Luz Mayelly Romero Agudelo Mag. César Augusto Sánchez Rojas
Panamá	Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI)	Mag. Iris Cano de Cumbreras Mag. Blanca Palma Mag. María del Carmen Cano Chave;
Honduras	Universidad Nacional Autónoma de Honduras	Mag. Eddy Paz Maldonado

Con respecto a la participación de los estudiantes se tuvo como meta reunir un total de **40 Estudiantes**, 10 estudiantes por cada Universidad, de acuerdo con los programas que se ofertan, así: Carrera de Educación Especial (UNED), Licenciatura en Educación Básica Primaria (FESAD – UPTC), Licenciatura de Educación Primaria (UNACHI – Panamá) y Licenciatura en Pedagogía y Ciencias de la Educación (UNAH-Honduras).

Así mismo, cada universidad tiene la autonomía para definir los **criterios de selección**, teniendo en cuenta algunas consideraciones: habilidades comunicativas y trabajo colaborativo, mejor de herramientas digitales, compromiso y responsabilidad en el cumplimiento del plan de estudios, disponibilidad horaria y puntualidad para asistir a los encuentros sincrónicos.

Finalmente, el encuentro se organizó bajo la premisa de **tres ejes temáticos**: *Inteligencia Emocional, Conciencia Ambiental y Resignificación del Ser Docente*, con dos sesiones de trabajo, la primera un Panel de Expertos, y la segunda, el Intercambio de Saberes y Experiencias Estudiantiles.

Posteriormente, para *la implementación*, se creó un formulario de GoogleForms, a través del cual se realizó el proceso de inscripción, tanto de docentes

como estudiantes participantes del Encuentro, para este momento se contó con un total de **54 inscritos**, entre panelistas, organizadores, docentes y estudiantes participantes.

De otra parte, el Encuentro comprendió el desarrollo dos sesiones de trabajo, las cuales se describen a continuación:

Sesión	Fecha	Actividad	Tiempo previsto	Forma de Conexión
1	05 de octubre de 2022	Acto Protocolario Desarrollo de Panel denominado: “Brechas y Desafíos que enfrenta el Docente en el Siglo XXI”	3:00 p.m. Hora Centro 4:00 p.m. Hora Colombia - Panamá	Transmisión en Vivo Canal Educación Básica Primaria: https://www.youtube.com/watch?v=wkXbBF0hqCQ&t=21s
2	19 de octubre de 2022	Encuentro e Intercambio de Saberes y Experiencias, a través de Retos a desarrollar entre Equipos de trabajo interinstitucionales. A partir de estudios de caso sobre los 3 Ejes temáticos: – Inteligencia Emocional – Conciencia Ambiental – Resignificación del Ser Docente	<u>3 horas</u> 4:00 p.m. Hora Centro 5:00 p.m. Hora Colombia - Panamá	Plataforma Zoom – Actividad Sincrónica mediante Retos por Salas de Trabajo con la utilización del Curso Virtual, Canva y otras herramientas digitales

Adicionalmente, se creó un Curso Virtual en la Plataforma Moodle de la UPTC, a través de este se dio acceso a material, agenda y organización de los equipos de trabajo, para llevar a cabo el trabajo colaborativo, posteriormente se retornó a sala general para las socializaciones.

Con respecto a la *evaluación de los resultados*, con el desarrollo de las sesiones de trabajo y la

participación activa se obtuvo la siguiente información:

En cuanto a la asistencia de los participantes, la *primera sesión* evidenció una participación de **58 asistentes**, que estuvieron siguiendo la transmisión de vivo, para la *segunda sesión*, asistieron de manera sincrónica **36 estudiantes**, cumpliendo así con 90% de la meta propuesta.

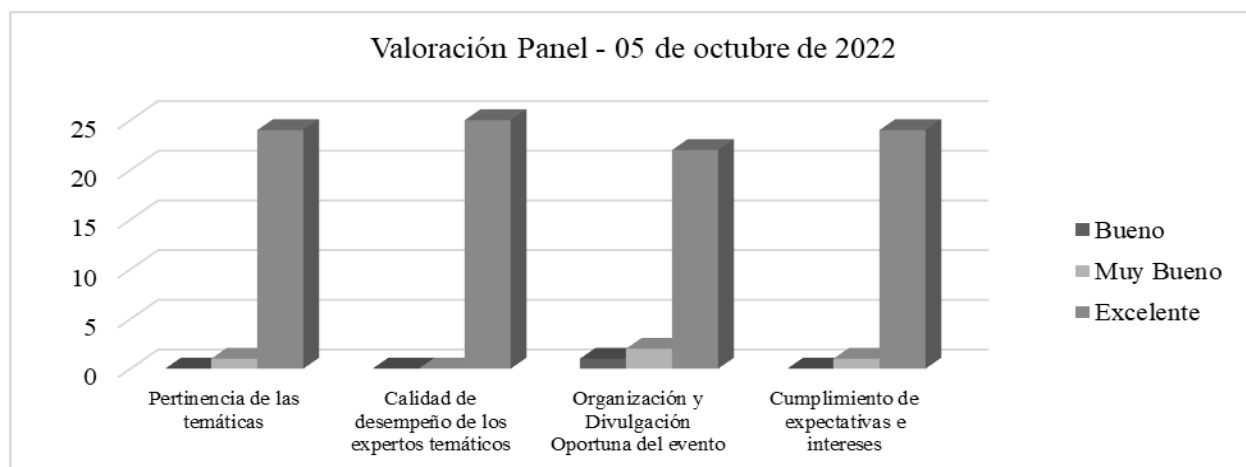
Universidad Participante	Sesión -05 octubre 2022	Sesión 19 de octubre de 2022
Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI) - Panamá	15	10
Universidad Estatal a Distancia (UNED) - Costa Rica	12	7
Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	11	9
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)	20	10
Total Participantes	58	36

En lo que corresponde a la percepción, valoración y evaluación de las dos sesiones se tienen los siguientes resultados:

Sesión 1. Desarrollo del Panel – 05 de octubre de 2022

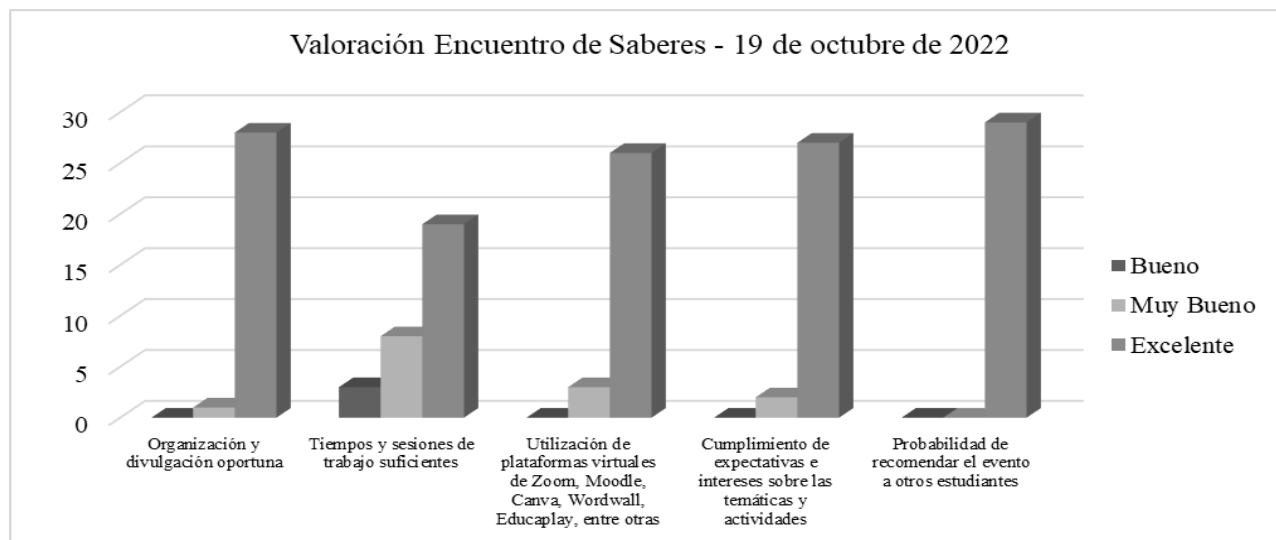
Aspectos Evaluados	Bueno	Muy Bueno	Excelente
Pertinencia de las temáticas	0	1	24
Calidad de desempeño de los expertos temáticos	0	0	25
Organización y Divulgación Oportuna del evento	1	2	22
cumplimiento de expectativas e intereses	0	1	24

Página |
14



Sesión 2. Intercambio de Saberes y Experiencias Estudiantiles Interuniversitarias

Aspectos Evaluados	Bueno	Muy Bueno	Excelente
Organización y divulgación oportuna	0	1	28
Tiempos y sesiones de trabajo suficientes	3	8	19
Utilización de plataformas virtuales de Zoom, Moodle, Canva, Wordwall, Educaplay, entre otras	0	3	26
Cumplimiento de expectativas e intereses sobre las temáticas y actividades	0	2	27
Probabilidad de recomendar el evento a otros estudiantes	0	0	29



Conclusiones

La movilidad estudiantil es una estrategia formativa indiscutible y su desarrollo por plataformas virtuales llegó para quedarse; por tanto, es importante hacer seguimiento cuidadoso a cada práctica institucional, para que así, se conviertan en una praxis fluida y eficiente en el sistema de educación superior.

La movilidad internacional de estudiantes de educación superior permite mejorar su formación al incorporar una visión cultural y académica en sus estudios. Asimismo, enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje al incrementar la diversidad de estudiantes en los espacios universitarios.

Tanto estudiantes como docentes tenemos la gran responsabilidad de propender por espacios para compartir experiencias y saberes desde los diversos contextos de la educación en Latinoamérica, resaltando puntos comunes, apuestas y retos desde la globalización y la descentralización de la información.

Estas experiencias interinstitucionales fortalecen la participación de diferentes Universidades desde diferentes lugares del planeta, creando equipos multidisciplinarios como los semilleros de investigación, proyectos macro de investigación, así como publicaciones

internacionales que faciliten los procesos educativos.

