

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ



Evangelina Cervantes Holguín
Coordinadora

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE CIUDAD JUÁREZ

Juan Ignacio Camargo Nassar
Rector

Daniel Constandse Cortez
Secretario General

Santos Alonso Morales Muñoz
Director del Instituto de Ciencias
Sociales y Administración

Jesús Meza Vega
Director General de
Comunicación Universitaria

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

**Experiencias
educativas
inspiradoras**
El trabajo de las academias en la UACJ

Evangelina Cervantes Holguín
COORDINADORA

D.R. © Evangelina Cervantes Holguín (coordinadora)
© Santos Alonso Morales Muñoz (prólogo)

© 2023 Universidad Autónoma de Ciudad Juárez,
Plutarco Elías Calles #1210,
Fovissste Chamizal C.P. 32310
Ciudad Juárez, Chihuahua, México
Tel : +52 (656) 688 2100 al 09

ISBN: 978-607-520-470-3

Primera edición, 2023
Disponible en:
<http://elibros.uacj.mx>



Experiencias educativas inspiradoras: el trabajo de las academias en la UACJ/ Coordinadora Evangelina Cervantes Holguín .— Primera edición.-- Ciudad Juárez, Chihuahua: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2023.—219 páginas. ISBN: 978-607-520-470-3.

Contenido: Prólogo.-- Introducción.—Actualización.—Trabajo cooperativo y colaborativo en la actualización de cartas descriptivas / Sergio Pacheco González, Jesús Alberto Rodríguez Alonso.—Formación. Modelo de aprendizaje del idioma inglés en la Licenciatura de Administración de Empresas / Fany Thelma Solís Rodríguez, Miguel Angel Maldonado Miranda.—Vinculación. Proceso de aprendizaje experiencial y competencias en la academia de mercadotecnia / Gabriela Velasco Rodríguez, Janette Cecilia Nevarez Sánchez.—Proceso de fortalecimiento del eje académico de capacitación en la Licenciatura en Educación / Ma. Lourdes Tiscareño Arroyo, Yeshica Anneliese Márquez Melchor.—Incertidumbre. Filología digital durante el confinamiento: Nellie Campobello, la adivinadora de la frontera/ Carlos Urani Montiel Contreras, Ulises Adonay Guzmán Hernández.— Estrategias docentes resilientes en contingencia sanitaria en un programa de pregrado / Claudia Teresa Domínguez Chavira, Fernando Sandoval Gutiérrez, Patricia Isla Salinas.— Balance. El trabajo académico en la UACJ: entre la colegialidad y la virtualidad / Evangelina Cervantes Holguín.--
<http://elibros.uacj.mx>

1. Prácticas académicas – Educación superior – Ciudad Juárez, Chihuahua.
2. Currícula – Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

LC – LB2362.C5 E96 2023

La edición, el diseño y la producción editorial de este documento estuvieron a cargo de la Dirección General de Comunicación Universitaria, a través de la Subdirección de Editorial y Publicaciones.

Coordinación editorial: Mayola Renova González
Diseño de cubierta y diagramación: Karla María Rascón
Corrección: Diandra Carolina Ordaz Pereyra

Índice

Prólogo

Mtro. Santos Alonso Morales Muñoz 9

Introducción..... 11

Actualización..... 17

Trabajo cooperativo y colaborativo en la actualización de cartas descriptivas

Sergio Pacheco González y Jesús Alberto Rodríguez Alonso..... 19

Formación..... 37

Modelo de aprendizaje del idioma inglés en la Licenciatura de Administración de Empresas

Fany Thelma Solís Rodríguez y Miguel Ángel Maldonado Miranda..... 39

Vinculación..... 71

Proceso de aprendizaje experiencial y competencias en la Academia de Mercadotecnia

Gabriela Velasco Rodríguez y Janette Cecilia Nevarez Sanchez 73

Proceso de fortalecimiento del eje académico de capacitación en la Licenciatura en Educación

Ma. Lourdes Tiscareño Arroyo y Yeshica Anneliese Márquez Melchor105

Incertidumbre 131

Filología digital durante el confinamiento: Nellie Campobello, la adivinadora de la frontera

Carlos Urani Montiel Contreras y Ulises Adonay Guzmán Hernández 133

Estrategias docentes resilientes en contingencia sanitaria en un programa de pregrado

Claudia Teresa Domínguez Chavira, Fernando Sandoval Gutiérrez y Patricia Islas Salinas 163

Balance.....191

El trabajo académico en la UACJ: entre la colegialidad y la virtualidad

Evangelina Cervantes Holguín..... 193

In memoriam

Al Mtro. Óscar Dena
Romero, secretario del
Consejo de Academias del
ICSA por 16 años, por su
excelente contribución
al quehacer académico y
desarrollo institucional.

“Lo que más me apasiona
del derecho es que sea un
instrumento para hacer
prevalecer la justicia en la
sociedad”.

Prólogo

La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) se ha constituido como uno de los polos de desarrollo de nuestra ciudad y de la región. A lo largo de su historia, se ha convertido en una de las instituciones de educación superior públicas de más prestigio en nuestro estado. Sustentada en el desarrollo académico y, sobre todo, en la dedicación, esfuerzo, trabajo, entrega y capacidades de sus docentes, ha forjado un camino hacia la construcción de una universidad con un manifiesto compromiso social, fortaleciéndose como una legítima vía hacia la realización de proyectos de vida para la juventud de la región.

En este contexto, el Instituto de Ciencias Sociales y Administración (ICSA) representa una de las columnas fundamentales para la consolidación de tan alto proyecto y su impacto transformador en la sociedad. En el camino, las y los docentes de los diversos departamentos académicos que conforman el instituto (Ciencias Administrativas, Ciencias Jurídicas, Ciencias Sociales y Humanidades) han sido agentes clave en la generación del conocimiento y la promoción de procesos de enseñanza y aprendizaje en un marco de formación integral, apoyada en valores, creencias, ideales, desarrollo humano y calidad de vida.

En las últimas tres décadas, la universidad me ha ofrecido la enriquecedora oportunidad de recorrer diversos espacios, desde el área administrativa hasta la administración central, sin embargo, la actividad que valoro como aquella que ha sido más satisfactoria en mi vida institucional es la académica. Ser docente

universitario, en especial en nuestro instituto, es una de las mejores experiencias de vida. Desde la Coordinación de la Academia de Seguridad adscrita a la Licenciatura de Seguridad y Políticas Públicas conocí, de primera mano, la importancia del trabajo de las academias a fin de asegurar la pertinencia de la oferta académica a la luz de las necesidades presentes y futuras de la región, en apego al modelo educativo de la UACJ. Hoy, desde la Dirección del ICSA, reconozco el valioso compromiso de las y los coordinadores de academia, así como el profesionalismo, entrega y voluntad de las y los docentes que nutren con sus ideas, prácticas y experiencia la enseñanza universitaria en favor de una formación integral, transformadora y de excelencia.

Este libro es resultado de la suma de tres elementos: primero, el interés por reconocer el valioso trabajo de las academias en la dinámica institucional; segundo, la necesidad de socializar la contribución que cada una de ellas hace al fortalecimiento de la oferta educativa; y, tercero, la inquietud de documentar las experiencias de las academias que pueden inspirar prácticas innovadoras. En la búsqueda de la calidad educativa, las academias son *espacios de encuentro* entre docentes para enfrentar las necesidades del estudiantado, los desafíos de la educación a distancia, la vinculación de los programas educativos con la comunidad, los principios del aprendizaje-servicio, la investigación con impacto social y las exigencias de los procesos de evaluación institucional y acreditación nacional e internacional.

La publicación de este libro significa, además de un reto, un impulso y un motivo de satisfacción para todas las personas involucradas en su realización. El presente es resultado del diálogo suscitado en el Primer Encuentro de Experiencias Educativas Inspiradoras y Buenas Prácticas de las Academias realizado en enero del presente año. La iniciativa del ICSA de apoyar la realización del encuentro y la edición del libro atiende al reconocimiento manifiesto del importante papel que las academias ocupan en el presente y futuro universitarios.

Finalmente, espero que la lectura de este libro sea de interés para el profesorado y la comunidad universitaria en general, quienes podrán valorar el resultado de esta iniciativa. Agradezco al Consejo de Academias del ICSA y a la Subdirección de Publicaciones de la UACJ por su interés en la materialización de este proyecto.

Mtro. Santos Alonso Morales Muñoz
Director del Instituto de Ciencias Sociales y Administración
Julio de 2021

Introducción

Marzo de 2020 representó un punto de inflexión en la vida social y, en particular, en los procesos educativos. A causa de la emergencia sanitaria por COVID-19, la suspensión de las actividades escolares afectó a “unos 23,4 millones de estudiantes de educación superior [...] y a 1,4 millones de docentes en América Latina y el Caribe” (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [UNESCO IESALC], 2020, p. 12); lo que representa a más del 98 % de la población estudiantil y docente de las instituciones de educación superior (IES) de la región.

En el caso de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), el cierre de las instalaciones significó el traslado de las actividades presenciales a la virtualidad en un esfuerzo por sostener las trayectorias de 34 120 estudiantes inscritos que participan en 140 programas educativos de pregrado y posgrado (UACJ, 2021). Con el Programa de Continuidad Académica Virtual, la universidad confirmó que “por mucho que haya que cerrar las puertas[...], las actividades académicas continúan allí donde hay espíritus comprometidos con la ciencia y la formación” (UNESCO IESALC, 2020, p. 12).

Muestra de ello es la intensa vida académica que se desarrolla en el Instituto de Ciencias Sociales y Administración (ICSA), el mayor campus universitario con una matrícula de 13 643 estudiantes (UACJ, 2021), y el importante trabajo que realizan sus docentes, en especial desde las academias.

Así, como parte de las acciones para el fortalecimiento académico propuestas por el Mtro. Santos Alonso Morales Muñoz, director del ICOSA, se realizó el Primer Encuentro de Experiencias Educativas Inspiradoras y Buenas Prácticas de las Academias que tuvo como objetivo:

Visibilizar y compartir experiencias transferibles, sustentables e innovadoras que por sus atributos estimulen y fortalezcan el trabajo colaborativo al interior de las academias del ICOSA, en el marco de las funciones señaladas en el Reglamento de las Academias y las metas declaradas en el Plan Institucional de Desarrollo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. (UACJ, 2020, p. 2)

En el contexto educativo, con la noción de “buenas prácticas” se alude a aquellas iniciativas, políticas o modelos de actuación exitosos que mejoran los procesos académicos y los resultados pedagógicos (UNESCO, 2009). En el marco del encuentro estas prácticas educativas se distinguen por ser innovadoras, porque mejoran una acción a través de soluciones nuevas o creativas; efectivas, en tanto demuestran un impacto positivo y tangible en el contexto de intervención; sostenibles, pues se mantienen en el tiempo y producen efectos duraderos; replicables, porque sirven como modelo para desarrollar iniciativas similares en otros lugares; transversales, al ser resultado del trabajo interdisciplinar; participativas, ya que en su diseño y realización se implica a los integrantes de la academia; y comprometidas con la justicia social, dada su sensibilidad ante la lucha contra la desigualdad.

Desde la comisión organizadora, conformada por un grupo de docentes adscritos a los cuatro departamentos del ICOSA —a quienes agradecemos su valioso y generoso apoyo: Mtro. Salvador Aníbal Ochoa Ramírez, Departamento de Ciencias Administrativas; Dr. Hugo Manuel Camarillo Hinojoza, Departamento de Ciencias Jurídicas; Dr. Sergio Pacheco González, Departamento de Ciencias Sociales; Dra. Ma. Lourdes Tiscareño Arroyo, Departamento de Humanidades— y el Consejo de Academias, la intención atiende a la necesidad de socializar el trabajo colegiado que se realiza en las academias. La invitación al encuentro se fundamenta en el supuesto de que hacer visible aquellas acciones que se distinguen por su excelencia y la capacidad de transferencia a otros contextos contribuye a incrementar la calidad del trabajo, compartir los aprendizajes, impulsar la búsqueda de nuevas y mejores

alternativas a problemas y necesidades comunes, mejorar la imagen interna y externa de la universidad, tender puentes entre la investigación y la vinculación, y orientar el desarrollo de nuevas propuestas. En conjunto, estimula la reflexión y la generación de conocimiento socialmente útil (Gradaille y Caballo, 2015).

El encuentro se llevó a cabo el 29 de enero de 2021 a través de la plataforma virtual institucional. En el presente libro se comparten las contribuciones presentadas por las diferentes academias; por ello, su organización atiende a los seis ejes señalados en la convocatoria. Los cinco primeros ejes responden a las funciones normativas de las academias: actualización, evaluación, formación, investigación y vinculación; a los que se agregó un sexto eje: incertidumbre, en correspondencia a la insólita experiencia docente en escenarios de emergencia sanitaria. Posterior a la publicación de la convocatoria se recibieron once aportaciones que fueron presentadas en el encuentro: seis se exponen en las siguientes páginas para ser valoradas, cuestionadas y apropiadas por otras academias. Así, tenemos enfrente textos con experiencias diferenciadas que tienen en común el quehacer de las academias en una universidad pública con procesos institucionales específicos y un contexto externo al que buscan responder a través de su trabajo educativo.

El eje de actualización incluye dos tareas clave: “participar en actividades de análisis, revisión, diseño y evaluación de planes de estudio y programas de asignaturas de su área de competencia” (Cervantes, 2020, p. 141); y “proponer el programa, carácter, contenido y forma de evaluación de cada una de las asignaturas de los campos o disciplinas de su competencia” (p. 141). En este se recibieron prácticas —propuestas, experiencias, estrategias, recursos, actividades o metodologías— por implementarse o implementadas por las academias que inciden/incidieron favorablemente en la pertinencia y actualización curricular. Los doctores Sergio Pacheco González y Jesús Alberto Rodríguez Alonso presentan el capítulo “Trabajo cooperativo y colaborativo en la actualización de cartas descriptivas”, realizado por la Academia de Investigación Social y Vinculación.

En el eje de formación, orientado a “promover la superación académica de sus miembros [y] asesorar en el área o disciplina de su competencia, a los programas, departamentos o dependencias de la Universidad que lo soliciten” (Cervantes, 2020, p. 142), se pidieron prácticas por implementarse o implementadas por las academias para mejorar los procesos de enseñanza y

aprendizaje a través de la formación de sus miembros o del personal académico de los programas, departamentos o dependencias de la Universidad. La Dra. Fany Thelma Solís Rodríguez y el Mtro. Miguel Ángel Maldonado Miranda presentan el capítulo “Modelo de aprendizaje del idioma inglés en la Licenciatura de Administración de Empresas”, elaborado en la Academia de Producción.

En el eje de vinculación, entendido como aquel dedicado a “propiar el trabajo interdisciplinario y polifuncional del personal académico en proyectos departamentales o institucionales[...] [y p]articipar en proyectos de extensión y servicio a la comunidad[...], de vinculación y de servicios de consultoría a los sectores productivo y social” (Cervantes, 2020, p. 141), se recibieron prácticas por implementarse o implementadas por las academias para fortalecer las interacciones entre universidades o la relación universidad-sociedad-trabajo, o que impulsaron el desarrollo del binomio academia-empresa. Primero, la Dra. Gabriela Velasco Rodríguez y Janette Cecilia Nevarez Sanchez comparten el capítulo “Proceso de aprendizaje experiencial y competencias en la Academia de Mercadotecnia”, realizado por la Academia de Mercadotecnia. Luego, las doctoras Ma. Lourdes Tiscareño Arroyo y Yeshica Anneliese Márquez Melchor presentan el texto “Proceso de fortalecimiento del eje académico de capacitación en la Licenciatura en Educación”, elaborado por la Academia de Capacitación Educativa, Industrial y Empresarial.