Referencias

- Appiah-Kubi, P., y Annan, E. (2020). A Review of a Collaborative Online International Learning. *International Journal of Engineering Pedagogy (IJEP)*, 10 (1), 109-124. <https://doi.org/10.3991/ijep.v10i1.11678>
- Corbella, Virginia & Elías, Silvina (2018). Movilidad estudiantil universitaria: ¿qué factores inciden en la decisión de elegir Argentina como destino? *Perfiles educativos* 40: 160, 120-140. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000200120&lng=es&nrm=iso. ISSN 0185-2698.
- Gómez, A. (2020). ¿Qué sucederá con la internacionalización de la educación superior y la movilidad estudiantil después del COVID-19?. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. 14 (2), e1348. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1348>
- Kölbel, Andrea (2020) Geografías imaginativas de la movilidad estudiantil internacional, *Geografía Social y Cultural*, 21:1, 86-104, DOI: 10.1080/14649365.2018.1460861

LA COMPRENSIÓN INTERCULTURAL DESDE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA PAREMIOLÓGICA

Cynthia Velázquez González³

Página |

16

Resumen

La paremiología como disciplina enfocada al estudio del refrán, proverbios, dichos y frases con contenido sentencioso, es un tratado que abre paso a narrativas populares categorizadas lingüísticamente bajo el archilexema *paremia*. Su estudio ha permitido la clasificación por temas, composición gramatical, frecuencia de uso, aplicación por región y variación/diversificación, así como la realización de comparativas entre países respecto a cómo ha sido la traducción en las obras literarias que albergan variedad de paremias; no obstante, más allá del análisis literario y de clasificación, la investigación se inserta en una disciplina como el español que se encauza en lo social, centrándose en las paremias como narrativas populares que hacen posible una construcción social y la re significación entre culturas, todo ello desde el ámbito educativo, el cual es ampliamente significativo para dar impulso a la sociedad, es decir, a través de un análisis descriptivo se da a conocer cómo la paremiología posibilita la comprensión de las relaciones interculturales entre México y Estados Unidos, y en este sentido denotar la importancia de la internacionalización de su enseñanza, para interrelacionar a otras culturas.

Palabras clave: interculturalidad, internacionalización, enseñanza, paremiología, narrativas

INTERCULTURAL COMPREHENSION FOCUSED ON INTERNACIONALIZATION OF THE PAREMIOLOGICAL TEACHING.

Abstract

Paremiology as a discipline focused on the study of sayings, proverbs, and phrases with a written content which includes an agreement as opening for popular narratives categorized linguistically under the archilexeme *paremia*. Its study has allowed the classification by themes, grammatical composition, its use of frequency, its application by region and variation/diversification. Also includes the comparisons between countries referring to its translation in literature works that has a variety of paremias. However, more than literary analysis and classification, the research is based on a discipline such as Spanish that flows into the social community focusing on paremias as popular narratives that make possible a social construction and an appreciation between cultures. All of this from an educational perspective which it means to empower an encourage a social community. It means that, through a descriptive analysis shows how paremiology allows comprehension of intercultural connections between Mexico and the United States, based on this, prioritize the importance of the internationalization of its teaching to connect other cultures.

Keywords: interculturality, internationalization, teaching, paremiology, narratives.

³ Maestrante en Enseñanza del Español y Literatura - Universidad de las Américas y el Caribe.

Introducción

En la sociedad actual a menudo se habla de la relación entre México y Estados Unidos desde la esfera política y económica, pues claro es que al ser países vecinos mantienen una relación estrecha por el intercambio mercantil, y porque gran cantidad de mexicanos cada año emigran hacia Estados Unidos en busca de trabajo y mejores oportunidades de vida para sí mismos y para sus familiares.

Las relaciones de poder entre empresarios y las relaciones económicas entre ambos países se hacen posible desde la política, y México como país subdesarrollado se ha mantenido minimizado ante el poder que representa Estados Unidos como potencia mundial, siendo frecuente dejar de lado las relaciones culturales entre ambos países desde la fraternidad y por ende vinculándose continuamente desde un sentido económico-mercantil.

Al ser dos culturas distintas es válido que los integrantes de cada una piensen al otro como tal, sin embargo distinción no es aversión como se ha hecho notar en la lucha constante que mantiene Estados Unidos contra los inmigrantes mexicanos. Ante este panorama es que desde el lenguaje - aunque diferente entre países - se puede lograr una mediación y un reconocimiento de pensamientos similares o concordantes, conllevando a una comprensión entre culturas; para ello, desde las paremias como narrativas populares es posible permitirse una indagación en el sistema de lenguaje mexicano y estadounidense, y desde la disciplina social la identificación de la relación entre culturas, rescatando similitudes en la concepción del mundo y del deber ser que armoniza la convivencia entre ambos países.

La investigación encausada en la internacionalización de la enseñanza paremiológica para la comprensión intercultural presenta cómo es que a través de la interpretación de las paremias se puede conocer y reconocer la profundidad de quiénes son los otros, pues dichas narrativas forman parte de la sabiduría popular y resaltan su importancia por su vigencia tras el pasar de los años. Son juegos de palabras popularizados que esconden relativamente una verdad o una predicción a partir de experiencias y/o el panorama que se presenta.

Así mismo, constituyen expresiones culturales que manifiestan creencias y una función orientada para actuar, ya que a través del discurso oral o escrito se marca una recomendación, un apoyo o un consejo que ha tenido utilidad de generación en generación,

no se duda de ellos e incluso son utilizados por todas las culturas.

La trascendencia histórica de estas narrativas se ha logrado por su inclusión en conversaciones cotidianas y propias de cualquier clase social, tanto en personas jóvenes como adultas o ancianas, como forma de explicar una situación, prever un resultado o diagnosticar una situación con tan solo el conocimiento de algunos elementos. Debido a que las paremias son ampliamente reconocidas y de interpretación espontánea por la habitualidad con que se usan, expresan sus ideas y trazan una reflexión social que puede permitir reconocer cómo entre culturas hay una relación más allá de la económica y política, es decir, cómo en ocasiones hay una misma forma de ver el mundo, de concebir a la humanidad y el quehacer social del hombre.

Desarrollo

La investigación se ha concentrado la ciudad de Ensenada, Baja California; México, particularmente en niños del nivel básico de porque corresponde a una edad en donde se forman valores y se aprende la vida en sociedad; niños que al vivir en la franja fronteriza tienen mayor cercanía con una cultura diferente a la propia. Aunado a ello, es certero que todo sistema educativo se fundamenta en valores, y que los contenidos, los métodos educativos, las estrategias de aprendizaje y la convivencia dentro y fuera del aula tienden a que los alumnos manifiesten sus valores para beneficio de la sociedad.

Para el estudio de las relaciones interculturales se aborda la perspectiva teórica de Julia Sevilla, máximo referente en el tema a través de trabajos como *El valor etnográfico del refrán* (2004), y *Aspectos culturales y transculturales de la Paremiología: el mínimo paremiológico* (2011). El método de investigación empleado es cualitativo y utiliza la técnica hiperonímica para la traducción de refranes y frases proverbiales, así como los procedimientos de traducción (inglés-español) de locuciones en contexto, de Julia Sevilla. Siendo estos aportes teóricos y técnicos los que han dado un soporte a la investigación para que los estudiantes vinculen las paremias mexicanas con las estadounidenses, y así dar claridad en cómo, es posible la comprensión intercultural desde la internacionalización de la enseñanza paremiológica, objetivo central de la investigación.

Es por ello que a través de una clasificación de las paremias mexicanas y estadounidenses, en la investigación se identifica la equivalencia e

interpretación de un mundo similar o igual entre culturas. Debido a que un progreso social habrá de contemplar las relaciones armónicas entre ciudadanos, y no solo el avance estadístico del área económica, pues las narrativas populares aportan a través de las dinámicas del lenguaje para la comprensión de una cultura distinta.

Aunque el estudio de la paremiología tiene sus inicios en el siglo XX, de manera concreta en los años 80's cuando los refranes, proverbios, aforismos y frases sentenciosas comenzaron a ser foco de interés para los jóvenes investigadores principalmente del continente europeo, a poco más de cuatro décadas se incluyen en los estudios paremiológicos otros continentes como el asiático y americano.

Como parte de la categorización se encuentran las *paremias cultas* que remiten a un proverbio que es un enunciado sentencioso cuyas características son la procedencia culta, la antigüedad, el tono grave, la gradación idiomática, la potencial variación y el uso preferentemente culto. Los hay bíblicos, grecolatinos y de otra procedencia.

Por otro lado el aforismo ... "es un enunciado sentencioso de origen conocido, cuyas características son la procedencia culta, el potencial conocimiento del autor, el tono grave, el alto grado de fijación interna, la gradación idiomática, la escasa variación y el uso preferentemente culto." (Sevilla y Crida: 2013; 109). Se atribuye de manera principal a personajes famosos reales o ficticios, y también se le conoce como máxima, apotegma, o sentencia. Se dividen en aforismo ético, político y científico o profesional.

Dentro de las paremias de origen anónimo y de uso popular, se ubican el refrán, la frase proverbial, la locución proverbial y el dialogismo. El refrán usualmente tiene una estructura bimembre, se basa en la experiencia y la verdad universal. Se divide en refranes de alcance general, que son los relacionados con temas universales y que pueden aplicarse a infinidad de casos; y de alcance reducido, que son aquellos que solo se comparten entre un grupo de población, como: los temporales y meteorológicos, los laborales, supersticiosos o geográficos. En esta misma categorización es importante señalar que la frase proverbial tiene estructura generalmente unimembre; la locución proverbial es solamente un enunciado sentencioso; y el dialogismo presenta estructura bimembre, trimembre o de diálogo, y a diferencia de los ya mencionados en la categoría de origen anónimo y uso popular, no presenta una verdad universal (Sevilla y Crida, 2013).

En una primera parte de la investigación se desarrollaron conversatorios a manera de grupo focal dentro del aula de clases, en donde los estudiantes compartieron sus experiencias con la cultura estadounidense. Una segunda etapa de investigación se adentró en la enseñanza de las paremias, en donde una vez conceptualizado el tema se realizó una técnica de lluvia de ideas en donde cada alumno escribió las paremias mexicanas que conocía y su significado.

Posteriormente se aplicó una técnica de tarjetas por asociación temática, es decir, se les presentó a los estudiantes dos bloques de paremias, el bloque 1 compuesto por paremias mexicanas y su significado (las que ellos han escrito con anterioridad) y el bloque 2 de estadounidenses; ellos relacionaron por similitud en significado/temática las paremias del bloque 1 con las del bloque 2.

La técnica temática consiste en buscar correspondencias a través de la idea clave. Así, las tres paremias siguientes coinciden en la idea clave de 'apreciación': cree/piensa el ladrón que todos son de su condición; il est avis au renard que chacun mange poule comme lui; knaves imagine nothing can be done without knavery. Otro ejemplo lo hallamos en las siguientes paremias que responden a la idea clave de 'herencia genética': genio y figura hasta la sepultura; chassez le naturel, il revient au galop; the wolf must die in his own skin. (Julia Sevilla Muñoz y Manuel Sevilla Muñoz, 2004, párr. 2).

A través de otro conversatorio se lograron conocer las impresiones de los estudiantes en la relación entre la cultura estadounidense y la mexicana. Finalmente, como forma de comprobar cómo es la forma de ver la relación cultural entre México y Estados Unidos, se implementó una escala Likert.

Conclusiones

Como parte de los resultados de las técnicas empleadas, se ha obtenido una clasificación de paremias mexicanas y estadounidenses, mismas que sirvieron para identificar la equivalencia entre las paremias utilizadas por mexicanos y estadounidenses, estas a su vez han sido analizadas para determinar las relaciones interculturales entre mexicanos y estadounidenses a través de la paremiología, y a su vez las técnicas de investigación empleadas con los estudiantes han propiciado el generar una propuesta metodológica para la enseñanza de la paremiología en alumnos de nivel básico, misma que podría replicarse con otras

culturas como forma de internacionalizar la enseñanza paremiológica y con ello brincar los cercos que en ocasiones separan a las culturas por motivos de ideología. En este sentido, la investigación pretende aportar a la unión entre países, desde lazos basados en la armonía en donde las paremias hacen posible la construcción de un mejor mundo.

Referencias

Centro Virtual Cervantes (2022). *Biblioteca fraseológica*. https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/m1_zurdo/referencias.htm

Real Académica Española (2022). *Diccionario de la lengua española*. <http://www.rae.es/>

Sevilla, M. (1988): *Hacia una aproximación conceptual de las paremias francesas y españolas*. Editorial de la Universidad Complutense. https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/documentos/sevilla_hacia-una-aproximacion-conceptual-de-las-paremias-francesas-y-espanolas.pdf

Sevilla, M., Crida, A. (2013). *Las paremias y su clasificación*. Universidad Complutense. https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/022/009_sevilla-crida.pdf

Sevilla Muñoz, J. Zurdo Ruiz- Ayúcar M. (2009). *Refranero multilingüe*. Madrid. Centro Virtual Cervantes. <https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>

LA EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES PARA LA VIDA EN LA EDUCACIÓN

Argenis P. Vergara-Torres y José Tristán⁴

Página |
20

RESUMEN

Este trabajo tiene como propósito realizar un análisis de lo que sabemos sobre las habilidades para la vida en contextos educativos, resaltar la importancia de su evaluación mediante instrumentos válidos, fiables y estandarizados, además de presentar un instrumento con estas características. Respecto a esto, la Escala de Habilidades para la Vida es un instrumento que ha demostrado propiedades psicométricas adecuadas para la evaluación del trabajo en equipo, el establecimiento de metas, la gestión del tiempo, las habilidades emocionales, la comunicación interpersonal, las habilidades sociales, el liderazgo y, la toma de decisiones y resolución de problemas. Su uso nos ha permitido identificar asociaciones positivas de las habilidades para la vida con algunos hábitos de vida saludable y el bienestar físico y psicológico. Como conclusión, la Escala de Habilidades para la Vida es un instrumento que permite evaluar con precisión los resultados de programas educativos que impulsen el desarrollo de estas habilidades.

Palabras clave: Habilidades blandas; empleabilidad; bienestar; pruebas estandarizadas.

ASSESSING LIFE SKILLS IN EDUCATION

ABSTRACT

The purpose of this paper is to analyze what we know about life skills in educational contexts, to highlight the importance of their assessment by means of valid, reliable, and standardized instruments, and to present an instrument with these characteristics. In this regard, the Life Skills Ability Scale is an instrument that has demonstrated adequate psychometric properties for the assessment of teamwork, goal setting, time management, emotional skills, interpersonal communication, social skills, leadership, decision making and problem solving. Its use has allowed us to identify positive associations of life skills with some healthy lifestyle habits and physical and psychological well-being. In conclusion, the Life Skills Ability Scale is an instrument that allows us to accurately evaluate the results of educational programs that promote the development of these skills.

Keywords: Soft skills; employability; well-being; standardized testing.

⁴ Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Organización Deportiva.

Introducción

El progreso científico y tecnológico ha conllevado a que cada vez sean requeridos profesionales más especializados y competentes en sus áreas del conocimiento (Ornellas et al., 2019). En ese sentido, los programas de educación superior han buscado atender esta necesidad al desarrollar currículos centrados en conocimientos técnicos y especializados (Tassone et al., 2018), no obstante, diferentes empleadores han señalado que además de amplios conocimientos especializados, los profesionales deben contar con diversas habilidades socioemocionales (Ibarrán et al., 2014), de trabajo en equipo, comunicación, liderazgo y resolución de problemas (Lowden et al., 2011)

Varias de estas habilidades han sido estudiadas y planteadas como competencias cuya adquisición y desarrollo son necesarios en la educación básica y superior (Chamorro-Prezumic et al., 2010; Wolf et al., 2015). A finales del siglo pasado, la Organización Mundial de la Salud (WHO, 1994) propuso el trabajo de las habilidades para la vida en niños y adolescentes con la finalidad de facilitar el desarrollo de las habilidades psicosociales que se requieren para hacer frente a las demandas y desafíos de la vida cotidiana. Partiendo de ello, numerosos estudios (para una revisión sistemática ver: Nasheeda et al., 2019), han analizado estas habilidades en diversos contextos y bajo diferentes enfoques.

Las habilidades para la vida, que también pueden ser conocidas como habilidades blandas (Chamorro-Prezumic et al., 2010) o competencias clave (Barth et al., 2007), pueden definirse como habilidades o destrezas que las personas necesitan para alcanzar el éxito en la vida dentro de diferentes entornos socioculturales (Binkley et al., 2005). Investigaciones realizadas en los contextos de educación superior (Cronin et al., 2021), de deporte formativo (Cronin & Allen, 2017) y de la educación física (Cronin et al., 2019), han identificado ocho habilidades para la vida: el trabajo en equipo, el establecimiento de metas, la gestión del tiempo, las habilidades emocionales, la comunicación interpersonal, las habilidades sociales, el liderazgo y, la toma de decisiones y resolución de problemas. Además, se han encontrado asociaciones de estas habilidades con diversas variables relacionadas al bienestar psicológico (Cronin & Allen, 2018).

El estudio de las habilidades para la vida está cobrando auge en los últimos años, ya que su desarrollo durante los diferentes niveles educativos podría conllevar a formar profesionales no solo

competentes en sus áreas específicas del conocimiento, sino capaces de desenvolverse con éxito en ambientes que, además, requieren de habilidades como el liderazgo, trabajo en equipo y comunicación asertiva (entre otras). Por ello, en los siguientes párrafos se tiene como propósito realizar un análisis de lo que sabemos sobre las habilidades para la vida, señalar la importancia de evaluarlas con instrumentos válidos, fiables y estandarizados, así como presentar un instrumento con estas características para su medición.

Desarrollo

Durante la década de los 90, la Organización Mundial de la Salud (WHO, 1994) emitió una serie de lineamientos para el desarrollo e implementación de programas basados en el desarrollo de habilidades para la vida. Estos programas tenían como propósito la enseñanza de habilidades para vida bajo un enfoque de promoción de la salud. Posterior a esto, diversos estudios han encontrado que programas basados en las habilidades para vida se asocian al conocimiento y actitudes positivas respecto al comportamiento sexual seguro (Givaudan et al., 2007), a diversos hábitos de vida saludable y a una reducción en el consumo de alcohol, tabaco y marihuana (Menrath et al., 2012; Smith et al., 2004; Teyhan et al., 2016), así como a la felicidad (Vatankhah et al., 2013), autoconfianza (Nasheeda et al., 2019), autoestima (Azevedo et al., 2012), bienestar físico (Tuttle et al., 2006) y psicológico, a la autoeficacia académica y calidad de vida relacionada a la salud (Cronin et al., 2021).

De la misma forma, se ha expuesto que la adquisición de habilidades para la vida está relacionada con mejores oportunidades de empleo (Azevedo et al., 2012; Ibarrán et al., 2014; Lowden et al., 2011), por lo que, ante un panorama de un mundo global, competitivo y cambiante, es necesario que los programas de educación tomen en cuenta el desarrollo de estas habilidades, de tal forma que los estudiantes puedan incorporarse con éxito en la vida profesional (Ornellas et al., 2019). No obstante, y a pesar de que la inclusión de las habilidades para la vida en los currículos educativos puede representar un paso importante para el desarrollo integral de niños, adolescentes y jóvenes, siempre será necesario tomar en cuenta evaluar los resultados de estos programas (Astin & Antonio, 2012).

Para la evaluación de las habilidades para la vida se han empleado diferentes instrumentos y

recientemente, se desarrolló la Escala de Habilidades para la Vida (*Life Skills Ability Scale* por su nombre original en inglés; Cronin et al., 2021), un instrumento válido, fiable y estandarizado que ha sido aplicado en diferentes contextos educativos (e.g., educación física, deporte formativo y educación superior) y que, además, ha sido adaptado y validado al español (Vergara-Torres et al., 2022). Este instrumento está conformado por 43 ítems que miden las ocho habilidades para la vida expuestas con anterioridad.

Emplear instrumentos estandarizados para la evaluación de diferentes variables permite repetir y reproducir los estudios y mediciones, lo que a su vez posibilita establecer el grado de fiabilidad de una medición (Laake & Benestad, 2015). En el caso específico de las habilidades para la vida, se ha señalado que emplear un instrumento estandarizado facilitaría probar y perfeccionar teorías, marcos y modelos que permitan describir, explicar y predecir su desarrollo (Cronin & Allen, 2017). Además, teniendo en cuenta que mediciones que fueron realizadas con instrumentos construidos años atrás podrían no ser válidas en la actualidad debido a los cambios sociales que se producen constantemente (Beaton et al., 2000), emplear escalas que han sido utilizadas de manera continua y reciente en el estudio de las habilidades para la vida permitiría comprender mejor el funcionamiento y resultados de los programas también de forma longitudinal.

Pese a los avances y resultados que se tienen en la construcción y validación de instrumentos de evaluación para las habilidades para la vida, es necesario señalar algunas limitaciones que el uso de instrumentos con características de autoinforme puede tener, entre las que destacan posibles sesgos debido a imprecisiones en los recuerdos de los participantes o intentos por mostrar un buen estatus social al responder a los ítems. Para minimizar estos sesgos, está presente la posibilidad de desarrollar instrumentos completados por pares o por evaluadores externos, que podrían ser profesores o empleadores. Finalmente, la Escala de Habilidades para la Vida (Cronin et al., 2021; Vergara-Torres et al., 2022) aún tiene que ser probada en contextos áulicos de educación básica, por lo que la investigación próxima podría apuntar hacia esa dirección.