Finalmente, el eje de incertidumbre se añadió con la intención de recuperar las prácticas por implementarse o implementadas por las academias para enfrentar los desafíos derivados del periodo de contingencia sanitaria. El Dr. Carlos Urani Montiel Contreras y el Mtro. Ulises Adonay Guzmán Hernández presentan el capítulo “Filología digital durante el confinamiento: Nellie Campobello, la adivinadora de la frontera”, realizado por la Academia de Literatura. Por último, la Dra. Claudia Teresa Domínguez Chavira, el Dr. Fernando Sandoval Gutiérrez y la Dra. Patricia Islas Salinas comparten el texto “Estrategias docentes resilientes en contingencia sanitaria en un programa de pregrado”, elaborado por la Academia de Humanidades.

A manera de balance, el presente libro cierra con el capítulo “El trabajo académico en la UACJ: entre la colegialidad y la virtualidad”, en donde se reflexiona acerca de la colegialidad como un rasgo inherente al trabajo de las academias. El asunto central gira en torno al uso de la plataforma Didactikón,

se describe desde la sistematización de experiencias educativas con base en la analogía de un viaje inacabado en seis estaciones.

La adversidad, ahora en forma de pandemia, puede ser un acontecimiento disruptivo en la historia de la universidad, en general, y de la docencia, en particular. En la trayectoria de las IES, destaca el caso de la Universidad de Cambridge que en solo dos ocasiones ha tenido que clausurar sus puertas: en 1665, por causa de la peste negra, y en 2020 ante la pandemia por COVID-19. Durante el primer confinamiento, “Isaac Newton tuvo que volver a Woolsthorpe Manor, su hogar. Un día, sentado en el jardín, vio caer una manzana que le inspiró para formular su teoría de la gravitación universal” (UNESCO IESALC, 2020, p. 12). En la UACJ, el anhelo es convertir este periodo de incertidumbre en una oportunidad para aprender, dialogar y construir en colectivo la universidad que la región necesita. Quizá, la falta de certezas permita generar las respuestas y motivar las acciones hacia un mundo más humano.

Dra. Evangelina Cervantes Holguín
Secretaria del Consejo de Academias
Julio de 2021

Referencias

- Cervantes, E. (2020). La academia: desafíos y oportunidades hacia la colegialidad docente. En P. R. Gutiérrez Sandoval (Coord.), *Hacia la construcción de una nueva agenda educativa: docentes* (pp. 137-176). UACJ. <https://elibros.uacj.mx/omp/index.php/publicaciones/catalog/book/176>
- Gradaille Pernas, R., y Caballo Villar, M. B. (2015). Las buenas prácticas como recurso para la acción comunitaria: criterios de identificación y búsqueda. *Contextos educativos. Revista de Educación*, (19), 75-88. <https://doi.org/10.18172/con.2773>
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020, 13 de mayo). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. UNESCO IESALC. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- UNESCO. (2009). *Buenas prácticas para una educación de calidad*. UNESCO.

- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. (2020). *Primer Encuentro de Experiencias Educativas Inspiradoras y Buenas Prácticas de las Academias. Convocatoria*. https://issuu.com/ccdcdmuacjcu/docs/encuentro_de_experiencias_educativas_feb_25_2020
- _____. (2021). *Boletín Estadístico 01/2021*. Dirección General de Servicios Académicos. <https://www.uacj.mx/ServiciosAcademicos/documentos/boletin1-12012021.pdf>

ACTUALIZACIÓN

Trabajo cooperativo y colaborativo en la actualización de cartas descriptivas

Sergio Pacheco González¹
Jesús Alberto Rodríguez Alonso²

Este trabajo presenta la experiencia que la Academia de Investigación Social y Vinculación desarrolló a lo largo de dos años de trabajo (2019-2020). Se reflexiona sobre la importancia de que sus actividades se desarrollen desde la perspectiva del trabajo cooperativo y colaborativo, mostrando los logros que alcanzó a partir de la

1 Profesor investigador del Departamento de Ciencias Sociales del Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: sergio.pacheco@uacj.mx

2 Profesor investigador del Departamento de Ciencias Sociales del Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: jerodrig@uacj.mx

realización de diversos talleres para la actualización de cartas descriptivas del eje metodológico del Programa de Licenciatura en Sociología (PLS). Se destaca la vinculación entre los logros y las características del trabajo cooperativo y colaborativo que sustentaron el proceso.

Las academias, indica el artículo 2 del Reglamento de las Academias vigente en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), “son, por excelencia, espacios de encuentro entre pares, con igualdad de derechos para todas y todos sus miembros, para proponer, analizar, discutir y evaluar el quehacer académico en su campo de competencia”. Entre sus funciones, señala el artículo 20, se encuentra: “Actualizar y proponer el programa, carácter, contenido y forma de evaluación de cada una de las asignaturas de los campos o disciplinas de su competencia”.

En este texto, se da cuenta de las actividades de la Academia de Investigación Social y Vinculación que tuvieron por objeto, precisamente, discutir y evaluar el eje metodológico del PLS, del cual forman parte las y los docentes que integran la academia. A partir de esa actividad primera, se decidió llevar a cabo el proceso de actualización de las cartas descriptivas de las asignaturas que integran este eje. Se programaron y realizaron diversos talleres para cumplir con lo propuesto: asegurar la coherencia y congruencia de los contenidos de las asignaturas. El objetivo articulador fue que las y los estudiantes, al concluir su proceso formativo en este eje, cuenten con las capacidades y habilidades para realizar una investigación con rigor científico que les posibilite desarrollar una tesina.

Se consideró que al ser asignaturas seriadas, donde acreditar una constituye un requisito para cursar la siguiente, se debía garantizar un seguimiento evolutivo y evaluativo del desempeño de la o el estudiante del PLS, con el fin de que al egresar como socióloga o sociólogo cuente con las competencias suficientes para el diseño, aplicación, análisis y difusión de una investigación científica, ya sea cuantitativa, cualitativa o mixta.

Para la exposición de este proceso de trabajo cooperativo y colaborativo, así como de su importancia al interior del PLS, se hace una descripción de los vínculos entre el PLS y su eje metodológico con el modelo educativo de la institución. A continuación, se da cuenta de algunos de los criterios reglamentarios que sustentan las actividades de las academias para describir el proceso que siguió al cambio de nombre de la academia, el cual inició con

el Taller de Revisión del Eje Metodológico del Programa de Sociología, realizado los días 1, 8, 15 y 22 del mes de febrero de 2019.

En el apartado “La experiencia del trabajo cooperativo y colaborativo”, se define el trabajo cooperativo y se caracteriza el trabajo colaborativo, destacando por qué implican un fuerte compromiso individual que requiere asumir la responsabilidad de lo que se produce y un cuidadoso proceso en el que se privilegia el consenso en la toma de decisiones. Se precisan los aprendizajes obtenidos y se hace una valoración de sus resultados.

En el último apartado, se da cuenta de algunas reflexiones sobre esta experiencia, una de las cuales afirma que es evidencia de que, en efecto, se puede trabajar juntos y alcanzar objetivos cuando se asume una perspectiva colaborativa y se trasciende la concepción del trabajo en equipo. Se espera también, que esta práctica pueda ser valorada, adoptada, adaptada o compartida por otras academias. Al final del documento se listan las referencias utilizadas.

No se puede concluir esta introducción sin reconocer y agradecer la participación de las y los docentes que participaron en uno o varios de los talleres que se llevaron a cabo durante los años 2019 y 2020, tanto de manera presencial como virtual, al irrumpir en nuestras vidas la contingencia sanitaria que provocó el COVID-19. Sin ellas y ellos cualquier esfuerzo hubiera resultado insuficiente: Dra. Gabriela Flores Balbuena, Dra. Leticia Castillo Quiñonez, Dr. Iván Roberto Álvarez Olivas, Dra. María Eugenia Garduño López, Dr. Nolberto Acosta Varela, Dra. Georgina Martínez Canizales, Lic. Jesús Alejandro Sapién Méndez, Dr. José de Jesús Cortés Vera, Mtra. Celina Alvarado Gamiño, Mtro. José Roberto Hernández Fuentes, Mtra. Pilar Castillo Cuevas, Mtra. Elda Berenice Aguilar Rodríguez.

Programa de Licenciatura en Sociología y su eje metodológico

El PLS de la UACJ nace el mes de septiembre de 1985 por aprobación del H. Consejo Universitario, como un esfuerzo por llenar el vacío existente respecto a estudios científicos, profundos y sistemáticos sobre la sociedad juarense y sus peculiaridades que la hacían y hacen visualizarse como un gran “laboratorio social” (Benítez, s.f.; Murillo, 2019).

De acuerdo con el modelo educativo de la UACJ (2002), los programas educativos que se imparten en esta institución se estructuran con base

en niveles, tipos de formación y ejes formativos. Las asignaturas se agrupan en tres niveles dentro del mapa curricular de los programas académicos, los cuales se pueden definir como:

- a) Principiante. Conjunta las asignaturas de las disciplinas fundamentales que proporcionan la base cognoscitiva de un programa académico, nivel que a su vez se convierte en prerrequisito de las materias especializadas.
- b) Intermedio. Es el grupo de materias que provee los conocimientos, las habilidades y el dominio necesarios para el desempeño profesional.
- c) Avanzado. Las asignaturas de esta fase integran los conocimientos adquiridos en los niveles previos, permite el vínculo entre la formación académica y el ejercicio profesional.

El conjunto de programas académicos tiene tres enfoques a través de sus unidades de aprendizaje que buscan desarrollar egresadas y egresados con formación integral, es decir, propician una preparación general en ciencias básicas y aplicadas del conocimiento, así como una formación cultural que permita a la persona un ejercicio profesional holístico, una formación básica integrada con materias de las ciencias y disciplinas básicas en las que se sustenta la profesión, y una visión humanística conformada por asignaturas para el desarrollo humano, como la cultura física y la apreciación de las artes.

Lo anterior está enfocado al dominio de diversos aprendizajes que debe tener el alumnado sobre su disciplina y las que se relacionan con su carrera, de tal manera que se dé la integralidad en su formación, para ello debe dominar la disciplinariedad, es decir, los paradigmas científicos de la disciplina donde se ubica su carrera. Asimismo, debe considerarse la interdisciplinariedad, representada por las materias de disciplinas científicas relacionadas con su carrera, las cuales le permiten tener una visión integral de su profesión; para finalmente lograr una transdisciplinariedad, que conlleva el desarrollo de saberes de otras disciplinas, los cuales puede aprender tomando materias de otros departamentos académicos de la universidad, con el fin de alcanzar una formación más integral.

Lo antes descrito se logra a través del desarrollo de los ejes formativos, directrices de los saberes que debe adquirir el alumnado y base para organizar

la currícula del programa de estudios, estos dan sentido a la operación pedagógica didáctica del modelo educativo. A saber, dichos ejes son:

- a) Simbólico. Favorece el dominio y el desarrollo de la estructura del pensamiento formal.
- b) Heurístico. Permite el aprendizaje y el desarrollo de paradigmas, modelos, procesos y metodologías adecuadas a la formación para la búsqueda, indagación, investigación y creación de conocimiento.
- c) Técnico. Está dirigido al dominio y desarrollo de habilidades y destrezas, al manejo de procedimientos, técnicas e instrumentos y a la solución de problemas prácticos.
- d) Crítico. Las materias que lo integran buscan el dominio y desarrollo de referencias valorativas y principios para que el alumno evalúe y oriente la transformación de su realidad.
- e) Autodesarrollo. Parte del programa que permite el desarrollo de aspectos psicológicos del crecimiento de las sensibilidades y vocaciones existenciales del alumno.

El eje metodológico en el Programa de Licenciatura en Sociología

El PLS se estructura en esos ejes, sin embargo, este ejercicio se enfoca en el eje metodológico. Es importante señalar que este eje se conforma con dos de los planteados en el modelo educativo de la UACJ: heurístico y técnico, es decir, busca lograr aprendizajes de los paradigmas, modelos, procesos y metodologías enriquecidos por las habilidades y destrezas en el manejo de técnicas e instrumentos.

La primera asignatura del eje metodológico es Técnicas de Investigación Documental, cuyo propósito es la aplicación de las técnicas y estrategias de la investigación documental en el abordaje, construcción y desarrollo de un problema específico a través de la elaboración de un trabajo académico escrito, con la finalidad de promover la autogestión, el pensamiento crítico y la dimensión ética en su proceso de aprendizaje. La segunda asignatura es Metodología de las Ciencias Sociales, en la que se busca que las y los estudiantes comprendan la lógica del proceso de generación del conocimiento científico, las estrategias, los métodos y las técnicas de investigación de las

ciencias sociales para la elaboración de un protocolo de investigación. Las dos materias antes descritas se encuentran en el nivel principiante del programa.

Posteriormente, en el tercer semestre se imparten simultáneamente las asignaturas de Técnicas de Investigación Social Cuantitativa I y Técnicas de Investigación Social Cualitativa I. El propósito de la primera es que el estudiantado comprenda la encuesta como técnica de investigación, elabore cuestionarios y analice descriptivamente los datos obtenidos. Respecto a la segunda, se enseñan las bases de las técnicas de investigación cualitativa y se ejercitan las técnicas de la observación y la entrevista en sus diferentes modalidades. De forma consecutiva y seriada, se imparten las asignaturas Técnicas de Investigación Social Cuantitativa II y Técnicas de Investigación Social Cualitativa II. La primera tiene como propósito que las y los estudiantes utilicen la encuesta como técnica de investigación, hagan uso de otras fuentes de datos y realicen inferencias con los datos obtenidos. En tanto que Técnicas de Investigación Social Cualitativa II busca que se ejerciten las técnicas de grupos focales, grupos de discusión y talleres de consulta, y utiliza un *software* para la sistematización y el análisis de datos cualitativos. Las cuatro materias antes descritas se encuentran en el nivel intermedio del programa.

Finalmente, en el nivel avanzado del PLS se encuentran el Taller de Investigación Sociológica I y Taller de Investigación Sociológica II. A través de la primera asignatura se pretende que las y los estudiantes construyan su protocolo de investigación con un tema de perspectiva sociológica, mientras que en el segundo taller se da seguimiento a su protocolo para que se traduzca en una investigación con rigor científico y exista la posibilidad de desarrollar una tesina.

Es importante señalar que estas asignaturas están seriadas, es decir, haber cursado el curso previo es un requisito para poder cursar el posterior, con ello se garantiza un seguimiento evolutivo y evaluativo del desempeño de la o el estudiante del PLS. Lo anterior posibilita que al egresar, la socióloga o el sociólogo cuente con las competencias suficientes para el diseño, aplicación, análisis y difusión de una investigación científica, ya sea cuantitativa, cualitativa o mixta.

Academia de Investigación Social y Vinculación

El Reglamento de las Academias de la UACJ (2014), indica cuáles son los criterios para la composición, organización y funcionamiento de estas. Entre sus funciones, el artículo 20 señala las siguientes.

- I. Analizar los procesos y resultados de la actividad académica con el fin de identificar e intervenir en los factores que la afectan, así como proponer proyectos alternativos.
- II. Participar en actividades de análisis, revisión, diseño y evaluación de planes de estudio y programas de asignaturas de su área de competencia. [...]
- VII. Actualizar y proponer el programa, carácter, contenido y forma de evaluación de cada una de las asignaturas de los campos o disciplinas de su competencia.

Partiendo de lo expuesto, el 21 de septiembre de 2018 la Academia de Investigación y Vinculación decidió cambiar su nombre a Academia de Investigación Social y Vinculación, con el objetivo de precisar que las actividades formativas propias del eje metodológico del PLS, del que forma parte el personal docente que la integra, priorizan el enfoque propio de esta área disciplinar.

La decisión fue precedida por la reflexión colectiva que indicó la necesidad de realizar algunas modificaciones en los contenidos de las cartas descriptivas, a fin de procurar evitar la reiteración de contenidos, fortalecer la coherencia entre asignaturas y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En consecuencia, se decidió, entre otras actividades, realizar el Taller de Revisión del Eje Metodológico del Programa de Sociología (TREMPS), los días 1, 8, 15 y 22 del mes de febrero de 2019. Su propósito consistió, tomando en consideración que el PLS estaría en proceso de reacreditación, en “aportar elementos para la mejora, actualización e integralidad de la currícula del eje metodológico, que sea soporte para la reacreditación del programa ante la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales, A. C. (ACCECISO)”.

En el mismo sentido, sus objetivos fueron los siguientes:

1. Identificar y distinguir los contenidos propios de cada asignatura.
2. Analizar la congruencia temática y de contenidos, de acuerdo con sus antecedentes y consecuentes.
3. Actualización de contenidos y tiempos estimados.
4. Actualizar las cartas descriptivas del eje metodológico.

El taller logró cumplir con sus objetivos, si bien en esta oportunidad solo se revisó y actualizó la carta descriptiva de la asignatura Metodología de las Ciencias Sociales, además de realizar algunas observaciones y sugerencias a la correspondiente a Técnicas de Investigación Documental (esta última tiene su propia academia, de la que se obtuvo la participación de algunas y algunos docentes).

Lo relevante de esta experiencia, que dio pie a lo que expondremos más adelante, consiste, en primer lugar, en que definió el conocimiento base para orientar el desarrollo de las asignaturas consecuentes, a las que se hizo mención en el apartado previo. Además, delineó el programa de acciones que la academia debía cumplir a fin de lograr el propósito que se había impuesto al momento de decidir llevar a cabo el taller referido.

Así, la academia optó por realizar talleres consecutivos con el propósito específico de continuar con la revisión y actualización de las cartas descriptivas del eje metodológico, así como llevar a la práctica la propuesta de elaborar antologías para cada asignatura. Ambos se han realizado, con los logros y las limitaciones que se derivan en consideración a los tiempos disponibles para la participación de las y los académicos. Para comprender el escenario en el que estos esfuerzos se realizan, es pertinente recuperar las disposiciones establecidas en el Reglamento de las Academias de la UACJ (2014). En principio, indica su artículo 2:

Las academias son, por excelencia, espacios de encuentro entre pares, con igualdad de derechos para todas y todos sus miembros, para proponer, analizar, discutir y evaluar el quehacer académico en su campo de competencia; son organismos de consulta y apoyo de los departamentos y programas académicos de la Institución.

Estos encuentros son posibles tanto por las disposiciones normativas, como por el entorno académico y, prioritariamente, por la disponibilidad del personal académico. Por una parte, se prevé que el personal académico que las integren pertenezca a “áreas de conocimiento o disciplinas afines, independientemente del departamento, programa o dependencia de su adscripción.” (artículo 4). No obstante, lo usual en las academias—este es el caso de la Academia de Investigación Social y Vinculación— es que participen quienes forman parte del mismo programa educativo o, cuando más, del mismo departamento dentro del instituto al que se encuentran adscritos.

Esto es así, en tanto el artículo 7 de ese mismo reglamento es flexible en cuanto a la adhesión a una u otra academia, dado que “[l]os académicos y académicas podrán participar temporalmente en un máximo de tres academias, pero deberán estar adscritos al menos a una”. Además, la membresía no requiere ser amplia, bastan cinco integrantes para poder constituir una academia, si bien dependerá de la autorización de las autoridades académico-administrativas su formalización.

No obstante, se había impuesto que la integración de la Academia de Investigación Social y Vinculación contase solo con personal académico que estuviera en el semestre respectivo impartiendo alguna de las asignaturas del eje metodológico, lo que significaba un proceso constante de inclusión y exclusión que dependía de la asignación de materias, en contraposición a lo dispuesto en el artículo 7. Esto incide en uno de los retos a los que se enfrenta cada academia: lograr la asistencia y participación del personal académico.

Con relación a las sesiones mensuales ordinarias, el primer obstáculo radica en disponer en común de un par de horas para tomar acuerdos y dar seguimiento a estos. El segundo, más complejo, es disponer de tiempo adicional a este para llevar a cabo las tareas que se definen en las sesiones ordinarias y eventualmente en las extraordinarias, situación que resulta inequitativa para el personal académico que no cuenta con medio tiempo o tiempo completo, y que aplica tanto para sesiones presenciales como virtuales.

Esta academia enfrentó también, por diversas razones, entre las que se cuenta el disfrute de años sabáticos, la disminución de la participación de académicos y académicas. A pesar de ello, las actividades planeadas para alcanzar los objetivos previstos se realizaron gracias a la disposición del personal académico, que destinó al menos tres horas a la semana para, de manera colaborativa y cooperativa, abordar una a una las cartas descriptivas pendientes

de revisión y actualización. Las primeras sesiones, desarrolladas en los meses de enero, febrero e inicios de marzo de 2020, fueron presenciales. La segunda fase se desarrolló de manera virtual a través de la plataforma Teams y concluyó en diciembre del mismo año. Una tercera fase continuará en la misma modalidad durante el primer semestre de 2021, deberá concluir al revisar y actualizar las dos cartas descriptivas aún pendientes al cerrar 2020.

Una actividad en proceso es la elaboración de antologías que tuvo inicio a mediados del segundo semestre de 2020 en el Taller para la Elaboración de Antologías. A este, además del personal académico que venía participando, se incorporaron académicas de otro programa educativo del Departamento de Ciencias Sociales. En esta tarea, nuevamente es de resaltar la disposición de quienes asumieron la responsabilidad de no solo integrar los textos que se consideran base del proceso formativo de cada asignatura, sino de llevar a cabo la transcripción de cada fuente e incorporar actividades, viñetas y datos biográficos de las y los autores de los capítulos y artículos seleccionados. De lo que ha significado esta experiencia trata el apartado siguiente.

La experiencia del trabajo cooperativo y colaborativo

Las actividades descritas fueron desarrolladas en la Academia de Investigación Social y Vinculación del PLS durante el periodo 2019-2020. Todas ellas contaron con una perspectiva que consideró en todo momento que la estrategia pertinente consistía en desplegar los esfuerzos mediante el trabajo cooperativo y colaborativo, en el entendido de que si bien “cooperar significa *trabajar juntos para alcanzar objetivos compartidos*” (Johnson y Johnson, 1991, citado en Azorín, 2018, p. 184), esta disposición no es suficiente para una actividad como la que se planteó. Se consideró que el trabajo colaborativo implica un fuerte compromiso individual, asumir la responsabilidad de lo que se produce y un cuidadoso proceso en el que se privilegia el consenso en la toma de decisiones. Esto no siempre se logra, mas la interacción que requieren tanto la colaboración como la cooperación asegura que aun a los acuerdos por mayoría les precederá un proceso deliberativo y analítico que reduce la incertidumbre sobre los beneficios y la calidad de lo que se genera o construye.

Como se indicó, una de las características del trabajo en academias consiste en que las posibilidades de coincidencia en horarios y espacios de trabajo en común entre el personal docente se encuentran delimitadas en

virtud de las diversas actividades que les corresponde realizar. Así, el logro de avances en tareas específicas, como las que aquí se relatan, requiere de la cooperación, pues “estimula y exige la igualdad de oportunidades, en donde todos sus componentes tienen un papel de relevancia y en donde cada cual es reconocido como participante valioso” (Azorín, 2018, p. 187), características que son consustanciales a las academias, formas de organización entre pares que aportan sus conocimientos y experiencia para el logro de sus fines.

A semejanza del aprendizaje colaborativo (Durán, 2015, citado en Azorín, 2018, p. 183), la experiencia que se narra, en tanto es decidida y realizada por quienes en ella participan, comparte las características siguientes: las y los participantes disponen de las habilidades sociales necesarias para trabajar en equipo y organizan la interacción dentro del grupo, la cual se mantiene por la motivación que los anima.

En este sentido, Fidalgo (2011), indica sobre el trabajo en equipo: “Es un tipo de trabajo cooperativo, donde se requieren unos niveles muy altos de coordinación, planificación e interacción.” Además de estas características, demanda “asunción de roles, compromiso, responsabilidad, confrontación de ideas, debate y por supuesto conocimientos de cómo se desarrolla el trabajo en equipo”, entre otras.

De igual manera, Cecilia de la Puente (2018) destaca, en su revisión de las publicaciones que abordan los conceptos de aprendizaje colaborativo y cooperativo en educación, las características del aprendizaje colaborativo que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1.

CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO

Interactividad.
Heterogeneidad de los componentes del grupo.
Familiaridad entre los miembros del grupo.
Sincronía de la interacción.
Concepción compartida de un problema.
Tiene en cuenta el aprendizaje individual posterior.
La negociación de significados es un proceso.
La comunicación y la negociación son claves.

CONTINÚA...

Estructura de diálogo más compleja.

Se despierta la motivación de todos los integrantes.

Aumenta la seguridad en sí mismo.

Incentiva el desarrollo del pensamiento crítico.

Fortalece el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo.

Disminuye los sentimientos de aislamiento.

Confronta opiniones.

Comparte conocimientos.

Orgullo de pertenecer al grupo.

Intersubjetividad de los conocimientos.

Es necesario contemplar la aparición de conflictos.

Interacción conceptual.

Nota. Tomado de De la Puente (2018, p. 13).

De acuerdo con la experiencia vivida, se puede afirmar que, en efecto, estas características estuvieron presentes en el desarrollo de las actividades que tuvieron los siguientes resultados.

En un primer taller, realizado en el mes de febrero de 2019 en colaboración con la Academia de Técnicas de Investigación Documental, se priorizó la coherencia y seriación de los contenidos del eje metodológico del PLS, de manera tal que, en la progresión de los estudios y en la evidencia final de estos, las y los estudiantes dieran muestra de la apropiación de los conocimientos y el desarrollo de las habilidades de investigación que su profesión demanda, con respeto, responsabilidad, honestidad e integridad académica.

Los posteriores talleres semestrales para la actualización de cartas descriptivas del eje metodológico se realizaron en los semestres enero-junio y agosto-diciembre de 2020 solo con integrantes de la Academia de Investigación Social y Vinculación, mientras que el Taller para la Elaboración de Antologías se llevó a cabo en el segundo semestre de 2020 con integrantes de la academia y docentes de otro programa educativo del Departamento de Ciencias Sociales.

El proceso de trabajo requirió de sesiones semanales de tres horas en las que se analizó y discutió la pertinencia de los contenidos, las referencias y las actividades de cada asignatura. Se ponderaron los tiempos y se definieron las sesiones u horas clase que se requerían para cubrir los contenidos de

cada asignatura, de acuerdo con lo dispuesto en el formato institucional que alimenta el Sistema Único de Diseño Curricular (SUDIC).

Como se indicó, la meta prevista consistió en revisar y actualizar la totalidad de las cartas del eje metodológico y elaborar las antologías correspondientes a cada asignatura. Hasta el desarrollo del Primer Encuentro de Experiencias Educativas Inspiradoras y Buenas Prácticas de las Academias (enero de 2021), se actualizaron las cartas descriptivas de las asignaturas Metodología de las Ciencias Sociales, Taller de Investigación Sociológica I y Técnicas de Investigación Social Cualitativa I. En proceso se encuentran cinco antologías en las que se están integrando textos y actividades. Además, como parte de las tareas de la academia, se validaron las cartas descriptivas de Taller de Escritura y Técnicas de Investigación Social Cuantitativa I.

Los aprendizajes que se lograron en este proceso se muestran en la Tabla 2 y dan cuenta de la importancia del proceso deliberativo que exige el desarrollo de actividades como esta que se comparte. Al respecto, baste considerar que, como resalta el refrán “cada maestrillo tiene su librillo”, las y los docentes poseen en lo particular diversas estrategias, experiencias, referencias y modos de actuar; aun compartiendo la formación académica o impartiendo la misma asignatura con la guía de la misma carta descriptiva, no siempre ni necesariamente comparten perspectivas o preferencias sobre textos, actividades, relevancia de temas o contenidos específicos. De ahí la exigencia de la deliberación y la disposición para ejercer la capacidad de recuperar e integrar las aportaciones de quienes cooperan y colaboran, teniendo como base la revisión integral de los contenidos y saberes que las y los estudiantes deben lograr, y asumiendo como fin alcanzar el objetivo orientador que se definió como propósito del eje metodológico. Su esclarecimiento, pertinente es recordarlo, es producto de la colaboración con docentes de otra academia del programa educativo. También se destaca la viabilidad de la colaboración con docentes de otros programas en actividades que son comunes, como participar en talleres para la elaboración de insumos para las propias asignaturas, como fue el caso del Taller para la Elaboración de Antologías.

Tabla 2.

APRENDIZAJES

Recuperar e integrar la diversidad de aportaciones de cada docente.
Desarrollo de trabajo cooperativo y colaborativo.
Revisión integral de los contenidos de las asignaturas y construcción de un objetivo orientador para el eje metodológico.
Identificación de la viabilidad de que docentes de otros programas participen en las actividades de la academia, específicamente, en el Taller para la Elaboración de Antologías.

Sobre la valoración de los resultados de esta experiencia de trabajo cooperativo y colaborativo, la Tabla 3 da cuenta de aquellos que se consideren relevantes. No está por demás indicar que el trasfondo de este esfuerzo implica un conjunto de aspectos cualitativos que le confieren la profunda significación que posee. Esto representa un genuino interés por plantear un objetivo y una guía que aseguren la coherencia y congruencia entre asignaturas, por la actualización de los contenidos y las referencias bibliográficas, hemerográficas, electrónicas, así como por incrementar y fomentar la elaboración de recursos didácticos que fortalezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 3.

VALORACIÓN DE RESULTADOS

Se logró definir una guía temática para la elaboración de una evidencia de aprendizaje (teórica y práctica) en la formación metodológica de las y los estudiantes del programa, consistente en la elaboración y presentación pública de una tesina.
Tiene como base, además de los contenidos propios de cada asignatura, una guía compartida que cuenta con los criterios mínimos necesarios para realizar el diseño de la investigación.
Constituye un ejemplo de las virtudes del trabajo colaborativo y cooperativo de las y los docentes del PLS.
Las cartas actualizadas fueron registradas de acuerdo con lo dispuesto por la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa en el formato del SUDIC.
El Taller para la Elaboración de Antologías es evidencia de la perspectiva integral en que se basa esta práctica y de lo significativo de la misma desde la perspectiva de académicas y académicos, lo que se considera tendrá efectos positivos en la formación de las y los estudiantes.