Conclusiones

Es un hecho que el conocimiento y la tecnología se desarrollan mucho más rápido de lo que los programas educativos pueden hacerlo (Ma et al.,

2018), por lo que el desarrollo de las habilidades para la vida tiene un papel clave en la formación de profesionales capaces de incorporarse al mundo profesional. La Escala de Habilidades para la Vida ha demostrado ser un instrumento válido, fiable y estandarizado para medir las habilidades para la vida en diferentes entornos educativos, y aunque aún debe ser probada en la educación básica, representa una opción importante para la evaluación de programas centrados en el desarrollo de estas habilidades.

Referencias

- Astin, A. W., & Antonio, A. L. (2012). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Azevedo, A., Apfelthaler, G., & Hurst, D. (2012). Competency development in business graduates: An industry-driven approach for examining the alignment of undergraduate business education with industry requirements. *The International Journal of Management Education*, 10(1), 12-28. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2012.02.002>
- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., & Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416-430. <https://doi.org/10.1108/14676370710823582>
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191.
- Binkley, M. R., Sternberg, R., Jones, S., Nohara, D., Murray, T. S., & Clermont, Y. (2005). Moving Towards Measurement: The Overarching Conceptual Framework for the ALL Study. En T. S. Murray, Y. Clermont & M. Binkley (Eds.), *Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment* (pp. 46-86). Minister Responsible for Statistics Canada.
- Chamorro-Premuzic, T., Arteché, A., Bremner, A. J., Greven, C., & Furnham, A. (2010). Soft skills in higher education: importance and improvement ratings as a function of individual differences and academic performance. *Educational Psychology*, 30(2), 221-241. <https://doi.org/10.1080/01443410903560278>
- Cronin, L. D., & Allen, J. (2017). Development and initial validation of the Life Skills Scale for

Sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 28, 105-119.

<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.11.001>

Cronin, L. D., & Allen, J. (2018). Examining the relationships among the coaching climate, life skills development and well-being in sport. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 13(6), 815–827. <https://doi.org/10.1177/1747954118787949>

Cronin, L., Allen, J., Ellison, P., Marchant, D., Levy, A., & Harwood, C. (2021). Development and initial validation of the life skills ability scale for higher education students. *Studies in Higher Education*, 46(6), 1011-1024.

<https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672641>

Cronin, L., Marchant, D., Allen, J., Mulvenna, C., Cullen, D., Williams, G., & Ellison, P. (2019). Students' perceptions of autonomy-supportive versus controlling teaching and basic need satisfaction versus frustration in relation to life skills development in PE. *Psychology of Sport and Exercise*, 44, 79-89. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.05.003>

Givaudan, M., Van de Vijver, F. J. R., Poortinga, Y. H., Leenen, I., & Pick, S. (2007). Effects of a School-Based Life Skills and HIV-Prevention Program for Adolescents in Mexican High Schools. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(6) 1141-1162. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00206.x>

Ibarraran, P., Ripani, L., Taboada, B., Villa, J. M., & Garcia, B. (2014). Life skills, employability and training for disadvantaged youth: Evidence from a randomized evaluation design. *IZA Journal of Labor & Development*, 3(10), 1-24. <https://doi.org/10.1186/2193-9020-3-10>

Laake, P., & Benestad, H. B. (2015). *Research in medical and biological sciences: From planning and preparation to grant application and publication*. Academic Press.

Lowden, K., Hall, S., Elliot, D., & Lewin, J. (2011). *Employers' Perceptions of the Employability Skills of New Graduates*. Edge Foundation.

Ma, J., Stahl, L., & Knotts, E. (2018). Emerging roles of health information professionals for library and information science curriculum development: a scoping review. *Journal of the Medical Library Association* : *JMLA*, 106(4), 432–444. <https://doi.org/10.5195/jmla.2018.354>

Menrath, I., Mueller-Godeffroy, E., Pruessmann, C., Ravens-Sieberer, U., Ottova, V., Pruessmann, M., Erhart, M., Hillebrandt, D., & Thyen, U. (2012).

Evaluation of school-based life skills programmes in a high-risk sample: A controlled longitudinal multi-centre study. *Journal of Public Health*, 20(2), 159-170. <https://doi.org/10.1007/s10389-011-0468-5>

Nasheeda, A., Abdullah, H. B., Krauss, S.E., & Ahmed, N. B. (2019). A narrative systematic review of life skills education: effectiveness, research gaps and priorities. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(3), 362-379. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1479278>

Ornellas, A., Falkner, K., & Edman Stålbrandt, E. (2019). Enhancing graduates' employability skills through authentic learning approaches. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 9(1), 107-120. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-04-2018-0049>

Smith, E. A., Swisher, J. D., Vicary, J. R., Bechtel, L. J., Minner, D., Henry, K. L., & Palmer, R. (2004). Evaluation of life skills training and infused-life skills training in a rural setting: Outcomes at two years. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 48(1), 51-70.

Tassone, V. C., O'Mahony, C., McKenna, E., Eppink, H. J., & Wals, A. E. (2018). (Re-) designing higher education curricula in times of systemic dysfunction: a responsible research and innovation perspective. *Higher Education*, 76(2), 337-352. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0211-4>

Teyhan, A., Cornish, R., Macleod, J., Boyd, A., Doerner, R., & Joshi, M. S. (2016). An evaluation of the impact of 'Lifeskills' training on road safety, substance use and hospital attendance in adolescence. *Accident Analysis & Prevention*, 86, 108-113. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2015.10.017>

Tuttle, J., Campbell-Heider, N., & David, T. M. (2006). Positive adolescent life skills training for high-risk teens: results of a group intervention study. *Journal of pediatric health care: official publication of National Association of Pediatric Nurse Associates & Practitioners*, 20(3), 184–191. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2005.10.011>

Vatankhah, H., Daryabari, D., Ghadami, V., & KhanjanShoeibi, E. (2013). Teaching how life skills (anger control) affect the happiness and self-esteem of Tonekabon female students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 914-918. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.673>

Vergara-Torres, A. P., Ortiz-Rodríguez, V., Reyes-Hernández, O., López-Walle, J. M., Morquecho-Sánchez, R., & Tristán, J. (2022). Validation and

Factorial Invariance of the Life Skills Ability Scale in Mexican Higher Education Students. *Sustainability*, 14(5), 2765. <https://doi.org/10.3390/su14052765>

Wolf, R., Zahner, D., & Benjamin, R. (2015). Methodological challenges in international comparative post-secondary assessment programs: lessons learned and the road ahead. *Studies in Higher Education*, 40(3), 471-481. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1004239>

World Health Organization. Division of Mental Health. (1994). Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes, 2nd rev. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>

LA PEDAGOGÍA SU IDENTIDAD, HISTORIA, LIDERAZGO Y SUS RETOS EN LATINOAMÉRICA DEL SIGLO XXI

Ever Jonathan Rubios Pineda⁵

Página |
25

RESUMEN

La mirada a los complejos desafíos del cambio en las instituciones educativas a partir de los criterios de la gestión educativa es un imperativo que se nos impone y nos interpela desde discursos y necesidades sociales, culturales y políticas heterogéneas en América Latina.

En las últimas décadas, gran parte de la población ha pasado del analfabetismo al potencial que brinda la comprensión de un código escrito, y mientras algunos comienzan a aprender metodología en la escuela primaria, los cambios significativos cambian entre los jóvenes que acceden a la educación secundaria cuya la función teórica es la preparación académica y cultural; Finalmente, un campo considerable ha ingresado a la educación superior.

Cabe señalar que si bien los problemas educativos en los países latinoamericanos están evolucionando, aún existen obstáculos y desafíos en los que nuevas estrategias y políticas públicas de formación educativa, apoyan a las poblaciones más vulnerables y contemplan la creación y desarrollo de nuevas tecnologías. .

PALABRAS CLAVES: Pedagogía, Políticas, Diversidades sociales y culturales

PEDAGOGY ITS IDENTITY, HISTORY, LEADERSHIP AND ITS CHALLENGES IN LATIN AMERICA IN THE 21ST CENTURY

ABSTRACT

The look at the complex challenges of change in educational institutions from the criteria of educational management is an imperative that is imposed on us and questions us from heterogeneous social, cultural and political discourses and needs in Latin America.

In recent decades, a large part of the population has gone from illiteracy to the potential offered by the understanding of a written code, and while some begin to learn methodology in primary school, significant changes take place among young people who access secondary education. whose theoretical function is academic and cultural preparation; Finally, a sizeable field has entered higher education.

It should be noted that although educational problems in Latin American countries are evolving, there are still obstacles and challenges in which new strategies and public policies for educational training support the most vulnerable populations and contemplate the creation and development of new technologies.

KEYWORDS: Pedagogy, Policies, Social, cultural, diversity

⁵ everjonathanrubios@gmail.com San Pedro Sula, Honduras

Introducción

Cabe señalar que en los últimos años se han desarrollado nuevas estrategias y prácticas técnicas en el marco de rigurosos estudios de política pública y de desarrollo de las instituciones y establecimientos educativos participantes en la formación integral de los diversos campos de la educación, aunque ha demostrado que el crecimiento sigue presente, y en los países latinoamericanos existe un gran problema institucional debido a la falta de importancia de los gobiernos y la inversión de los gobiernos han generado un crecimiento lento afectando los sectores social, cultural, económico y económico de las personas.

El análisis y estudio en Latinoamérica por las organizaciones también destacó el avance de la escolaridad y educación en áreas inclusivas y plataformas online, aunque su crecimiento ha sido un éxito todavía hay muchas barreras que van siendo cambiantes según la problemática del país, por ejemplo: la corrupción, la pobreza, falta de oportunidades y la seguridad.

La presencia de problemas educativos tan graves en América Latina y la constatación de que el progreso es menos que el fracaso, dificulta determinar la viabilidad de la variación entre teorías y prácticas, dificultando bastante la educación en los diferentes niveles. Lo que sí está claro es que las fallas no son únicamente pedagógicas o fundamentales y que, en lo que a ella respecta, hay que señalar las brechas cada vez más profundas entre flujos que cambian con las diferencias entre países, que siempre han buscado acompañar, crear y encontrar cambios. y cambios que sirven para retroceder o justificarlo.