El debate, la discusión conceptual y la interacción que se estableció solo fueron posibles por la apertura al diálogo, la disposición a superar las resistencias propias y ajenas, así como el compromiso y la disciplina que requirieron las horas invertidas en este esfuerzo. La cooperación fue esencial y un aprendizaje para quienes participaron en las sesiones tanto presenciales como virtuales. Trabajar juntos y alcanzar objetivos compartidos es posible.

La contingencia sanitaria causada por el COVID-19 impidió las sesiones presenciales y desestabilizó tanto la vida cotidiana como la académica. No obstante, la motivación y la responsabilidad se mantuvieron vigentes. Contar con un empleo y un salario asegurado, sin duda constituyen una fortaleza y una base desde la cual construir. Los recursos tecnológicos con que cuenta la UACJ, mismos que puso a disposición de la comunidad universitaria, brindaron la posibilidad de continuar, a través de la plataforma Teams, con las actividades sustanciales de la institución.

La familiaridad que se construye en el día a día se manifestó en las y los docentes participantes, lo que sin duda facilitó el proceso. El respeto y la disposición compartidos posibilitaron el reconocimiento de los mutuos saberes y la búsqueda de respuestas ante las dudas e inquietudes. El aprendizaje obtenido constituye un beneficio que se suma a la satisfacción del logro alcanzado y a las evidencias que dan cuenta de lo construido.

Reflexiones

Las academias, como indica el artículo 2 de su reglamento, “son, por excelencia, espacios de encuentro entre pares, con igualdad de derechos para todas y todos sus miembros, para proponer, analizar, discutir y evaluar el quehacer académico en su campo de competencia” (UACJ, 2014). Por lo tanto, se pueden concebir fundamentalmente como un espacio de responsabilidad y oportunidad donde las y los docentes interactúan y valoran las mejores estrategias posibles para fortalecer su práctica; evalúan y actualizan contenidos de las asignaturas que imparten; proponen y, en su caso, desarrollan recursos o insumos para el desarrollo de sus actividades de enseñanza.

La experiencia descrita es una muestra de la potencialidad que las academias pueden desarrollar a través de un trabajo cooperativo y colaborativo, concebido como una labor que trasciende la tradicional concepción del trabajo en equipo. Incluso supera los límites que se asignan o reconocen como

propios de una academia, pues favoreció la participación de las y los docentes de academias afines, condición que es coherente con una organización académico-administrativa departamental.

En este sentido, consensar un objetivo articulador del eje metodológico del PLS posibilitó dinamizar las actividades de la Academia de Investigación Social y Vinculación, lo que derivó en la realización de tres talleres semestrales para la revisión y actualización de las cartas descriptivas de Metodología de las Ciencias Sociales, Técnicas de Investigación Social Cualitativa I y Técnicas de Investigación Social Cuantitativa I, esto impulsó un proceso de trabajo que se continuó en 2021 con la revisión de las cartas descriptivas pendientes de actualizar. También al definir el objetivo articulador, se logró identificar qué contenidos de la asignatura Técnicas de Investigación Documental requerían ser actualizados, con la finalidad de asegurar la coherencia del eje metodológico.

Uno de los productos que permitirá consolidar los esfuerzos realizados consiste en la culminación de las antologías que ampliarán los recursos didácticos de las asignaturas referidas y sistematizarán el seguimiento de los aprendizajes de quienes se desempeñarán como sociólogas y sociólogos. Es pertinente reiterar la importancia del Taller para la Elaboración de Antologías que se pensó y desarrolló con esta finalidad.

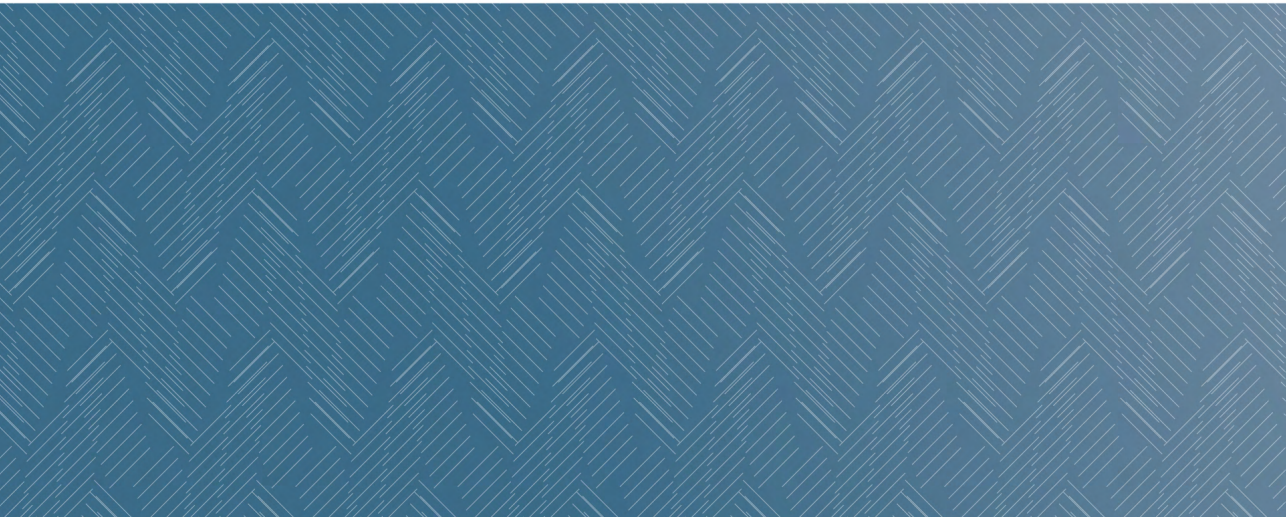
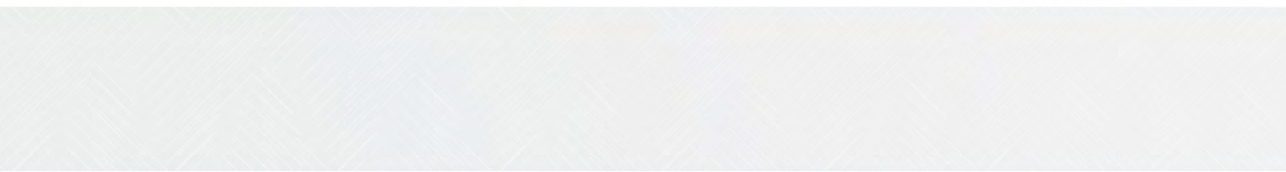
El proceso del que se da cuenta requirió de un esfuerzo consistente y continuado por parte de las y los docentes; el diálogo, el debate, e incluso el cuestionamiento, tuvieron lugar en un marco de respeto y con plena conciencia del objetivo que se perseguía. De ahí que una de las reflexiones que se pueden compartir es coincidente con las características tanto del trabajo cooperativo como del colaborativo: compromiso, responsabilidad, debate, interactividad, concepción compartida de un problema, intersubjetividad de los conocimientos y de un diálogo respetuoso, aun en aquellos momentos en los que, como ya se indicó, es necesario contemplar la aparición de conflictos, como sucede cuando se pone en acto la “interacción conceptual”. Esta experiencia es evidencia de que, en efecto, “cooperar significa *trabajar juntos para alcanzar objetivos compartidos*” (Johnson y Johnson, 1991, citado en Azorín, 2018, p. 184).

Se espera que esta práctica pueda ser valorada, adoptada, adaptada o compartida por otras academias, de manera tal que se enriquezca el “encuentro entre pares, con igualdad de derechos para todas y todos sus miembros,

para proponer, analizar, discutir y evaluar el quehacer académico en su campo de competencia” (UACJ, 2014).

Referencias

- Azorín Abellán, C. Ma. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 40(161), 181-194. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000300181&lng=es&tlng=es
- Benítez, M. (s. f.). *¿Por qué sociología en Ciudad Juárez?* UACJ.
- De la Puente López, C. (2018). *Aprendizaje colaborativo y cooperativo en educación obligatoria: Una revisión de las publicaciones sobre ambos conceptos* (Trabajo fin de máster). Universidad de La Laguna. <https://n9.cl/6t064>
- Fidalgo, Á. (2011, 24 de mayo). Trabajo en equipo y trabajo cooperativo: Similitudes y semejanzas. *Innovación Educativa*. <https://n9.cl/e33w>
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. (2002). *Modelo educativo UACJ: Visión 2020* (Versión breve, 2.ª ed.). UACJ.
- _____. (2014, 25 de marzo). *Reglamento de las Academias de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*. UACJ. <https://www.uacj.mx/normatividad/Documents/Junio%202014/Reglamento%20de%20las%20academias.pdf>
- Murillo González, C. (2019). *Sociología para la participación pública: Alternativas al analfabetismo político y la despolitización social*. Brown Buffalo Press.



FORMACIÓN

Modelo de aprendizaje del idioma inglés en la Licenciatura de Administración de Empresas

Fany Thelma Solís Rodríguez¹
Miguel Ángel Maldonado Miranda²

El presente capítulo es resultado del trabajo colegiado de los miembros de la Academia de Producción del Programa de Administración de Empresas de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), con ello se da cumplimiento a la función de analizar los

¹ Profesora investigadora del Departamento de Ciencias Administrativas del Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: fany.solis@uacj.mx

² Profesor investigador del Departamento de Ciencias Administrativas del Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: miguel.maldonado@uacj.mx

procesos y resultados de la actividad académica con el fin de identificar los factores que la afectan e intervenir en ellos, así como proponer proyectos alternativos.

El capítulo fue elaborado considerando algunos antecedentes estadísticos y estudios acerca del nivel de inglés y su aprendizaje desde la enseñanza básica hasta las condiciones generales en la educación superior en México y en el mundo. Asimismo, se consultaron las minutas de las reuniones de la Academia de Producción para dar seguimiento a la discusión sobre la inclusión del idioma inglés en las materias de la propia academia, así como los elementos derivados del ejercicio docente.

No obstante el esfuerzo realizado por la Academia de Producción al integrar el idioma inglés en las materias, este modelo aún presenta áreas de mejora, así como oportunidades de trabajo en la cuantificación y cualificación del nivel de inglés en los estudiantes, por lo que se plantea la necesidad de seguir trabajando desde la academia en su actualización para definir nuevas fuentes de información y datos estadísticos que permitan evidenciar el avance del modelo.

El capítulo está escrito a manera de ensayo. El desarrollo se divide en cuatro secciones. En la primera, se presenta un compendio de los resultados de distintos estudios procedentes de instituciones oficiales, asociaciones civiles, así como publicaciones extranjeras que muestran la importancia del inglés en la trayectoria escolar y el empleo. En la segunda, se argumenta sobre el inglés como una competencia comunicativa en el proceso educativo. En la tercera, se abordan ciertos factores que intervienen en el aprendizaje de un idioma como el inglés. En la cuarta sección se describen cronológicamente los momentos decisivos de la estructuración e implementación del modelo de aprendizaje del idioma inglés en las materias propias de la Academia de Producción, mismos que constan en minutas y actas de la propia academia. Lo anterior, desde la experiencia de docentes que imparten las materias en inglés en sus aulas. Por último, se presenta la conclusión del capítulo.

El inglés en la trayectoria escolar y el empleo

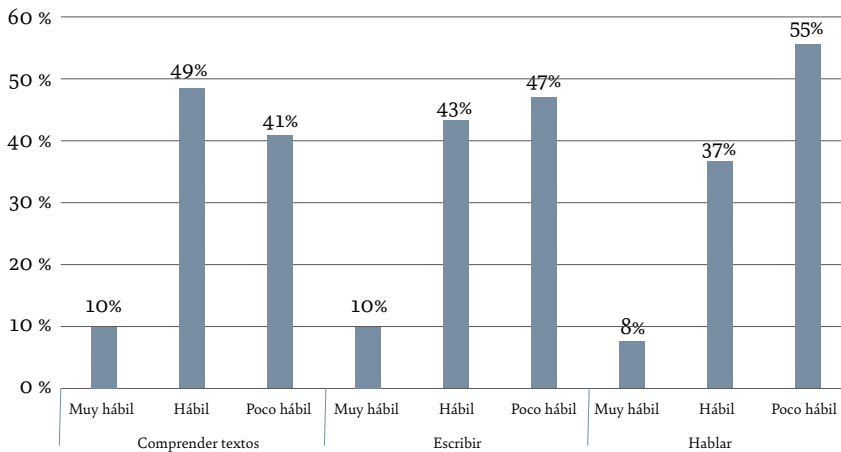
¿Cómo califica sus conocimientos de inglés para comprender, escribir, hablar?
Esta cuestión es parte de la batería de preguntas en la Encuesta Nacional

de Inserción Laboral de los Egresados de la Educación Media Superior 2012 (INEGI, 2013, p. 16).

En dicha encuesta, participaron 2 565 877 estudiantes de bachillerato en el país. Los resultados se muestran en la Gráfica 1.

Gráfica 1

CONDICIÓN DE CONOCIMIENTO DE INGLÉS, TIPO DE CONOCIMIENTO Y GRADO DE HABILIDAD EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO



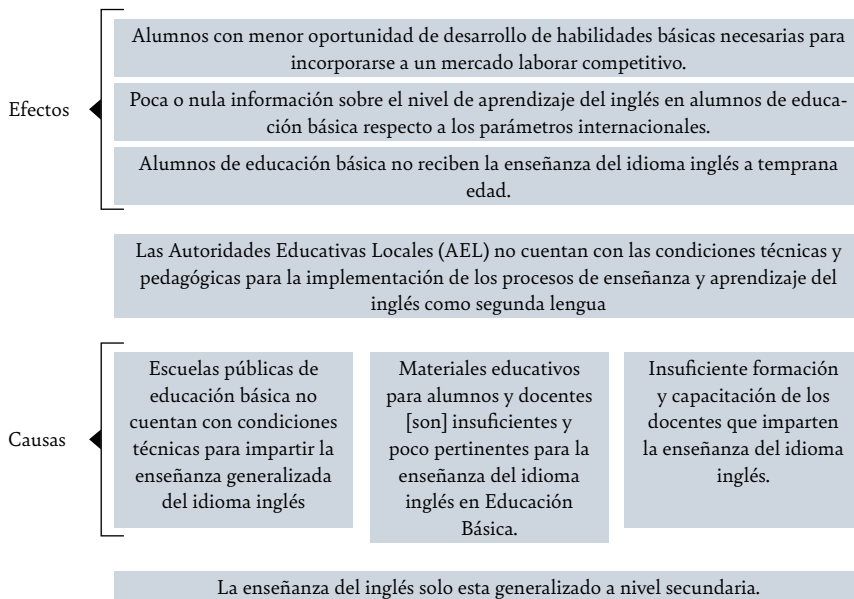
Nota. Datos de INEGI (2013).

Según los resultados de la encuesta, la condición de conocimiento de inglés varía según la habilidad. El 59 % dice comprender textos, mientras que el 53 % dice escribirlo y el 45 % afirma hablar inglés.

Ahora bien, en 2015 la Secretaría de Educación Pública (SEP) realizó un diagnóstico del Programa Nacional de Inglés para Alumnos en Educación Básica. En dicho diagnóstico, se detectaron mediante un árbol de problemas los efectos y las causas del bajo nivel de inglés en los estudiantes (ver Figura 1).

Figura 1

ÁRBOL DE PROBLEMAS EN EL PROGRAMA NACIONAL DE INGLÉS PARA ALUMNOS EN EDUCACIÓN BÁSICA



Nota. Se especifica que el bajo aprovechamiento en el inglés se agudiza debido a la escasez o insuficiencia de las condiciones técnicas, los materiales educativos, así como la formación y capacitación de los docentes en la enseñanza del idioma. Tomado de SEP (2015, p. 11).

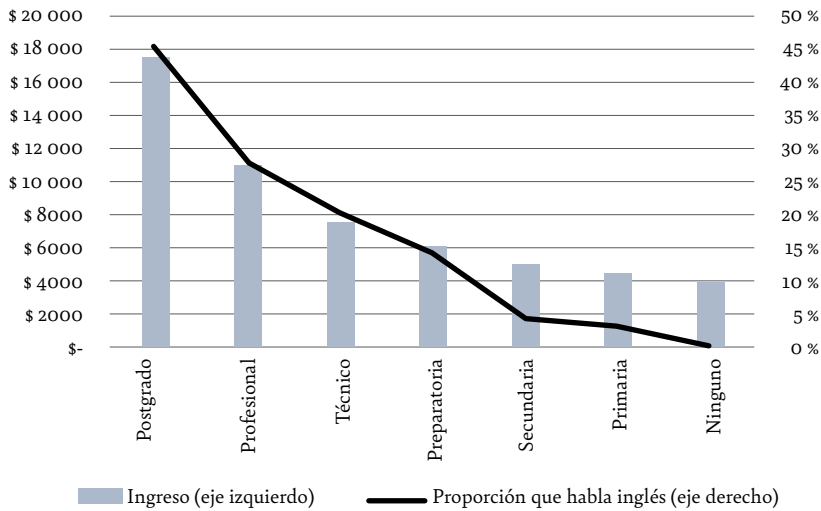
En 2015, el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO), la fundación Inglés para la Competitividad y la Movilidad Social, y el Consejo Empresarial Mexicano de Comercio Exterior, Inversión y Tecnología (COM-CE) realizaron una propuesta sobre la creación de una agenda nacional de inglés, cuya coordinación quedaría en manos del ejecutivo del gobierno federal e involucraría a la SEP, al igual que a la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, Secretaría de Economía y Secretaría de Desarrollo Social.

La propuesta de IMCO et al. (2015) comienza con una pregunta: “¿Por qué es importante impulsar una agenda para mejorar el dominio del inglés en México?” (p. 8). La respuesta se resume en seis factores: genera competitividad, permite mayor movilidad social, fomenta la empleabilidad y la

mejora salarial, incrementa el nivel de conocimiento y facilita los negocios. A continuación, en la Gráfica 2 se presenta la relación entre el nivel de ingreso y la proporción de conocimiento del inglés.

Gráfica 2

INGRESO MENSUAL PROMEDIO Y PROPORCIÓN DE LA POBLACIÓN QUE HABLA INGLÉS POR NIVEL EDUCATIVO (2014)

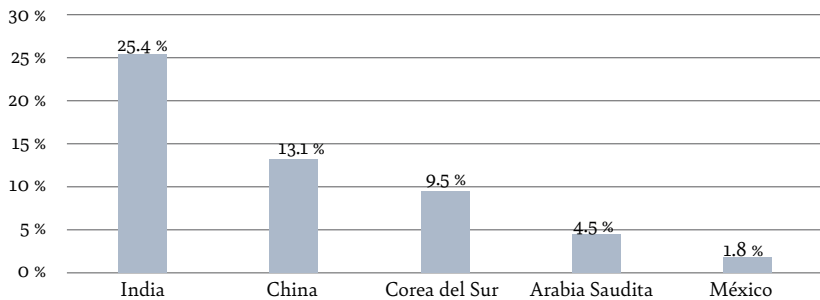


Nota. Según la figura, a mayor nivel educativo y porcentaje de conocimiento del idioma inglés, se obtiene un mayor ingreso, que oscila hasta los 18 000.00 pesos mensuales. Adaptado de IMCO et al. (2015, p. 11), con datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) de INEGI, tercer trimestre de 2014, y Encuesta de Bienestar.

Ahora bien, en el mismo estudio se muestra un comparativo del porcentaje de estudiantes extranjeros en Estados Unidos de América, donde de 2011 a 2012 había un 1.8 % de estudiantes mexicanos. Además, según la tendencia de calificación de México y otros países emergentes en el Índice del Nivel de Inglés Education First, México posee una tendencia de calificación de -1.7 % (ver gráficas 3 y 4).

Gráfica 3

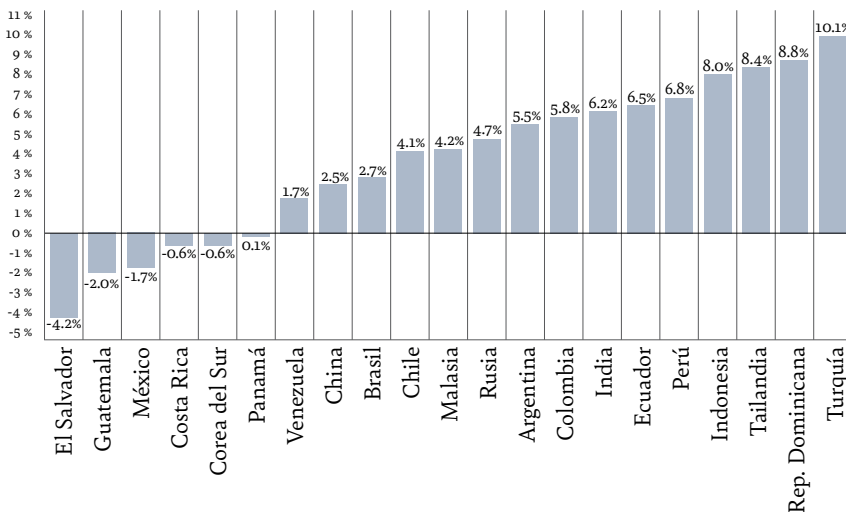
ESTUDIANTES INTERNACIONALES EN ESTADOS UNIDOS, 2011-2012. PORCENTAJE DEL TOTAL DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS



Nota. Lo anterior manifiesta el grado de participación de los estudiantes mexicanos en programas en Estados Unidos y la deficiente oportunidad que existe para que desarrollen la habilidad de hablar el inglés en un contexto distinto al mexicano. Adaptado de IMCO et al. (2015, p. 15), con datos de Institute of International Education.

Gráfica 4

TENDENCIA DE CALIFICACIÓN DE MÉXICO Y OTROS PAÍSES EMERGENTES EN EL ÍNDICE DEL NIVEL DE INGLÉS EDUCATION FIRST, 2011-2014



Nota. Adaptado de IMCO et al. (2015, p. 18), con datos de English Proficiency Index (2011-2014), Education First.

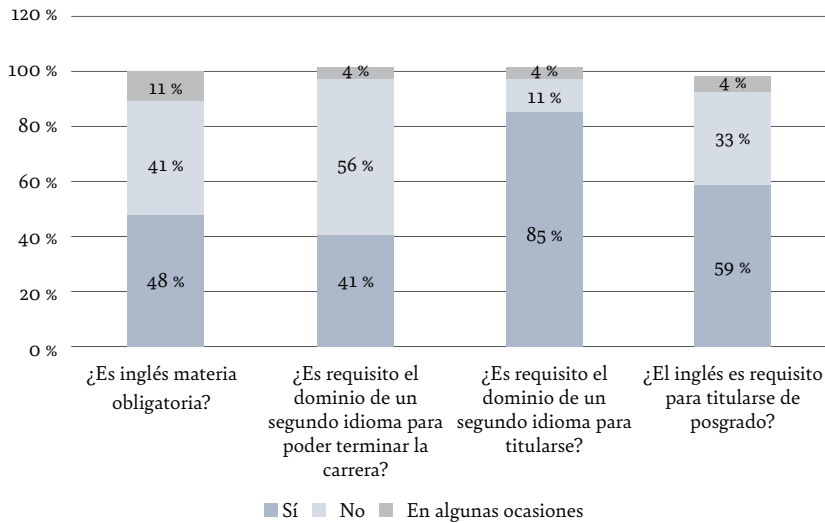
Al respecto, IMCO et al. (2015, pp. 20-26) señalan que los principales problemas de la política educativa para la enseñanza del inglés en México son:

1. Ausencia de una estrategia nacional clara sobre el dominio del idioma inglés.
2. El inglés no es parte de la agenda de políticas de los gobiernos estatales.
3. Capacidad limitada de la implementación local.
 - a. El rol de la autoridad central en el diseño, seguimiento e implementación del programa de inglés se ve reducido.
 - b. Existe una falta de rectoría nacional sobre el plan estratégico de los programas de inglés contenidos en el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica (PFCEB).
 - c. El presupuesto de operación central del programa es muy limitado en comparación con el presupuesto que se entrega a los estados.
 - d. No se tiene un esquema de evaluación obligatoria de los programas estatales
4. Déficit de maestros de inglés y baja cobertura del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB, a la fecha inactivo).
5. Desarticulación del currículo de inglés en distintos niveles educativos.
6. Baja calidad educativa generalizada.
7. El nivel de inglés que obtienen los egresados de educación básica es deficiente.
8. Carencia de instrumentos adecuados para medir el nivel de inglés en la población.
9. El inglés en las instituciones de educación superior no se incluye en los planes de estudio actuales.

Respecto al inglés en las universidades, en casi la mitad de los casos se requiere como materia obligatoria, pero no es un requisito para terminar una carrera, sin embargo, sí lo solicitan en algunos programas para titularse, tanto en el pregrado como en el posgrado, según se muestra en la Gráfica 5.

Gráfica 5

REQUISITOS DE INGLÉS EN UNIVERSIDADES, 2015



Nota. Tomado de IMCO et al. (2015, p. 27), con datos de ANUIES.

Dos años más tarde, Cronquist y Fiszbein (2017) publicaron un estudio sobre las políticas de aprendizaje del idioma inglés en países de Latinoamérica. En el estudio, dividen el marco de políticas para el aprendizaje del idioma inglés en ciertos indicadores de progreso. Las principales debilidades en México residen en la evaluación del rendimiento de los estudiantes respecto al aprendizaje del inglés, así como en la cualificación y estándares educativos que deben tener los profesores para la enseñanza del idioma. Los resultados, en el caso de México, se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1

RESULTADOS PARA MÉXICO SOBRE EL MARCO DE POLÍTICAS PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS POR INDICADORES DE PROGRESO

Fundamento legal	
Inglés obligatorio por ley	✓
Plan o estrategia nacional	✓
Estándares de aprendizaje	
Estándares y objetivos de aprendizaje	✓
Apoyos a la enseñanza, incluyendo currículos y programas de estudio	✓
Rendimiento de los estudiantes	
Estándar de medición	✓
Metas de dominio	✓
Evaluación del dominio	♦
Cualificaciones de los docentes	
Estándares educativos de los profesores	x
Metas de dominio	✓
Evaluación del dominio	✓

Nota. ✓ Sí, este asunto se ha enfrentado con éxito. ♦ Ha habido cierto progreso en la dirección correcta, pero aún no es suficiente. x Aún no existen las condiciones adecuadas en este rubro. Adaptado de Cronquist y Fiszbein (2017, p. 4).

En el 2020, Education First (EF) elaboró un informe de investigación respecto a la evolución en el conocimiento del inglés en 100 países del mundo (EF, 2020a, pp. 4-5); en este se analizaron los resultados de 2.2 millones de adultos que realizaron una prueba aplicada por la misma institución en 2019, Education Proficiency Index (EPI). Se encontró lo siguiente:

1. El dominio del inglés está mejorando.
2. El inglés y la innovación van de la mano.
3. Los países con un elevado dominio del inglés son más justos y abiertos.
4. La tecnología contribuye a la difusión del inglés.
5. Los adultos entre 26 y 30 años son los que mejor hablan inglés.
6. Los directivos son los que más hablan inglés.

7. Las personas que no saben inglés se agrupan en determinadas funciones laborales.
8. La brecha de género es estrecha.
9. El nivel de inglés está polarizado en Europa.
10. Asia amplía la diversidad.
11. Cambió de dirección en América Latina (respecto al 2018 y 2019).
12. Hay resultados sesgados en África.
13. El Oriente Medio está mejorando.

La evaluación se basa en la escala de valores que se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2

PARÁMETROS DE PUNTUACIÓN REFERENTES AL NIVEL DE INGLÉS SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA Y LA PRUEBA DE INGLÉS APLICADA POR EDUCATION FIRST

Marco Común Europeo de Referencia (MCER)	Puntuación de la Prueba de Inglés Estándar de Education First
Pre-A1	1-199
A1	200-299
A2	300-399
B1	400-499
B2	500-599
C1	600-699
C2	700-800

Nota. Adaptado de EF (2020a, p. 45).

Los resultados, al ser comparados con los parámetros, muestran diferentes niveles de aptitud del idioma inglés, según se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3

BANDAS DE DOMINIO DEL IDIOMA EN EL EF EPI

Nivel	Características	Ejemplo de países
Muy alto	<ul style="list-style-type: none"> • Usar un lenguaje matizado y apropiado en situaciones sociales. • Leer textos avanzados con facilidad. • Negociar un contrato con un nivel nativo de inglés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Países Bajos • Singapur • Suecia
Alto	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer una presentación en el trabajo. • Comprender programas de TV. • Leer un periódico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hungría • Kenia • Filipinas
Medio	<ul style="list-style-type: none"> • Participar en reuniones de su propia área de experiencia. • Comprender la letra de una canción. • Escribir <i>emails</i> profesionales sobre temas conocidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • China • Costa Rica • Italia
Bajo	<ul style="list-style-type: none"> • Entenderse en una ciudad de habla inglesa como turista. • Participar en pláticas rutinarias con colegas. • Comprender <i>emails</i> simples de los colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> • República Dominicana • Pakistán • Turquía
Muy bajo	<ul style="list-style-type: none"> • Presentarse a sí mismo de manera simple (nombre, edad, ciudad de origen). • Comprender signos simples. • Proporcionar direcciones básicas a un visitante foráneo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Camboya • Tayikistán • Emiratos Árabes Unidos • México

Nota. El nivel de aptitud mediante bandas de dominio facilita la identificación de países con niveles de habilidades similares y comparar regiones. En cuanto a las tareas en cada banda, se refieren a las competencias que debe demostrar un individuo para lograr cada nivel. Adaptado de EF (2020a, p. 46; 2020b).

En este caso, México obtuvo la posición mundial número 82 con 440 puntos, un nivel considerado muy bajo, pues la media mundial es de 500 puntos. Al compararlo con otros 18 países latinoamericanos, México ocupa el lugar número 18, superado por Colombia, según la Tabla 4.