Estructura pedagógica de los diferentes sistemas educativos en América Latina

Según el punto de vista o criterio de enfoque de las distintas perspectivas de los países latinoamericanos, la propuesta tradicional se basa en la creación de tres niveles de educación, con audiencias sociales muy diferentes: educación primaria universal, educación secundaria para las clases medias y educación superior para la élite dirigente.

Un análisis detallado y efectivo de la transformación de los diferentes sistemas educativos en América Latina permite evaluar que aún no se ha alcanzado la

meta de la educación básica universal, mientras que aún no se han alcanzado los ciclos promedio de educación. Superado la capacidad estructural, determinado por las estructuras de poder, los patrones de distribución del ingreso y las oportunidades de carrera en los países latinoamericanos.

El gran impacto del crecimiento de la matrícula, la masificación no es solo una expansión cuantitativa intensa, sino que también acarrea un salto cualitativo que surge de las características de esta nueva población estudiantil que ha venido creciendo durante las últimas décadas, por cuanto su impacto ha sido más notorio en grupos de estudiantes que hasta ahora veían limitada su entrada a la educación superior: las mujeres, los adultos y estudiantes que provienen de los grupos con menores ingresos. Como una de las consecuencias, la población de estudiantes o académica se ha hecho mucho más heterogénea, planteando una diferente gama de intereses, aspiraciones y expectativas variadas a las que la educación superior se había acostumbrado atender y planificar sus desarrollos creando nuevas perspectivas y oportunidades en las diferentes poblaciones.

Esta nueva población estudiantil, que se suma a estudiantes más tradicionales, relaciona una diversidad de intereses y prioridades, que condicionan las decisiones relativas al acceso y las expectativas respecto de la educación superior. Entre estas, es importante considerar aspectos de

carácter instrumental, en que el acceso a la educación superior se percibe como el umbral de entrada a mejores oportunidades en el mercado ocupacional, y a circuitos sociales más provechosos en términos de movilidad, y otras que tienen un carácter más simbólico, orientadas hacia la finalidad educativa, que se expresa en términos de definiciones vocacionales, de la formación de valores, principios y el acceso a un modo de vida más asociado con niveles socioculturales más elevados, según las diferentes sociedades y sus pensamientos.

Un sistema educativo polarizado sin bases inclusivas en América Latina

Así como los estudios de empleo han identificado el sector informal en lugar del sector integrado al mercado, la definición marginal se repite en la educación. Sectores importantes de la sociedad quedan excluidos de la posibilidad de recibir la

formación cultural mínima necesaria para convertirse en actores sociales. La exclusión cultural cobra mayor importancia si se tiene en cuenta, por un lado, la creciente segregación social y el escaso valor de la alfabetización en una sociedad compleja, y por el doble resultado de la exclusión si se compara o identifica su privación cultural o social con los niveles a los que acceden sectores donde el acceso a la educación se ve facilitado por altos niveles socioeconómicos que los apoyan, pero este mismo problema suele ser un gran problema para el sistema educativo en otros países

Las polarizaciones culturales y los códigos políticos

Tanto las distancias culturales existentes entre la población rural y la urbana como las que se verifican entre los semianalfabetos urbanos y los de la misma generación con estudios universitarios, adquieren en América Latina una extraordinaria dimensión.

Luego, porque las posiciones culturales no tienen en común la cultura informal que el proceso histórico ya referido creó en Europa para el conjunto de la sociedad. Finalmente, porque esas distancias se integran con dimensiones de estratificación raza, lengua e historia grupal divergentes en algunos países de América Latina. Las consecuencias del fenómeno en la comunicación política son evidentes cuando se considera cuán escasas son las organizaciones capaces de reunir proletariado y campesinado con sectores intelectuales de clase media y superior, lo reiterado de ciertos procesos populistas que en forma expresa excluye o discrimina y establecen la oposición con los sectores intelectuales y, la tendencia a que los comportamientos políticos orientados hacia la socialdemocracia y el socialismo tengan una correlación muy alta con educación y relativamente baja con situación de clase hay que destacar que aún con las diferentes políticas públicas educativas o de organizaciones ha reducido muy poco las barreras sociales y económicas en los países siendo mayor en algunos con bloques de información muy bajo en los sistemas educativos o formaciones del acceso a la educación.

Implementar y ampliar el impacto en el sistema educativo

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

En la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la educación es vista como un elemento clave para alcanzar e implementar los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y para lograr niveles de

felicidad, prosperidad y sostenibilidad ambiental más altos. Es por esto que el ODS

puede demostrar el compromiso de la comunidad internacional para garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos, según su región.

El ODS destaca y detalla la equidad y la inclusión como sus propios principios rectores y objetivos, basados en el principio de que “ningún objetivo educativo se logra si no se logra.” Para todos” Por la misma razón, en la Declaración de Incheon: Hacia Igualdad en la educación de calidad y aprendizaje permanente para todos, los Estados miembros se comprometen a “contra todas las formas de exclusión y marginación, disparidades y desigualdades en el acceso, la participación y los resultados del aprendizaje” que los esfuerzos de las políticas educativas deben centrarse en los grupos más desfavorecidos.

Impacto de la pandemia de COVID19 en los sistemas educativos

La pandemia de COVID19 exacerbó las diversas desigualdades sociales, la inequidad y la exclusión, al tiempo que se transformó paradójicamente en una oportunidad para el fortalecimiento y desarrollo de las relaciones sociales, guiadas por los sentimientos de solidaridad y colaboración en torno a la búsqueda del bien común, y también por la responsabilidad por el cuidado del otro, como una dimensión esencial del cuidado y supervivencia de uno mismo. La actual crisis ha favorecido la resignificación de nuestros vínculos sociales y, a partir de ellos, la reconstrucción de identidades y del sentido de ciudadanía, incluso en una dimensión global, en torno a una noción práctica de cómo se forja el bien común en el corto plazo, a través de grandes y pequeñas acciones colectivas en el día a día, que, sin ignorar los conflictos dominantes que influyen en la división de nuestras sociedades, reconocen y promueven la cohesión como un elemento crítico para alcanzar un futuro común.

En este escenario, y dadas las próximas etapas de la pandemia y los fenómenos o procesos de crisis mundial futuros o con los cuales ya convivimos como el cambio climático, es cada vez más frecuente que

en los discursos de actores clave se señala la necesidad de hacer grandes cambios a la educación dando prioridad entre los nuevos contenidos a la preparación de las y los estudiantes para comprender la verdadera realidad, convivir y actuar en tiempos de crisis e incertidumbre, tomar decisiones a nivel individual y familiar e impulsar soluciones colectivas a desafíos urgentes que contribuyan y desarrollen a la transformación estructural del mundo y de sus nuevos desafíos y proyecciones sociales, económicas y políticas. Esta es la gran esencia de la definición de educación para la ciudadanía mundial que propone e impulsa la UNESCO, que busca no solamente que las personas se empoderen y se sientan seguros individualmente, sino que se apropien y construyan sus realidades sobre la base del fortalecimiento de relaciones sociales, mediante el cuidado de sí mismas, la empatía, el respeto y el reconocimiento de la diversidad, la amistad y la solidaridad, contribuyendo así a la convivencia y cohesión sociales, necesarias para fundar las acciones colectivas y comunitarias, es decir se busca crear un nuevo pensamiento para erradicar la deserción educativa y algunos desafíos para aumentar los niveles educativos en cada región, se busca incentivar el individuo, sus aptitudes, sus capacidades, sus habilidades y valores que permitan comprender la necesidad y metodologías de la pedagogía y el gran papel que juega en nuestros países.

Las diversas respuestas que se han dado en la materia de sistema de educación permiten identificar desafíos y barreras prioritarias a la hora de implementar y desarrollar medidas para proyectar la continuidad, la equidad y la inclusión educativa mientras dure la suspensión de clases presenciales y en los procesos de reapertura de los diferentes centros educativos de los diversos países ya que hay situaciones muy difíciles debido a las cuestiones sociales, económicas y políticas, i) Equidad e inclusión, ii) Calidad y pertinencia, iii) Sistema educativo, iv) Interdisciplinario e interdisciplinario, v) Coalición.

Diferentes países, sus sistemas educativos y de protección social, enfrentan estos desafíos, haciendo un llamado específico a la realización del derecho a la educación. Para ello, es necesario contar con los recursos necesarios para la asignación y distribución presupuestaria. En materia de financiación de la educación, un primer análisis del Instituto de Planificación Internacional de la Educación de la

UNESCO (IIPE, 2020) muestra que la crisis provocada por la pandemia tendrá un impacto significativo en dos niveles:

- i) Disminución de la inversión en el sistema educativo en tiempos de crisis, así como los costos adicionales resultantes.
- ii)) Se espera que el financiamiento a futuro disminuya para la educación sector.

CONCLUSIÓN

La actual pandemia del COVID19 está planteando grandes desafíos a los sistemas educativos y sociales de los países de la región, estos desafíos deben ser abordados con claridad, haciendo cada vez más difícil la tarea del sistema educativo de cada país. También nos deja lecciones valiosas sobre lo que realmente importa en la vida de su comunidad y país. Estos desafíos y lecciones nos brindan hoy la oportunidad de repensar el propósito de la educación y su papel en la defensa de la vida y la dignidad humana, para que nadie se quede atrás y nuevas oportunidades y una mejor calidad en las zonas más vulnerables. Desde otras perspectivas, a medida que los países consideran y determinan la mejor manera de lidiar con las incertidumbres y reabrir de manera segura sus instituciones educativas en diferentes niveles, esta crisis brinda una oportunidad sin precedentes para aumentar la resiliencia de los sistemas educativos nacionales y transformarlos en sistemas de igualdad e inclusión. contribuir a lograr el compromiso colectivo esbozado en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

Cabe destacar que la transformación de los sistemas educativos juega un papel fundamental en el crecimiento de los países latinoamericanos, el cual durante las décadas pasadas ha sido poco exitoso aunque han sido muchas las propuestas educativas y culturales de la pedagogía pero sólo han quedado en políticas públicas pero muy pocas se han implementado y desarrollado ya que por diversos factores como la corrupción, poco acceso a las zonas vulnerables, poco acceso de la educación inclusiva de las comunidades indígenas, rurales, u otras que han sido excluidas de las formaciones por la poca inversión en sistemas de educación que aborden los principales desafíos y barreras del crecimiento de sus diferentes niveles del sistema educativo.

Referencias

<https://es.unesco.org/themes/education>

<http://gem-report-2016.unesco.org/es/chapter/los-sistemas-educativos/>

(UNESCO, 2016b, pág. 7).