Tabla 4

LATINOAMÉRICA, CLASIFICACIONES DEL EF EPI

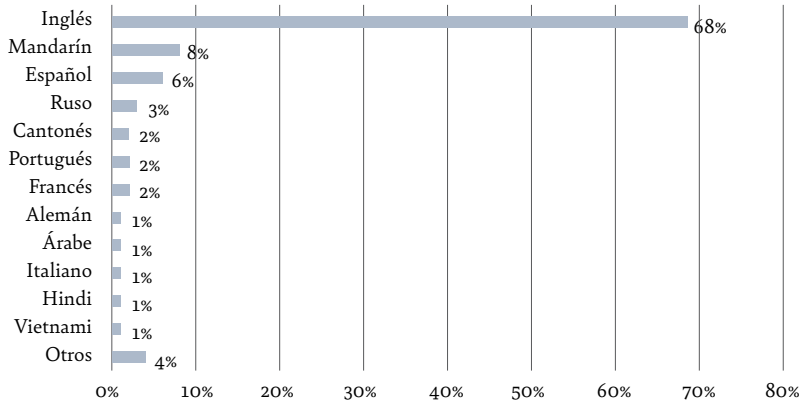
No.	Posición mundial	País latinoamericano	Puntos	Nivel
1	25	Argentina	566	Muy alto
2	36	Costa Rica	530	Medio
3	37	Chile	523	Medio
4	39	Paraguay	517	Medio
5	41	Cuba	512	Medio
6	46	Bolivia	504	Medio
7	48	República Dominicana	499	Bajo
8	49	Honduras	498	Bajo
9	51	Uruguay	494	Bajo
10	53	Brasil	490	Bajo
11	56	El Salvador	483	Bajo
12	56	Panamá	483	Bajo
13	59	Perú	482	Bajo
14	63	Guatemala	476	Bajo
15	67	Venezuela	471	Bajo
16	73	Nicaragua	455	Bajo
17	77	Colombia	448	Muy bajo
18	82	México	440	Muy bajo
19	93	Ecuador	411	Muy bajo

Nota. Adaptado de EF (2020a, pp. 28-29).

El hablar un idioma distinto al español es una habilidad esencial para el desarrollo profesional, y en el caso de las empresas el inglés es considerado el idioma universal para los negocios, según se muestra en la Gráfica 6.

Gráfica 6

IDIOMAS UTILIZADOS EN EL MERCADO LABORAL INTERNACIONAL



Nota. Se preguntó a los encuestados: “¿Qué idioma necesitará su planta laboral para ejecutar sus planes de expansión en mercados internacionales en los siguientes cinco años?” Adaptado de IMCO et al. (2015, p. 14), con datos de *The Economist Intelligence Unit*, 2012.

Es así como el idioma inglés se ha convertido en la lengua franca y de referencia en distintos contextos académicos, económicos, de negocios y laborales (Crystal, 2012). “El inglés es el idioma de la tecnología, del comercio y de las ciencias por lo que ciudadanos más capacitados en otras lenguas optarán por mejores empleos y remuneraciones” (Ponce-Merino et al., 2019, p. 526). Lo anterior se observa en países de Latinoamérica, donde hablar inglés es un requisito para obtener y mantener el empleo (Juárez y Perales, 2019). Además, Oñate (2016) afirma que “el dominio del inglés acrecienta la empleabilidad, movilidad y competitividad del capital humano” (p. 67).

En coincidencia con lo anterior, la SEP (2015) considera:

El inglés se ha convertido en el medio de comunicación y transmisión de información más empleado en los ámbitos de investigación, desarrollo tecnológico, sector servicios y entretenimiento. Saber inglés adquiere valor para el capital lingüístico, se ha calculado que en el sector servicios incrementa el PIB entre 0.7 y 1.2 %. Quienes dominan el inglés, tienen mayores oportunidades de movilidad social y acceso a mejores empleos. Los profesionales que dominan el inglés pueden

asegurar un sueldo entre 30 y 35 % por encima de personas que no lo hablan o pueden realizar estudios superiores o de posgrado en universidades reconocidas internacionalmente. (p. 4)

Por ello, es importante la afirmación que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2019a) hace al enfatizar que “el desfase entre las habilidades que los estudiantes adquieren en la educación superior y las habilidades que demanda el mercado laboral es un obstáculo importante para la inclusión, la innovación y el crecimiento económico en México”. Incluso el propio organismo ratifica en su evaluación sobre la educación superior que la mayoría de los programas no tienen una orientación internacional, y son muy pocas las instituciones que ofrecen programas impartidos en inglés (OECD, 2019b, p. 28).

El inglés como una competencia comunicativa

El *Modelo educativo UACJ: Visión 2020* (UACJ, 2002) enuncia que los egresados deberán poseer ciertas características sello divididas en valores, habilidades y conocimientos. Respecto a las habilidades, específicamente se contempla la comprensión de lenguas extranjeras, esto es, desarrollar en las y los estudiantes la “capacidad de comprender y expresarse en otros idiomas en forma oral y/o escrita” (p. 22). Esta comprensión de lenguas extranjeras se propone desde dos ángulos: en el aula y en la institución. En específico se sugiere lo siguiente:

En el aula:

53. Implementar sociodramas en lengua inglesa en clase.
54. Pedir que el 50 % de la literatura a leer sea en lenguas extranjeras.
55. Pedir un ensayo en inglés u otra lengua extranjera en los cursos avanzados.
56. Realizar visitas a instituciones de El Paso.
57. Recomendar películas o videos en inglés.

En la institución:

58. Impartir algunas materias en inglés. (p. 50)

Asimismo, sobre la organizacional institucional, se indica que el desarrollo curricular debe “hacer énfasis en el dominio de los aprendizajes cocurriculares. P. ej., nivel de competencia en inglés” (p. 75). Es así como la universidad desde hace dos décadas ha contemplado la enseñanza del idioma inglés como una competencia esencial en la formación de las y los estudiantes.

Ahora bien, en la conferencia magistral Tendencias Internacionales en la Educación Superior en el marco del Foro de Consulta sobre el Modelo Educativo Visión 2040 de la UACJ, el Dr. Salvador Malo Álvarez, Director General de Educación Superior Universitaria de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) y de la SEP, afirmó lo siguiente: “la tendencia es hacia una educación con base en el desarrollo de competencias para la vida, la educación y el trabajo” (Malo, 2020).

Al respecto, Medina (2013), en su reseña al libro *Formación integral y competencias* de Sergio Tobón, sostiene que la formación en competencias

constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico; integra la teoría y la práctica en las diversas actividades; promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre estos y los procesos laborales y de convivencia; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; orienta la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida; busca el desarrollo del espíritu emprendedor como base del crecimiento personal y del desarrollo socioeconómico; y fundamenta la organización curricular con base en proyectos y problemas, trascendiendo de esta manera el currículo basado en asignaturas compartimentadas. (p. 91)

En este sentido, el enfoque por competencias pretende ser integral, es decir, busca vincular el sector educativo con el productivo, y con ello reducir el abismo entre la academia y el mercado laboral, e incrementar el potencial de los estudiantes ante el contexto actual (Zapata, 2015). En opinión de Coll (2007), el enfoque en competencias supone integrar conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar situaciones y problemas en contextos determinados.

Ahora bien, desarrollar la competencia de comunicación en otro idioma distinto al materno no es tarea fácil. Autores como Abrar-ul-Hassan

(2012), Barbón (2011), Barreiro y Batista (2016), Carballosa (2007), Krzanowski (2009), así como Paltridge y Starfield (2011), abordan el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés con fines profesionales. Al respecto, los autores coinciden en que en los resultados de exámenes en posgrado el estudiantado presenta dificultades al desarrollar las habilidades comunicativas en inglés, lo que hace que su desempeño sea deficiente, incluso evitan poner en práctica el idioma y omiten utilizarlo en distintas asignaturas de su plan de estudios, lo cual incide en su competencia profesional de manera negativa.

Anthony (1997) considera que aprender inglés tiene dos fines específicos: uno, el inglés utilizado en un área o disciplina donde es necesario conocer el vocabulario y los términos referentes a un contexto profesional específico; y dos, el inglés necesario en la comunicación habitual o requerido en situaciones especiales.

En tanto, Hutchinson y Waters (1987) argumentan que el inglés puede ser dividido en la siguiente clasificación: inglés para fines específicos (ESP, *English for Specific Purposes*); inglés utilizado en la ciencia y la tecnología (EST, *English for Science and Technology*); inglés para fines académicos (EAP, *English for Academic Purposes*); e inglés con propósitos ocupacionales (EOP, *English for Occupational Purposes*).

Factores que intervienen en el aprendizaje del inglés

Respecto a los factores que influyen en el aprendizaje del idioma inglés, Valenzuela et al. (2016) afirman que el modelo debe basarse en un enfoque combinado, esto es, en los roles de docente y estudiante, y en las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Al respecto, Pérez y Pi (2014) coinciden en que los cambios en el aprendizaje no se darán sin la intervención y compromiso del profesorado, pues en gran parte es quien decide los contenidos y las estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, Piquer (2006) señala que el alumnado debe tener un rol activo en su aprendizaje y ser gestor de su conocimiento. En tanto, Derakhshan et al. (2015) indican que la elección adecuada de las herramientas educativas debe ser en función de los objetivos y las competencias de aprendizaje que se pretenden lograr. Además, dichas herramientas deben incluir instrumentos de evaluación que favorezcan el desarrollo de las habilidades en la adquisición del inglés, como son hablar, comprender, leer y escribir el idioma (Valdés et al., 2015). Entre

las herramientas, se destacan los libros de texto (Unamuno, 2003; Vergara y Ríos, 2010) y programas educativos, tales como tutoriales, hipermedia, simulaciones, juegos, traductores, diccionarios con audio, interacciones de voz y auditivas, entre otros (González, 2002; Aula Planeta, 2015; Simasathiansophon, 2014). Dichas herramientas multimedia o recursos tecnológicos son un apoyo esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés (Moreno, 2011).

Al respecto, el aprender inglés involucra dos habilidades esenciales: el habla y la escucha. La habilidad del habla consiste en la producción de palabras oralmente, para ello se requiere activar el pensamiento, la precisión, la fluidez y el conocimiento, por ello es considerada una actividad compleja y demandante (Gómez y Díaz, 2020). En tanto, la habilidad de escuchar tiene como dificultad la necesidad de comprender el mensaje o discurso oral que se emite, por lo que se considera más compleja (Field, 2008). Dicha complejidad se basa en las características de velocidad, cantidad de palabras, contracciones, muletillas, etcétera (Richards, 2008). De ahí la importancia que tiene el docente en el proceso, pues es quien puede hacer un balance entre ambas habilidades al momento de diseñar las estrategias pedagógicas de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.

Gómez y Díaz (2020) plantean que comunicarse de manera eficiente en inglés requiere de la competencia comunicativa, pero además de ciertas características tales como la “actitud, la motivación, las creencias, los estilos de aprendizaje, los hábitos de estudios, las estrategias comunicativas, la memoria, la personalidad, la historia frente a la habilidad lingüística, la edad, los factores cognitivos, la metodología, además del contexto y el sexo” (p. 107).

Al respecto, en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002), se establece que quienes desean aprender inglés deben reunir las siguientes características:

cognitiva (destrezas organizativas e interpersonales, destrezas y estrategias de aprendizaje - ser capaces de descubrir por sí mismos, planificar y hacer seguimiento), afectiva (autoestima, motivación actitud) y lingüística (nivel de conocimiento y control de la gramática, vocabulario y fonología para controlar tanto el contenido como la forma al comunicarse). (pp. 158-160, citado en Oñate, 2016, p. 70)

Ellis (2004), por su parte, realizó un compendio de factores que influyen de manera individual en el aprendizaje de una lengua. Dicho compendio se presenta en la Tabla 5.

Tabla 5

FACTORES INDIVIDUALES EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA

Altamn (1980)	Skehan (1989)	Larsen-Freeman/Long (1991)
1. Edad	1. Aptitud para el idioma	1. Edad
2. Sexo	2. Motivación	2. Factores sociales y psicológicos:
3. Experiencia previa con el aprendizaje de idiomas.	3. Estrategias de aprendizaje de idiomas	a) motivación
Competencia en la lengua materna	4. Factores afectivos y cognitivos:	b) actitud
4. Factores de personalidad y aptitud para los idiomas	a) extroversión e introversión	3. Personalidad:
5. Actitudes y motivación	b) toma de riesgos	a) autoestima
6. Inteligencia general	c) inteligencia	b) introversión
7. Preferencia sociológica (aprendizaje con pares vs. aprendizaje con profesores)	d) independencia de campo	c) ansiedad
8. Estilos cognitivos	e) ansiedad	d) toma de riesgos
9. Estrategias del que aprende		e) sensibilidad al rechazo
		f) empatía
		g) inhibición
		h) tolerancia a la ambigüedad
		4. Estilo cognitivo:
		a) dependencia e independencia del campo
		b) reflexión e impulsividad
		c) oral y visual
		d) analítico y gestalt
		5. Especialización hemisférica
		6. Estrategias de aprendizaje
		7. Otros factores: memoria y sexo

Nota. Adaptado de Ellis (2004, p. 472).

Respecto a los factores que desmotivan el aprendizaje del inglés, el trabajo de Abaunza et al. (2020) da muestra de ello. Bajo un análisis exploratorio, los autores encontraron que los posibles factores desmotivadores en los

estudiantes de EFL (*English as a Foreign Language*) consisten en dificultad de aprendizaje en inglés; competencia del profesorado y estilos de enseñanza; entorno de aprendizaje inadecuado; así como interés reducido y motivación. A continuación, en la Tabla 6 se muestran las características de cada uno de los factores de desmotivación encontrados.

Tabla 6

FACTORES DESMOTIVADORES EN EL APRENDIZAJE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Factor	Características
1) Dificultad en el aprendizaje del inglés	<ul style="list-style-type: none"> • Memorizar palabras frases forzadas. • Memorizar música. • Comprensión de las lecciones. • Preocupación y frustración por los exámenes. • Libros de texto obsoletos.
2) Competencia del profesorado y estilos de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • Regaños e incomprensión por parte del docente. • Las clases se centran en la traducción.
3) Entorno de aprendizaje inadecuado	<ul style="list-style-type: none"> • No se utilizan ordenadores, internet y equipos audiovisuales en la clase de inglés.
4) Interés reducido y motivación	<ul style="list-style-type: none"> • Pérdida del interés y del objetivo de aprender inglés.

Nota. Adaptado de Abaunza et al. (2020, p. 24).

Modelo de aprendizaje del idioma inglés aplicado en el pregrado: caso del Programa de Administración de Empresas en la UACJ

En el Programa de Administración de Empresas del Instituto de Ciencias Sociales y Administración (ICSA) de la UACJ se ha trabajado desde 2014 en un modelo de aprendizaje del idioma inglés aplicado en distintas materias de la Academia de Producción. A continuación, se expone el caso de manera cronológica, según consta en las minutas de la propia academia.

2014-2015

El plan de estudios del programa de la Licenciatura en Administración de Empresas no había tenido cambios desde 1995. Entre 2014 y 2015 se propone realizar una modificación sustancial, dadas las recomendaciones de los organismos acreditadores del programa de estudio y la sugerencia de empleadores en la industria: que el estudiantado cuente con habilidades de comunicación y dominio del inglés como segundo idioma.

De esta manera, se emprende una reforma al plan de estudios de la Licenciatura en Administración de Empresas. La propuesta consistió en incluir la materia de Taller de Inglés para Negocios entre el nivel principiante y el intermedio, dicho curso sería impartido totalmente en inglés y sería obligatorio en el programa. El contenido de la materia comprende el manejo de términos de negocios en inglés y su aplicación práctica en la conversación; la comprensión de textos y conversaciones sobre negocios en inglés; el desarrollo de la competencia de comunicación en otro idioma; además del conocimiento del entorno de los negocios.

Asimismo, se estableció que el contenido de las materias subsecuentes, tales como Fundamentos de Administración de la Producción y Administración de Compras e Inventarios, también fueran impartidas en inglés e incluso se propuso modificar los nombres de dichas materias por Principles of Operations Management y Value and Supply Chain Management. De ahí, se reconoce al programa de Administración de Empresas y al cuerpo docente que comenzó a impartir dichas materias como precursores de este modelo en la universidad.

La incorporación de la materia de Taller de Inglés para Negocios se hizo bajo el siguiente supuesto: que el alumnado no tendrían inconveniente en comunicarse en el idioma. Es decir, se confió en que, por iniciativa propia, las y los estudiantes cursarían inglés conversacional en el Centro de Lenguas de la misma universidad inmediatamente después de ingresar al programa, por lo que se consideró tendrían un nivel suficiente de conocimiento al momento de cursar la nueva materia. Sin embargo, esto no sucedió así. De septiembre de 2015 a 2016 se comenzaron a observar deficiencias en su comunicación, algunos de ellos ni siquiera deseaban pronunciar ninguna palabra en clase. También comenzó a registrarse un rezago en el alumnado que afectó la matrícula en las materias que comprenden la seriación. Esta situación se

originó porque evitaban a toda costa cursar la materia de Taller de Inglés para Negocios al momento de que el sistema se las ofrecía.

Septiembre de 2016

En una reunión de academia, docentes que impartían clases en el idioma inglés llegaron a un consenso sobre la propuesta que consideraba establecer ciertos requisitos para cursar esas materias. Una vez definidos y establecidos los requisitos, estos se incorporaron a la Licenciatura en Administración de Empresas a través de las cartas descriptivas. Los requisitos consistieron en lo siguiente:

- Completar de manera obligatoria los tres niveles de Inglés Comunicativo (principiante, intermedio y avanzado) que imparte el Centro de Lenguas de la universidad antes de cursar Taller de Inglés para Negocios. Por lo que desde el primer semestre debían llevar el nivel principiante; en segundo semestre, el nivel intermedio; y en tercer semestre, inglés avanzado. Esto para que aproximadamente en el cuarto semestre tuvieran la habilidad de comunicarse en inglés de manera fluida.
- La materia Principles of Operations Management tiene como requisito haber cursado la materia Taller de Inglés para Negocios.
- Y la materia Value and Supply Chain Management tiene como requisito haber cursado la materia de Principles of Operations Management.

De esta manera, la seriación de materias quedó como se muestra en la Figura 2.

Figura 2

MATERIAS DE LA LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS PERTENECIENTES A LA ACADEMIA DE PRODUCCIÓN

Inglés Conversacional (nivel principiante)	Inglés Conversacional (nivel intermedio)	Inglés Conversacional (nivel avanzado)	Taller de Inglés para negocios	Principles of Operations Management	Value and Supply Chain Management	Administración de la Calidad
--	--	--	--------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------------	------------------------------

Nota. Seriación de materias en el Programa de Administración de Empresas para el plan 17 aprobado por la Academia de Producción.

Noviembre de 2017

En una reunión de academia se discutió sobre los avances en la materia Taller de Inglés para Negocios, considerados aún pequeños. Se comentó que el estudiantado se beneficiaba al participar con el apoyo de técnicas en equipos integrados por duplas o tríadas donde personas de mayor habilidad en el inglés interactuaban con quienes carecían de ese nivel de avance. Además, se sugirió como parte de las estrategias didácticas que a las y los estudiantes se les pidiera realizar presentaciones orales en inglés de temas de negocios ante el grupo. Respecto a la seriación de materias, las y los docentes seguían dando seguimiento a la implementación del nuevo plan de estudios del programa, sin embargo, para este momento aún no llegaba la primera generación de estudiantes que contemplaba dicha reforma. La Figura 3 muestra a docentes de la Academia de Producción en una reunión tratando el tema del inglés en estudiantes.

Figura 3

REUNIÓN DE DOCENTES MIEMBROS DE LA ACADEMIA DE PRODUCCIÓN



Nota. Reunión de la Academia de Producción en la sala de maestros del Edificio D en el ICESA. En la imagen, docentes que imparten las materias en inglés: Mtro. Ignacio Romero Mañana, Mtro. Miguel Maldonado Miranda y Dra. Fany Thelma Solís Rodríguez.

Febrero de 2018

Se tuvo a bien revisar de nuevo la carta descriptiva de la materia de Taller de Inglés para Negocios y se propusieron las siguientes modificaciones:

1. Disminuir el número de personas inscritas de 40 a 20, con el propósito de proporcionar más atención a las y los estudiantes en grupos reducidos.
2. Enfatizar los temas que se cubren en las materias subsecuentes de Principles of Operations Management y Value and Supply Chain Management.
3. Programar conferencias en inglés de distintos temas para que fueran presenciadas por alumnas y alumnos. Para ello se invitó a ponentes con amplia experiencia en la industria de manufactura y

de negocios para que impartieran las conferencias en inglés y se solicitó al estudiantado su participación con preguntas.

Octubre de 2018

En la reunión de academia se trató la necesidad de reiterar que las materias Taller de Inglés para los Negocios, Principles of Operations Management y Value and Supply Chain Management las impartieran docentes del programa en el idioma inglés a un nivel del 90 %, pues era apremiante que el estudiantado comprendiera que dicha seriación de materias sería en inglés, para tal caso, se consideró fomentar la participación en clase y la retroalimentación docente.

Noviembre de 2019

El Programa de Administración de Empresas y el contexto laboral de la industria de manufactura y servicios de la región hicieron que las materias que tienen que ver con la industria evolucionen. Es así como, dentro del aula, las habilidades de comunicación en inglés del estudiantado de administración comenzaron a ser evidentes.

Los resultados comenzaron a ser observados en la práctica. Llegaban con un mejor nivel de comunicación en inglés a cursar la materia Taller de Inglés para Negocios. Al ser sus docentes expertos en la enseñanza de este idioma en las primeras materias obligatorias del plan de estudios (inglés comunicativo básico, intermedio y avanzado), se garantizó el nivel de conocimiento de la gramática y la sintaxis del idioma, por lo que la seguridad y fluidez de las y los estudiantes al hablar en inglés mejoraron sustancialmente.

El nivel de comunicación en inglés que alcanzan incluso exige al personal docente que imparte las materias en administración a estar mejor preparado. Los casos de rezago escolar en las materias de inglés comenzaron a disminuir.

Octubre de 2020

En una reunión de la Academia de Producción, el coordinador, Mtro. Miguel Maldonado, comentó que había recibido la invitación por parte de otras academias de la propia universidad para ofrecer una asesoría sobre la inclusión del idioma inglés en materias obligatorias. Es decir, el conocimiento sobre los resultados del modelo de aprendizaje del idioma inglés del Programa de Administración de Empresas trascendieron y desde ese momento han sido un ejemplo del trabajo colegiado de la academia en bien del programa e instituto.

Por ello se propuso en dicha reunión de academia modificar el nombre de la última materia de la seriación, de Administración de la Calidad por *Quality Management*, con el fin de completar el proceso educativo del idioma inglés en las materias que configuran la Academia de Producción.

Noviembre de 2020

Docentes miembros de la Academia de Producción propusieron crear un instrumento para medir el nivel de inglés en estudiantes del Programa de Administración de Empresas al iniciar su trayectoria escolar y al finalizarla, con el fin de cuantificar su aprendizaje, realizar comparativos y proponer mejoras en las cartas descriptivas de las materias que comprenden la seriación, o en su caso, en el plan de estudios. Dicha propuesta aún está en proceso de elaboración.

A continuación, se incluye un compendio de las acciones realizadas por la Academia de Producción respecto al proceso de integración del idioma inglés en el Programa de Administración de Empresas (ver Tabla 7).

Tabla 7

RESUMEN CRONOLÓGICO EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL IDIOMA INGLÉS EN LA LICENCIATURA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS

Año	Acciones
2014	Se propone un cambio en el plan de estudios de la Licenciatura en Administración de Empresas, siguiendo las recomendaciones de organismos acreditadores y empleadores de la industria.
2015	Se integra al plan de estudios la materia Taller de Inglés para Negocios y el cambio de nombre al inglés de las materias Principles of Operations Management y Value and Supply Chain Management.
2016	Se identificaron deficiencias en las habilidades de comunicación en inglés de estudiantes. No contaban con un conocimiento previo del idioma ni habían cursado clases de inglés conversacional en el Centro de Lenguas al momento de ingresar a la universidad como se preveía que lo hicieran. Se establecen requisitos para cursar las materias en inglés. Entre ellos, el completar de manera obligatoria tres niveles de inglés comunicativo (principiante, intermedio y avanzado) en el Centro de Lenguas.
2017	Se proponen estrategias didácticas para la enseñanza-aprendizaje del idioma en las clases, entre ellas, presentaciones orales en inglés por parte de estudiantes.
2018	Se realizan modificaciones en la carta descriptiva de Taller de Inglés para Negocios. Una de estas fue disminuir el número de personas inscritas en la materia, de 40 a 20 estudiantes.
2019	Se comenzó a observar una comunicación en inglés más fluida en estudiantes. Al garantizar el inglés comunicativo obligatorio, se logró un nivel de conocimiento mínimo de gramática y sintaxis del idioma.
2020	La Academia de Producción recibió la invitación de parte de otras academias de la universidad para compartir su experiencia en el modelo de aprendizaje del inglés en el Programa de Administración de Empresas. Se propuso crear un instrumento para medir el inglés al inicio y final de la trayectoria académica de estudiantes del programa. La propuesta se encuentra en proceso.

Nota. Principales acciones realizadas por la Academia de Producción del Programa de Administración de Empresas para la incorporación del idioma inglés en las materias que integran dicha academia.

Conclusión

Existe la premisa de que el dominio del inglés es una habilidad que favorece la movilidad social, el nivel de ingreso, la empleabilidad y la competitividad. Sin embargo, en México su aprovechamiento es bajo y la insuficiencia de las condiciones técnicas, educativas, de formación y capacitación docentes para la enseñanza-aprendizaje del inglés agudiza el problema.

Aun cuando desde el gobierno federal se han hecho esfuerzos por incluir el idioma inglés en los programas escolares, la estrategia nacional no es clara y se distorsiona al intentar implementarse en las agendas estatales y locales, por lo que la propuesta y su seguimiento como un programa de inglés obligatorio no trasciende. En tanto, el nivel de inglés en la educación básica no se mide, no mejora y sigue siendo deficiente; y en la educación superior, el inglés no se incluye en los planes de estudio de manera obligatoria.

De ahí que, en el último informe de la Education First (2020a) sobre la evolución en el conocimiento del inglés en el mundo, se otorga un nivel muy bajo para el caso de México en el dominio del idioma.

Dominar una competencia de comunicación en un segundo idioma como el inglés no es fácil. Se requiere de una propuesta de aprendizaje significativo e integral, insertada en un proyecto pedagógico, sin olvidar los roles de docentes y estudiantes, y las TIC. Además, se debe considerar la parte cognitiva, afectiva y lingüística del estudiantado en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés e incluir los instrumentos de evaluación óptimos para determinar el desarrollo de las distintas habilidades que intervienen, tales como hablar, comprender, leer y escribir en otro idioma. Por ello, es importante considerar la formación y competencia del profesorado, los distintos estilos de enseñanza, el entorno de aprendizaje adecuado, así como el interés y la motivación por enseñar y aprender.

La UACJ, consciente de los beneficios y la movilidad social que otorga el dominio del inglés, ha contemplado en su modelo educativo el desarrollo de habilidades para la comprensión y expresión en otros idiomas. Como institución, en dicho modelo se propone que se impartan algunas materias en inglés.

La implementación del modelo de aprendizaje del idioma inglés en el Programa de Administración de Empresas no ha sido sencilla. El trabajo colegiado y las implicaciones de la prueba y error del modelo han sido constantemente discutidos en las sesiones de academia. El consensar acuerdos, revisar

una y otra vez las cartas descriptivas, analizar la seriación de las materias, así como establecer los requisitos para cursar cada una de ellas, es una labor que solo a través del trabajo comprometido de las y los docentes y de su asistencia a las reuniones académicas se ha logrado concretar.

Debido a esto, es valioso que se brinde al personal docente la oportunidad de comunicar su experiencia sobre los cambios sustanciales en el currículo del estudiantado, el cual seguramente tendrá un efecto positivo en su futuro. Diferentes estudios han demostrado que el conocimiento del idioma inglés otorga importantes ventajas a estudiantes y egresados, entre ellas incrementar la oportunidad de inserción laboral y mejorar su calidad de vida al ser un elemento importante en la movilidad social.

A su vez, es común que en México y en el extranjero las instituciones de educación superior exijan un nivel de inglés que alcance una puntuación mínima en el Test of English as a Foreign Language (TOEFL). También, es frecuente que en la práctica el contexto empresarial se base en este idioma, por ello se le conoce como el lenguaje de los negocios. Al respecto, es apremiante que las y los estudiantes del Programa de Administración de Empresas desarrollen la habilidad de comunicarse en un segundo idioma, pues implica que obtendrán mejores opciones de empleabilidad e ingreso salarial. Además, la competencia del dominio del inglés incrementará su acervo cultural, así como sus conocimientos y habilidades, con esto generarán una acumulación de capital humano que les permitirá tener mejores competencias y mayor nivel económico a largo plazo.

Referencias

- Abaunza, G. A., Martínez-Abad, F., Rodríguez-Conde, M. J., y Avalos-Obregón, M. D. (2020). Demotivating factors in learning English as a foreign language: case in Colombian vulnerable rural schools. *Revista Espacios*, 41(4), 17-29. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n04/a20v41n04p17.pdf>
- Abrar-ul-Hassan, S. (2012). State-of-the-art review: revisiting the ins and outs of ESP practice. *English for Specific Purposes*, (39), 4-10. https://sai.nyc/FacultyMatters/ESP/The_Ins_and_Outs_of_English_for_Specific.pdf
- Anthony, L. (1997, enero). *English for specific purposes: What does it mean? Why is it different?* (Documento en línea). <https://www.researchgate.net/pu>

- blication/267631304_English_for_specific_purposes_What_does_it_mean_Why_is_it_different
- Aula Planeta. (2015, 17 de septiembre). *40 Herramientas TIC imprescindibles para el aula de inglés [Infografía]*. <http://www.aulaplaneta.com/2015/09/17/recursos-tic/40-herramientas-tic-imprescindibles-para-el-aula-de-ingles/>
- Barbón Pérez, O. (2011). *Estrategia interventiva de superación para el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua inglesa en los colaboradores profesionales de la enfermería* (Disertación doctoral no publicada). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” de La Habana.
- Barreiro Pérez, L. M., y Batista González, M. del C. (2016). El desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de ingenieros y arquitectos. *Arquitectura y Urbanismo*, 37(1), 97-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376846368010>
- Carballosa González, A. M. (2007). *La enseñanza aprendizaje del inglés con fines profesionales: una propuesta interdisciplinaria para su contextualización* (Disertación doctoral no publicada). Universidad de Granada.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 16(1), 34-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281692>
- Cronquist, K., y Fiszbein, A. (2017, septiembre). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. El Diálogo Liderazgo para las Américas. <https://www.the-dialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingles-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- Crystal, D. (2012). *English as a global language* (2.ª ed.). Cambridge university press.
- Derakhshan, A., Tamaskani, R., y Faribi, M. (2015). Issues in language learning strategies. *International Journal of Social Sciences and Education*, 5(4), 613-621. <http://ijsse.com/sites/default/files/issues/2015/v5i4/Paper-09.pdf>
- Education First. (2020a). *EF EPI: Índice del Dominio del Inglés de EF. Una clasificación de 100 países y regiones por sus habilidades de inglés*. EF. <https://www.ef.com.mx/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/~/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v10/ef-epi-2020-spanish-latam.pdf>