<https://www.cepal.org/es/temas/educacion>

Álvarez Marinelli, H. y otros (2020), “La educación en tiempos del coronavirus: los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19”, Documento para Discusión, N° IDB-DP-00768, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo (BID) [en línea] <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latinay-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf> [fecha de consulta: 4 de agosto de 2020].

ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) (2020), “Llamado a inscripción para curso

dictado por formadores internos de la ANEP” [en línea] https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/abril/200424/cursos_promocion_y_preencion_en_salud_docente_anep_virtual_grupo2_2020-v2.pdf.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2020a), “América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales”, Informe Especial COVID-19, N° 1, Santiago, 3 de abril.

(2020b), “El desafío social en tiempos del COVID-19”, Informe Especial COVID-19, N° 3, Santiago, 12 de mayo.

REFLEXIÓN, AUTOEVALUACIÓN Y AUTORREGULACIÓN EN DOCENTES UNIVERSITARIOS SOBRE SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DESDE LA ÓPTICA DE LA NEUROEDUCACIÓN

Fabio Alonso Estupiñán Gómez⁶

Página |
30

Resumen

El presente escrito corresponde a los resultados de un estudio doctoral correspondiente al área de las ciencias de la educación. Para esto, se planteó el objetivo de develar la reflexión en docentes universitarios con relación a sus prácticas pedagógicas articulado con los procesos de autoevaluación y autorregulación desde la óptica de la neuroeducación. En la metodología se empleó el paradigma cualitativo, con un enfoque interpretativo, se utilizaron técnicas de recolección de datos, como las historias de vida y los grupos focales a 60 profesores universitarios de la región Guantá y la provincia Comunera. Como resultados se obtuvo que la evaluación integral para alcanzar una pedagogía constructivista basada en la neuroeducación debe estar sincronizada con los participantes desde aspectos emocionales, los cuales coinciden en que la autoevaluación debe estar regida por procesos que implican la evaluación del educador considerando todos los aspectos que se encuentran en el escenario del aula, de este modo, reforzar la pedagogía que conlleve a los estudiantes a la autonomía en un aprendizaje significativo en el funcionamiento del cerebro.

Palabras clave: práctica pedagógica, autoevaluación, reflexión, autorregulación, neuroeducación.

REFLECTION, SELF-EVALUATION AND SELF-REGULATION IN UNIVERSITY TEACHERS ON THEIR PEDAGOGICAL PRACTICES FROM THE PERSPECTIVE OF NEUROEDUCATION

Abstract

This paper corresponds to the results of a doctoral study corresponding to the area of educational sciences. For this purpose, the objective was to unveil the reflection of university teachers in relation to their pedagogical practices articulated with the processes of self-evaluation and self-regulation from the perspective of neuroeducation. In the methodology, the qualitative paradigm was used, with an interpretative approach, data collection techniques were used, such as life history and focus groups to 60 university professors of the Guantá region and the Comunera province. As results it was obtained that the integral evaluation to achieve a constructivist pedagogy based on neuroeducation must be synchronized with the participants from emotional aspects, who agree that self-evaluation must be governed by processes that involve the evaluation of the educator considering all the aspects found in the classroom scenario, thus, reinforcing the pedagogy that leads students to autonomy in a significant learning in the functioning of the brain

Keywords: pedagogical practice, self-evaluation, reflection, self-regulation, neuroeducation

⁶ Candidato a doctor en ciencias de la Educación. Correo electrónico: fabioestupinan@umecit.edu.pa

Introducción

Las instituciones educativas desde sus áreas administrativas encargadas de los aspectos académicos han referenciado contextos donde se dan a conocer elementos que involucran temáticas que obstaculizan la práctica pedagógica de manera correcta, de ahí que se busca mejorar la praxis, por tanto, gracias a una reciente ciencia, se desea articularla con la disciplina de la neuroeducación, en vista que esta permite establecer parámetros de cómo aprende el cerebro.

En este sentido, para poder incursionar y entregar lineamientos en la práctica pedagógica, relacionados con la neuroeducación, se requiere primero que los profesores reflexionen sobre esta, asimismo, que tengan presente la autoevaluación y la autorregulación de su quehacer profesional, de otro modo, no habrá alguna mejoría que lleve a tener indicadores positivos apoyados con la neuroeducación, donde permite fomentar emociones favorables para la enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, cuando un profesor realiza su labor en el aula, en ocasiones los estudiantes pierdan el interés por asistir a las clases, y sí asisten, estos contextos terminan en discusiones entre los actores involucrados que a su vez generan un clima académico bajo condiciones desfavorables, tanto para la enseñanza como el aprendizaje.

Ahora bien, en las instituciones de educación superior en San Gil, Santander y con revisión en fuentes investigativas en el ministerio de educación, se ha podido dilucidar que estas presentan dicho desconocimiento sobre la neuroeducación para apoyar las actividades académicas, entre esas fomentar procesos de evaluación desde un aspecto positivo como las emociones, que deberían estar emancipadas en los educandos, y no llegar ese día en condiciones de temor.

Desde las revisiones en fuentes secundarias, estudios muestran cómo es de relevante que el docente conozca cómo aprende el cerebro, de este modo, el educando tenga saberes adquiridos mediante un escenario favorable con ambientes receptivos propios de la neuroeducación (Mora Teruel, 2014), es decir, gracias a esta disciplina, el profesor pueda ser asertivo al emplear en su práctica pedagógica, las técnicas e instrumentos adecuados para orientar en la educación; pero para que se dé este importante campo, el profesor deberá realizar su propia reflexión, que contemple aspectos como la autoevaluación, y la autorregulación de su ejercicio profesional.

1. Contexto de la práctica pedagógica con base en la neuroeducación

1.1 Neuroeducación

La neuroeducación es un término que últimamente ha tomado relevancia en los escenarios educativos, se conoce como una disciplina que tiene como fin de dar a conocer los aspectos de la fisiología del cerebro, donde trabaja de la mano con la psicología y el campo de la neurociencia, generando una contribución en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Los países en desarrollo ya están optando por este nuevo paradigma como una oportunidad para optimizar la calidad de los sistemas educativos (Pherez et al., 2018).

En este sentido, el docente debe afianzar sobre estos elementos que maneja la neuroeducación, indagando por discernimientos que le permitan detallar cómo esta disciplina le puede aportar a procesos tan esenciales como la evaluación, donde se involucra el estado emocional del estudiante, pues en la mayoría de las ocasiones, este llega a presentar su examen bajo condiciones no favorables para el desarrollo de la prueba (Vargas, 2015).

Se destaca la postura de Valverde (2011) pues describe que la praxis docente, debe ser asumida con una postura interactiva y cambiante en sus procesos, el acto pedagógico en sí está compuesto por varias dimensiones que facilitan la praxis docente, en síntesis, la práctica pedagógica no puede definirse con un solo criterio.

Por ende, el profesor al conocer sobre la neuroeducación podrá mejorar sustancialmente en la educación de sus estudiantes, pero, primero deberá hacer una autoevaluación de su quehacer, para establecer una autorregulación que le permita adoptar este nuevo paradigma que está haciendo eco en todos los sectores educativos (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

Cabe destacar, que presenta inconvenientes al ser utilizada esta disciplina, pues con el solo hecho de mencionar al cerebro, mas de un educador describe que es complejo aprender de este órgano. Que para el investigador de la tesis doctoral, plasma su criterio al señalar que: “no se concibe la idea de cómo un profesor educa sin primero saber cómo aprende el cerebro”.

Revisando en investigaciones que abordan la neuroeducación y su inclusión en la educación, se

encuentra que se presentan dificultades por parte del docente al incorporar esta en su pedagogía, pues lo ven de manera compleja, y consideran que su práctica está bien ejecutada (Reina Fernández, 2018), siendo esto incoherente sobre cómo podría mejorar si se conoce el funcionamiento del cerebro, es decir, el desarrollo de las clases por parte del profesor podría decirse que lo está realizando de manera empírica, sin ir más allá de aportar en todo un contexto que involucra las emociones, incluso desconociendo, que debe partir de una autoevaluación, que le genera la reflexión de su ejercicio, para así alcanzar una adecuada autorregulación que lo lleve a una eficaz pedagogía en la enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, en la tesis doctoral en el rastreo de las investigaciones, se revela que detrás de la práctica pedagógica existe un cuerpo teórico que la sustenta y la importancia de la reflexión sobre dicha práctica desde la perspectiva de la neuroeducación. Por tanto, es esencial que el profesor tenga conocimiento, o de cierto modo algunos lineamientos que le permitan adoptar la neuroeducación, de este manera, tener asociaciones de la concepción educativa que le genera esta ciencia al incorporarla en su trabajo con sus estudiantes.

1.2 Problemática del estudio

Con base a todo lo anterior, resulta esencial que el profesor conozca el cerebro para poder realizar actividades de enseñanza-aprendizaje, donde la evaluación no sea considerada siempre como un factor que predispone al estudiante con una emoción negativa. En este sentido, con el estudio doctoral se busca establecer lineamientos de integración de la neuroeducación en la práctica pedagógica con profesores de instituciones de educación superior, el cual se contemple la autoevaluación y autorregulación del educador, por

esta razón, se convenirte en un desafío para el investigador al promover la temática de cómo el cerebro aprende en profesionales que orientan en la educación.

Por tanto, se planteó la siguiente pregunta:

¿Qué reflexión realizan los docentes universitarios con relación a sus prácticas pedagógicas articulado con los procesos de autoevaluación y autorregulación desde la óptica de la neuroeducación?

Página | 27

1.3 Desarrollo metodológico

Para abordar el tema de investigación se tuvo presente el paradigma cualitativo que permite comprender fenómenos de orden social desarrollados en su entorno natural. Estos parten de un conjunto de experiencias y participaciones de los sujetos inmersos en determinadas situaciones. Adicional, se tomó el enfoque interpretativo que se caracteriza por la inducción y subjetividad, dado que se busca comprender esas realidades, que se apega a la búsqueda de la concepción del conocimiento (Martínez, 2013). Por ende, fue esencial tener como base para el desarrollo metodológico este paradigma, el cual generó la posibilidad de interpretar el quehacer profesional del educador en la reflexión, la autoevaluación y autorregulación en el contexto académico.

Como técnicas se utilizaron la historia de vida y el grupo focal, el cual permiten obtener datos de orden social a grupos de personas que se relacionen o estén inmersos en el objeto de estudio.

A continuación, se especifican las unidades de trabajo:

Tabla*Unidades de trabajo del estudio.***1.**

Universidad 1	
Facultad de educación	12
Facultad de ciencias sociales	15
Universidad 2	
Facultad de educación	16
Facultad de ciencias sociales	17

Página |

33

Fuente: SNIES-Ministerio de educación y complementada con información aportada por cada institución

Para tener claro la ruta del estudio, se planteó unas categorías que facilitó el proceso de análisis, entre esas están:

I. Categoría: Práctica pedagógica.

Subcategoría: técnicos, prácticos y socio críticos.

II. Categoría: La práctica pedagógica desde la perspectiva de la neuroeducación.

Subcategoría: Proceso de Autoevaluación y Autorregulación.

III. Categoría: lineamientos de integración de la neuroeducación y el pensamiento reflexivo en la práctica pedagógica.

Subcategoría: En los contextos de instituciones de educación superior desde la Neuroeducación.

2. Resultados

I. Categoría: Práctica pedagógica.

Iniciando el proceso de análisis en cuanto a la categoría de las prácticas pedagógicas a nivel técnico, práctico y socio crítico, se puntualiza en primera instancia desde lo técnico, que si se realiza un escaneo de las prácticas pedagógicas, el cual se debe revisar su estructura, esto debido a la falencia y escaso apoyo para el desarrollo de la misma con elementos de la tecnología.

En los aspectos prácticos, se describe que el profesor emplea una práctica bajo estrategias de colaboración y participación con los estudiantes, aplicadas por medio de una pedagogía constructivista.

En los aspectos socio crítico, se encontró entre las bases del conocimiento, que la investigación relacionada en la neuroeducación y el pensamiento del profesor, se están dejando de lado la reflexión con nuevos paradigmas, debido a que el educador no tiene en cuenta procesos de aprendizaje relacionados a el cerebro, asimismo, no se contempla la inteligencia emocional como parte de la adquisición de saberes, además, sobre el funcionamiento cerebral.

II. Categoría: La práctica pedagógica desde la perspectiva de la neuroeducación.

Con respecto a la autoevaluación debe estar regida por el proceso evaluativo del profesor de manera que contemple todos los elementos posibles dentro de dicho escenario, esto en pro del reforzamiento de su pedagogía. Cabe recalcar, que en varias circunstancias se omite, el cual no favorece la deconstrucción de su ejercicio, generando la monotonía en lo concerniente en las actividades académicas.

En la autorregulación, se encontró una postura escasa regulativa y autocrítica, como consecuencia de la poca visión holística que el profesor universitario posee en función de la mejorar constantemente su quehacer educativo, dejando de lado la "actualización" de su práctica pedagógica, esto lo lleva a no contar con el avance de los nuevos sucesos que presentan cambios en modelos y herramientas que se emplean en el aula.

Todo lo anterior, dificulta que los procesos evaluativos en los estudiantes no se estén tornado bajo condiciones favorables en lo concerniente a las emociones, el cual se sigue presentado situaciones negativas al momento de evaluar las temáticas.

III. Categoría: lineamientos de integración de la neuroeducación y el pensamiento reflexivo en la práctica pedagógica.

Los profesores desconocen varios elementos de importancia con respecto al funcionamiento cerebral de los educandos, las emociones, y los estímulos positivos o negativos que la pedagogía pueda causar en ellos, esto por supuesto, desde la perspectiva individualista de los estudiantes considerándolos a cada uno como un todo universal en la formación educativa. Por tanto, se requiere que los educadores visualicen que la praxis debe ser revisada con el fin de promover espacios que influyan positivamente en las emociones.

Los lineamientos deberán estar articulados en la práctica con las concepciones de la Neurobiología, el cual es la ciencia que estudia el sistema nervioso central, desde las células, funcionamiento cerebral, biológico, entre otros.

3. Conclusiones

En torno a el análisis crítico del docente es deficiente en ocasiones, ya que persiste la individualidad, la cual no permite innovar y crear un clima agradable que en verdad se preste para ejecutar un examen crítico dentro de la enseñanza-aprendizaje, cerrando los canales de comunicación lineal con estudiantes.

Los procesos de autoevaluación y autorregulación realizados en la práctica pedagógica del profesorado de instituciones de educación superior desde la perspectiva de la neuroeducación, se evidencia que varios de ellos ejecutan un proceso evaluativo de la práctica pedagógica desde una mirada individual. Sin embargo, la comunicación lineal con el estudiantado es clave para los procesos de autoevaluación, sin embargo, no es algo a lo que recurran los educadores con frecuencia.

Por otro lado, se corrobora que la autoevaluación está estrechamente relacionada con la autorregulación, debido a que los procesos de regulación que el mismo profesor debe ejecutar intervienen en la medición, receptividad y control de elementos exteriores que afectan a la autoevaluación de su quehacer profesional.

Cabe destacar, que de los 60 profesores, 8 de ellos, evidenciaron datos básicos acerca de la plasticidad cerebral, de las emociones y la intervención ambiental en la formación académica de los estudiantes.

En este sentido, los profesores para la inclusión en su práctica pedagógica deberán reflexionar sobre la neuroeducación, la autoevaluación, y la autorregulación, sumando la perspectiva que los actores educativos con este nuevo paradigma tendrán espacios favorables a nivel cognitivo, emocional, humano, académico y pedagógico.

Referencias

- Martínez, V. (2013). Paradigmas de investigación. Colombia: Universidad Mariana.
- Mora Teruel, F. (2014). Neuroeducación.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología educativa*, 20(1), 11-22.
- Pherez, G., Vargas, S., & Jerez, J. (2018). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 149-166.
- Reina Fernández, A. (2018). De la Neurociencia a la Docencia. Descripción de la madurez neuropsicológica, análisis de constructos y relaciones con el aprendizaje.
- Valverde Riascos, O. O. (2011). Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de humanidades, ciencias sociales, educación y ciencias contables, económicas y administrativas.
- Vargas, (2015). Neuroeducación en la formación docente. Fortaleciendo la dimensión personal del educador hacia el desarrollo integral del educando.

UN CHOQUE DE TRENES: LA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA PARA EVALUAR LA SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA ACADÉMICA

Karen Melissa Polanco-Zuleta¹, Cristian Yasser Martínez Rodríguez²

¹Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Ciudad de México.
kameli7@hotmail.com

²Centro Latinoamericano de Investigación e Innovación Científica (CLIIC), Bogotá.
yasser.martinez@cinvestav.mx

Página |
35

RESUMEN

El objetivo de esta ponencia es proponer la evaluación formativa de la construcción de un artículo desde una perspectiva narrativa-autobiográfica, marcada por nuestras diferencias en las posturas metodológicas. Esta evaluación se posiciona en tres aspectos: redacción de interpretaciones e inferencias, "hablar el mismo idioma" metodológicamente y el proceso de (re)escritura. Consideramos enriquecedor visualizar estas reflexiones para fomentar la intersección metodológica para la construcción de conocimiento en las comunidades científicas.

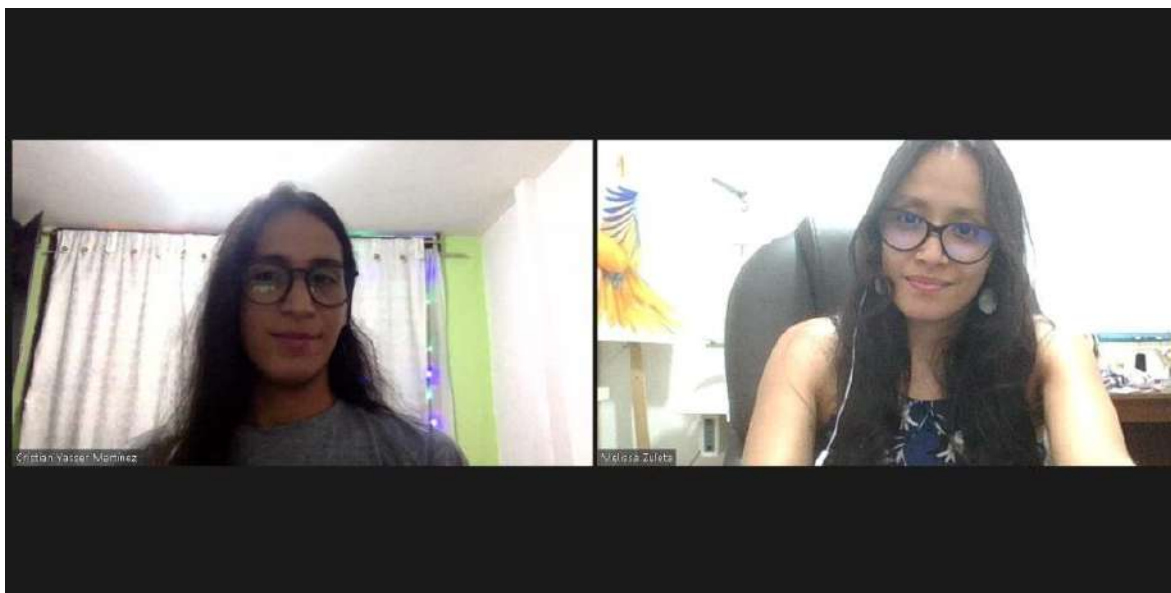
Palabras clave: experiencia académica, evaluación narrativa, posturas metodológicas, reflexión

ABSTRACT

The aim of this paper is to propose a formative evaluation from a narrative-anecdotal perspective of the construction of an article, marked by our differences in methodological positions. This evaluation is framed in three aspects: writing interpretations and inferences, "speaking the same language" methodologically, and the (re)writing process. We consider it enriching to visualize these reflections to promote methodological intersection for the construction of knowledge in scientific communities.

Keywords: academic experience, narrative evaluation, methodological stances, reflection

Introducción



Fotografía de una reunión virtual entre Karen y Cristian, autores de la ponencia. Tomada en diciembre de 2021.

Mediante este escrito, nosotres, Karen y Cristian, hacemos una evaluación narrativa de nuestra experiencia al trabajar juntas en un artículo en el que indagamos el pensamiento de escolares de secundaria sobre la biodiversidad; partiendo de palabras, dibujos y descripciones. Lo anterior implicó un enorme reto, pues existían contrastes en nuestros enfoques metodológicos (ella cuantitativa y él cualitativo). Como investigadores, proponemos una evaluación formativa-narrativa de este proceso, en el que obtuvimos encuentros y desencuentros que precisamos valiosos para el trabajo colaborativo con comunidades científicas. Por tanto, a través de esta experiencia queremos evaluar y reconstruir, de manera narrativa-autobiográfica y anecdótica, la construcción de un artículo marcado por el diálogo, la comunicación y el debate; pero también por choques y fricciones identificados por la postura metodológica de ambas.

Concebimos la Narrativa autobiográfica como una oportunidad para fomentar la reflexión desde la experiencia de cada una. Definimos esta postura como un mecanismo para analizar y revisar nuestras propias concepciones investigativas, permitiendo que las experiencias propias sean el centro del trabajo colaborativo, articulando las vivencias de los autores con un diálogo metodológico (Silva-Peña & Paz-Maldonado, 2019).

Silva-Peña & Paz-Maldonado (2019) afirman que la narración autobiográfica parte de la comprensión de la experiencia y de las relaciones que se construyen entre seres humanos, articulando las relaciones entre intereses personales y sociales en torno a las tensiones y las edificaciones vivenciales de las personas. Esta perspectiva surge de los postulados de John Dewey (1982), quien hablaba del criterio de la experiencia para la construcción de conocimiento dialógico. La visión narrativa autobiográfica se desliga de visiones positivistas, y defiende perspectivas etnográficas para narrar la realidad y la complejidad de diálogo investigativo (Sancho & Martínez, 2014; De Souza, Serrano & Ramos, 2014).

En ese orden de ideas, dividimos este texto narrativo-autobiográfico en tres apartados: la redacción de interpretaciones e inferencias en la investigación cualitativa, la construcción de la ruta metodológica para “hablar en el mismo idioma”, y la lectura colaborativa como un proceso de (re)aprender a (re)escribir. Finalmente, consideramos algunas conclusiones de esta evaluación narrativa-autobiográfica.

Políticamente, posicionamos este escrito desde el lenguaje inclusivo, ya que, reconocemos nuestra igualdad en la diferencia. Decidimos escribir de esta manera para sentirnos representados la una y el otro en el texto; desligándonos de las concepciones

hegemónicas europeas; destacando las concepciones latinoamericanas que son propias del o de la *sudaka*⁷.

La manera de redacción en lo cualitativo, la interpretación e inferencias.

Consideramos que la redacción fue algo que disfrutamos mucho. A pesar de que existían tensiones por la formación investigativa de cada quien, siempre prevalecía un acuerdo de mutuo aprendizaje. Diríamos que esta experiencia fue invaluable en dos sentidos: en lo académico (desde lo metodológico que conlleva redactar un artículo científico) y en lo personal (desde lo que se aprendió como investigadores contrarios).

Desde lo académico, aprendimos que la investigación cualitativa permite la flexibilización de la redacción; pues hoy en día es posible escribir en primera persona del plural resaltando el nosotres a manera de involucrarnos como parte de nuestro artículo. En contraste, las interpretaciones de la investigación cuantitativa suelen redactarse en tercera persona singular. Este ejercicio de redacción cuestionó la forma de la escritura, es decir, si estábamos escribiendo lo que en verdad pretendíamos comunicar. Sin embargo, consideramos que la redacción de nuestro artículo tuvo una riqueza propia, ya que tener la oportunidad de redactar o construir un artículo entre investigadores con métodos contrarios, permite el fortalecimiento de nuestro ejercicio como investigadores y amplía el sentido de entendernos mutuamente desde la diferencia.

Desde lo personal, aprendimos que darnos la oportunidad de redactar entre investigadores/as contrarios/as (en el sentido que manejamos una metodología diferente a la propia), nos permitió ser conscientes que a medida que íbamos construyendo el artículo, cada uno iba evaluando lo generado, analizando y reflexionando la mejor manera de transmitir lo que deseábamos. Y es allí donde se revela la riqueza del aprendizaje mutuo a través del diálogo. Como anécdota, Cristian por ser un investigador cualitativo tiene una habilidad para redactar, interpretar e inferir en primera persona, estrategia muy rica en contenido. Por su parte, Karen debatía constantemente la escritura desde la investigación cuantitativa porque considera que, en muchas ocasiones no se le da valor al inferir a través

de los resultados y solo se discute con la literatura encontrada, evitando el sesgo de opiniones. Lo anterior, contribuyó a la necesidad de seguir un proceso riguroso desde el enfoque cualitativo.

“Hablando en dos idiomas distintos, pero enfocados en un mismo objetivo”: construyendo nuestra ruta sobre la metodología cualitativa.

Este aspecto fue un ejercicio para reconocernos desde un lenguaje más allá de lo investigativo: estuvo basado desde la interpretación y la pedagogía de la otredad. Es por ello que, la construcción del artículo giraba en dos direcciones: la primera en el análisis de los resultados; y la segunda en enseñar las nociones básicas del análisis cualitativo de datos. Y es allí donde comenzaron los debates: ¿podemos hablar de variables en lo cualitativo?, ¿y el sesgo?, ¿y la muestra?. Todas esas preguntas nos permitieron hacer un contraste entre lo cuantitativo y lo cualitativo.

En este sentido, cada uno tenía su propia forma de estructurar un artículo científico desde sus propias experiencias. Al principio se tenía la idea de que iba ser sencillo el coincidir en los apartados que iba a contener el manuscrito. Sin embargo, en el transcurso de la construcción, nos dimos cuenta que nuestras experiencias investigativas era un aspecto que (indiscutiblemente) influenciaba a la hora de sentarnos a trabajar. No obstante, esta experiencia permitió la acción del cuestionamiento, al evaluar nuestras ideas continuamente a partir del debate; y permitir que los acuerdos florecieran de una manera respetuosa y amable. De esta manera, consideramos que es necesario reconocer las actitudes y las emociones que se generan en cualquier ejercicio académico, guardando la coherencia con el objetivo de estudio.

Un punto notable fue al momento de estructurar la metodología y los resultados. Ambos teníamos claridad sobre lo que queríamos exponer; sin embargo, nos encontrábamos en un devenir de ideas frente a como representarlas. Una de las formas más prácticas de representar la metodología fue mediante un esquema ilustrativo, que mostrara cada una de las acciones y que reflejara las decisiones tomadas para el procesamiento de los datos cualitativos. Para Cristian, esta fue una oportunidad de enseñar la construcción de categorías y el sistema de codificaciones a Karen, quien representó este

⁷ La palabra *sudaka* hace referencia a una alocución peyorativa hacia los Latines que migran hacia Europa. Nosotres

reivindicamos (como muchos autores y autoras) nuestro origen y lo defendemos desde nuestra postura investigativa.

tránsito a manera de infografía. Constantemente, la representación metodológica sufría modificaciones que generaba replanteamientos, debido a la estrategia de “seminarios académicos” que adoptamos para tratar de hablar el mismo idioma. En estos “seminarios académicos” compartíamos conocimiento desde la reflexión sobre el procesamiento de los datos desde la perspectiva de Lawrence Bardín quien desarrolla el análisis de contenido. Lo anterior, nos generó un aprendizaje; y es que, en ese devenir y debatir de ideas continua, el proceso al que se llega a los acuerdos para construir el marco metodológico va a estar influenciado por una comunicación, un aprendizaje y una evaluación constante, que enriquece la práctica investigativa y la retroalimentación entre pares.

Una lectura colaborativa como proceso para (re)aprender a (re)escribir

En esta experiencia hemos sido conscientes de la importancia y la necesidad que otras personas puedan leer lo que escribimos, pues nos ayuda a comprender, revisar y descubrir aquello que no se esta comunicando claramente. Varias personas, entre docentes de Ciencias Naturales e investigadores/as leyeron nuestro trabajo y visibilizaron elementos que nosotres no veíamos. Esta acción nos obligó (una vez más) a aprender mutuamente sobre varios conceptos determinantes. Ambas, juntamos fuerzas para consolidar teóricamente el texto para nuevamente reconstruirlo. En definitiva, que otras personas hayan leído nuestro manuscrito fortaleció nuestra perspectiva, mejoró significativamente el procesamiento de los datos y la calidad argumentativa de nuestras inferencias.

Por consiguiente, la lectura colaborativa permite compartir aquello que queremos comunicar antes de someter un escrito a la revisión académica por pares de una revista. Consideramos este paso muy relevante, pues la revisión por otro investigadore siempre abrirá una luz, una idea o un camino que puede fortalecer el estudio. Estas lecturas y relecturas nos orillaron a reescribir nuestro texto, estando abiertas permanentemente a sugerencias y comentarios que, de manera constructiva, permitieron consolidar las ideas y nuestras perspectivas sobre el objeto de estudio. El hecho de que la investigación cualitativa se desarrolle de manera circular y no de forma lineal como la investigación cuantitativa, hizo que repensáramos y nos apoyáramos en otros investigadores que nos colaboraron leyendo nuestro artículo para evaluar las retroalimentaciones. En este punto, aprovechamos

esta oportunidad para agradecer a otros por el tiempo de leer ya que este implica no sólo la interpretación del contenido sino, una evaluación previa del manuscrito para potenciar sus fortalezas y mejorar aquello de requiere mayor profundidad.

Algunas conclusiones de esta evaluación narrativa-autobiográfica

El choque de trenes entre nosotres, cuyas metodologías son distintas fue toda una aventura desde lo disciplinar por las experiencias individuales, el modo de trabajo y el enfoque de investigación de cada una, ya que generaron espacios de enriquecimientos constantes. Otro punto a destacar fue que el hecho de tener continuamente cuestionamientos y debates desde lo cuali-cuanti provocó la reflexión sobre la importancia de los artículos con metodologías mixtas y consideramos que esta experiencia definitivamente nos motiva a coincidir nuevamente con otros investigadores con enfoques diferentes al nuestro para construir y trabajar en conjunto, uniendo ideas y paradigmas.

Por último, reflexionar el proceso de construcción de nuestro artículo partiendo de un enfoque narrativo-autobiográfico nos permitió dar cuenta de la importancia de evaluar y reevaluar tres elementos esenciales provenientes de la discusión, el diálogo y el debate: la redacción de interpretaciones e inferencias en la investigación cualitativa, la construcción de la ruta metodológica para “hablar en el mismo idioma”, y la lectura colaborativa como un proceso de (re)aprender a (re)escribir.

Referencias bibliográficas

- De Souza, E.; Serrano, J y Ramos, J. (2014). Autobiografía y educación. Tradiciones, diálogos y metodologías. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 19, 62, 683-694. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14031461002.pdf>
- Dewey, J. (1982). *Democracia y Educación*. Ediciones Morata.
- Sancho, J. y Martínez, S. (2014). La importancia de las relaciones investigador-investigado: el caso de las narrativas de vida profesional. *Tendencias pedagógicas* 24. 225-240. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236970>

Silva-Peña, I., y Paz-Maldonado, E. (2019). Una reflexión acerca de la indagación narrativa autobiográfica en formadores/as de docentes para

la justicia social. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 169-189. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.953>