- _____. (2020b). *Acerca de las bandas de dominio del EF EPI*. <https://www.ef.com.mx/epi/about-epi/proficiency-bands/>
- Ellis, R. (2004). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Field, J. (2008). Revising segmentation hypotheses in first and second language listening. *System*, 36(1), 35-51. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.10.003>
- Gómez, J. F., y Díaz Larenas, C. (2020). Diferencias en las creencias sobre el aprendizaje del inglés entre estudiantes de pregrado y egresados profesionales. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 84, 97-111. <http://doi.org/10.5209/clac.71998>
- González Dacosta, J. (2002). *Integración de un modelo de proceso sistemático en el desarrollo de software educativo* (Disertación doctoral no publicada). Universidad de Vigo.
- Hutchinson, T., y Waters, A. (1987). *English for specific purposes: Learning-Centred approach*. Cambridge University Press.
- INEGI. (2013). *Encuesta Nacional de Inserción Laboral de los Egresados de la Educación Media Superior 2012: ENILEMS Principales resultados*. http://www.foroconsultivo.org.mx/eventos_realizados/mirada_ciencia_tecnologia_e_innovacion/bibliografia_genero_web/encuesta_nacional_insercion_laboral.pdf
- Instituto Mexicano para la Competitividad, Inglés para la Competitividad y la Movilidad Social, y Consejo Empresarial Mexicano de Comercio Exterior, Inversión y Tecnología. (2015). *Inglés es posible: Propuesta de una Agenda Nacional*. IMCO/Inglés para la Competitividad y la Movilidad Social/COMCE. https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2015/04/2015_Documento_completo_Ingles_es_posible.pdf
- Juárez Díaz, C., y Perales Escudero, M. D. (2019). Experiencias en el aprendizaje del inglés en la educación superior. *Lenguaje*, 47(2), 358-378. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i2.6734>
- Krzanowski, M. (2009). *Current developments in English for academic and specific purposes in developing, emerging and least-developed countries*. Garnet Publishing.
- Malo, S. (2020, 6 de marzo). *Tendencias internacionales en la educación superior* (Conferencia magistral). Foro de Consulta del Modelo Educativo Visión 2040. UACJ. <http://econferencias.uacj.mx/ocs/index.php/ME-vision2040/vision2040>

- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2002). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones/Grupo Anaya. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Medina Vidaña, E. (2013). Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (Reseña). *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32(2), 90-95. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545095007.pdf>
- Moreno Mosquera, F. (2011). La multimedia como herramienta para el aprendizaje autónomo del vocabulario del inglés por parte de los niños. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(3), 84-94. <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v13n1/v13n1a07.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019a). *La educación superior en México necesita un mejor alineamiento con el mercado laboral*. OECD. <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/laeducacionsuperiorenmexiconecesitaunmejoralineamientoconelmercadolaboral.htm>
- . (2019b). *Higher education in Mexico: Labour market relevance and outcomes, higher education* (Higher Education). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>
- Oñate, O. (2016). Factores que inciden en el dominio del inglés a nivel universitario. *Innovare. Revista Electrónica de Educación Superior*, 1(1), 66-99. <http://innovare.udec.cl/wp-content/uploads/2016/08/0719-7500.2016.4.pdf>
- Paltridge, B., y Starfield, S. (2011). Research in English for specific purposes. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning 2* (pp. 106.121). Routledge.
- Pérez Tornero, J. M., y Pi, M. (Dirs.). (2014). *Perspectivas 2014: tecnología y pedagogía en las aulas. El futuro inmediato en España*. Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona/Planeta.
- Piquer Vives, I. (2006, junio). Aprender inglés en la escuela desde los tres años. *Porta Linguarum*, (6), 115-128. http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero6/piquer.pdf
- Ponce-Merino, S., Parrales-Poveda, M., Baque-Arteaga, S., y Parrales-Poveda, M. (2019). Realidad actual de la enseñanza en inglés en la educación

- superior de Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 5(2), 523-539. <http://doi.org/10.23857/dc.v5i2.918>
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening & speaking from theory to practice: From theory to practice*. Cambridge University Press.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Diagnóstico Ampliado: S270 Programa Nacional de Inglés para Alumnos en Educación Básica*. SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/64151/Diagno_stico_del_programa.pdf
- Simasathiansophon, N. (2014, abril). A perspective on blended-learning approach through course management system: Thailand's case study. *International Journal of Information and Education Technology*, 2(4), 172-175. <https://doi.org/10.7763/IJiet.2014.V4.392>
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. (2002). *Modelo educativo UACJ: Visión 2020*. UACJ.
- Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural: Hacia una educación lingüística crítica*. Grao.
- Valdés Bermúdez, R. V., Puig García, A., Aguirre Cruz, A., Reyes Martínez, E., Duarte Martínez, A., y Barata Álvarez, A. (2015). Manual didáctico sobre la integración de las cuatro habilidades lingüísticas en la enseñanza del inglés. *EduMeCentro*, 7(4), 56-70. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v7n4/edu05415.pdf>
- Valenzuela, M. J., Romero, K., Vidal-Silva, C., y Philominraj, A. (2016). Factores que incluyen en el aprendizaje del idioma inglés de nivel inicial en una universidad chilena. *Formación Universitaria*, 9(6), 63-72. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-50062016000600006&lng=es&nrm=iso
- Vergara Fregoso, M., y Ríos Gil, J. A. (Coords.) (2010). *Diversidad cultural: un reto para las instituciones educativas. México, Colombia, Argentina, Perú y Guatemala*. Universidad de Guadalajara/Universidad Nacional de la Amazonía Peruana/Asociación de Colegios Parroquiales de Iquitos y Punchana.
- Zapata, J. S. (2015). El modelo y enfoque de formación por competencias en la Educación Superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. *Revista Academia y Virtualidad*, 8 (2), 24-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236382>

VINCULACIÓN

Proceso de aprendizaje experiencial y competencias en la Academia de Mercadotecnia

Gabriela Velasco Rodríguez¹

Janette Cecilia Nevarez Sanchez²

En esta investigación, se exponen las razones por las que se considera relevante ocuparse del problema de investigación planteado, en función de su contribución al conocimiento existente o el impacto de su aplicación práctica, así como su relevancia para la disciplina de mercadotecnia y el aporte para la sociedad.

¹ Profesora investigadora del Departamento de Ciencias Administrativa del Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: gvelasco@uacj.mx

² Egresada de la Licenciatura en Administración de Empresas del Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

La Academia de Mercadotecnia y, en general, las instituciones de nivel superior brindan herramientas y conocimientos a su alumnado a través de diversos métodos o estrategias, que en la mayoría de las ocasiones son tradicionales, esto con el propósito de que sus egresados cuenten con los conocimientos demandados en el mundo laboral.

De acuerdo con lo anterior, sabemos que en la actualidad las empresas no buscan profesionistas que solamente tengan y apliquen los conocimientos adquiridos, sino que también deben contar con las competencias requeridas a nivel profesional, las cuales se logran obtener de una mejor manera a través de las experiencias vividas. Es aquí donde entra el aprendizaje experiencial, pues este busca formar conocimientos y competencias a través de vivir experiencias reales, para posteriormente reflexionar y aprender de ellas (Gleason y Rubio, 2020, p. 3).

La relevancia social del estudio está enfocada en generar la evidencia para entender el proceso del aprendizaje experiencial en la Academia de Mercadotecnia. Asimismo, los resultados ayudarán a desarrollar competencias en docentes y estudiantes, de tal manera que la investigación contribuya a la formación de competencias en la Academia de Mercadotecnia a través de un proceso de aprendizaje experiencial que fortalezca el desarrollo de aprender haciendo.

Preguntas de investigación

- **Pregunta central:**
 - ¿Cómo contribuyen las fases del proceso de aprendizaje experiencial a la formación de competencias de la Academia de Mercadotecnia?
- **Preguntas específicas:**
 - ¿Cómo se aplica el proceso de aprendizaje experiencial a la formación de competencias de la Academia de Mercadotecnia?

- ¿En qué condiciones se manifiestan las fases del proceso de aprendizaje experiencial en la formación de competencias de la Academia de Mercadotecnia?

Objetivos

- **Objetivo general:**
 - Comprender la contribución de las fases del proceso de aprendizaje experiencial en la formación de competencias de la Academia de Mercadotecnia.
- **Objetivos específicos:**
 - Describir las fases de aprendizaje experiencial en la formación de competencias de la Academia de Mercadotecnia.
 - Aplicar las fases del proceso de aprendizaje experiencial durante la formación de competencias de la Academia de Mercadotecnia.

Hipótesis

- Hipótesis alternativa. Las fases del proceso de aprendizaje experiencial influyen en la formación de competencias de la Academia de Mercadotecnia.
- Hipótesis nula. Las fases del proceso de aprendizaje experiencial no influyen en la formación de competencias de la Academia de Mercadotecnia.

Definición espacial y temporal

Una problemática existente es que los universitarios no obtienen un aprendizaje real únicamente asistiendo a clase, sino que requieren comprender y aplicar los conocimientos adquiridos. De acuerdo con Alías et al. (2019) el uso exclusivo o excesivo de la estrategia de aprendizaje tradicional se caracteriza

por dar mayor prioridad a la capacidad (inteligencia) de la persona y no a sus esfuerzos realizados (teoría del rendimiento) (p. 307).

Por consiguiente, es indispensable aplicar el aprendizaje experiencial en las universidades para “desarrollar la capacidad de búsqueda, selección, organización e interpretación de la información” (Alías et al., 2019, p. 308). Más aún cuando la tesis del trabajo de la curva de duplicación del conocimiento planteada por Buckminster Fuller (1982) señala que “el ritmo de acumulación de conocimientos supera el ritmo al que los estudiantes universitarios son capaces de absorber nuevos conocimientos” (citado en Geddes et al., 2018, p. 265).

De ahí que, para comprender de una mejor manera este proceso de aprendizaje y su aplicación en las instituciones de nivel superior es necesario identificar a cada uno de los personajes que están involucrados; asimismo, conocer sus características generales dependiendo de diversos factores, en lo particular, la generación a la que pertenecen, debido a que esto tiene un impacto directo en sus comportamientos y actitudes.

En cuanto al factor de la generación de los personajes identificados, se encuentran la generación X (1965-1980) y los *baby boomers* (1946-1964), ocupadas principalmente por el profesorado, que se caracterizan por tener habilidades de negociación, gestión de personas, toma de decisiones e inteligencia emocional, son guía de proyectos y destacan en el manejo de crisis (Rueda y Portilla, 2020, p. 42).

En cambio, los estudiantes se encuentran en las generaciones Y (1981-1996), mejor conocidos como *millennials*, y Z (1997-2010), *centennials*; destacan entre sus mayores fortalezas el aprendizaje activo, la gestión de información, la creatividad y la resiliencia. Por ende, las características y habilidades de las generaciones aportan al proceso de aprendizaje, ya que son diferentes y se complementan a la vez (Rueda y Portilla, 2020, p. 42).

También, se dio una transición forzada e inesperada de una educación basada en la presencialidad a una educación completamente en línea en época de pandemia, es por estos antecedentes que el reto que tienen las universidades es lograr la vinculación a ambientes reales de los jóvenes con una impronta digital, pertenecientes a las generaciones *millennial* y Z (Quinteros y Migone, 2020, párr. 7).

En relación con lo anterior, para hablar de una vinculación o acercamiento exitoso del aula a la realidad es preciso lograr un cambio didáctico en

el proceso enseñanza-aprendizaje, apoyado del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como respuesta a las nuevas generaciones.

Por otro lado, los empleadores no buscan solamente a candidatos que cuenten con los conocimientos (competencias técnicas), sino que también piden habilidades blandas. La formación basada en el aprendizaje experiencial brinda a los estudiantes universitarios dichas competencias y habilidades.

Ahora bien, retomando el trabajo de Human Age Institute (2016) donde se logró identificar las competencias generales que deberían estar implícitas en los currículos académicos de las universidades, de igual manera, muestra las competencias de mayor demanda por parte de las organizaciones, siendo las habilidades sociales las más solicitadas, entre ellas resolución de problemas, orientación a objetivos, colaboración, toma de decisiones y aprendizaje activo (citado en Rueda y Portilla, 2020, p. 40).

Es por esto que Alías et al. (2019) señalan la necesidad de que el profesor deje de ser un mero transmisor de conocimientos y guíe al alumnado durante el proceso de aprendizaje a través de entornos donde viva experiencias reales en las cuales construya nuevos significados y logre ser capaz de formular y aplicar soluciones (p. 310).

Además, teniendo en cuenta las exigencias y los cambios tecnológicos que surgen de la relación entre ciencia-tecnología-sociedad, las instituciones de educación superior tienen el reto de crear y aplicar procesos de formación profesional que correspondan con los conocimientos y habilidades profesionales demandadas en el mundo laboral, debido a lo anterior, se da la necesidad de establecer una oportuna vinculación entre las universidades y empresas, pues esta conexión fomenta el vínculo de la teoría que recibe el estudiante en clase con la práctica profesional realizada en las organizaciones. (Alonso et al., 2020, p. 14)

Como resultado de lo anterior, la Academia de Mercadotecnia—compuesta por 19 profesores: diez profesores de tiempo completo y medio tiempo; y nueve docentes por honorarios del Programa de Administración de Empresas del Departamento de Ciencias Administrativas de la UACJ—creó a partir del 2014 el Mercafest para dar respuesta a las necesidades actuales sobre estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios para fortalecer sus competencias blandas a través de un evento académico que permite

la vinculación academia-empresa con el objetivo principal de brindar conocimiento sobre temas de interés en la rama de mercadotecnia.

En la realización de este evento se puede identificar el ciclo de aprendizaje vivencial virtual a través del desarrollo de sus cuatro fases. Iniciando con el ejercicio de la actividad, en la cual se establece una experiencia posibilitadora de aprendizaje específico para así dar paso al análisis, en esta fase se expresa lo que se vivió en la interacción virtual. En la tercera fase se da la conceptualización organizando la experiencia, asimismo, se busca la comprensión de su significado; por último, en la conexión llega el momento de generalizar y aplicar los conocimientos adquiridos para el futuro.

Este evento tiene una temporalidad de carácter anual, debido a que es realizado durante el segundo semestre de cada año escolar; y tiene una duración promedio de dos días, en los cuales se ofrecen diversas conferencias impartidas por invitados especiales con un amplio conocimiento del tema a tratar, por lo general son emprendedores de negocios familiares o empresarios. Se pretende destacar la trayectoria de empresas locales, estatales, nacionales e internacionales para fortalecer de esta manera el vínculo academia-empresa.

El escenario del evento en mención hasta su edición 2019 eran las propias instalaciones de la Academia de Mercadotecnia, es decir, era llevado a cabo en la presencialidad. Sin embargo, la edición Mercafest 2020-2, realizada los días 14 y 15 de octubre, marcó un precedente importante, ya que debido a la pandemia el evento presencial pasó a ser totalmente virtual, se transmitieron las conferencias en vivo mediante la página de Facebook oficial de la Academia de Mercadotecnia y se logró de tal manera involucrar aspectos del proceso al ciclo de aprendizaje vivencial-virtual.

Con la realización de este tipo de eventos y otras experiencias en donde se alcance una vinculación academia-empresa, se intenta que las universidades logren consolidar su pertenencia social y laboral formando a sus estudiantes para que en un futuro sean profesionales con mayores conocimientos, aptitudes y actitudes que les permitan incidir en las necesidades actuales dentro de los ámbitos social y laboral.

Marco contextual del tema de investigación

Entorno actual

La población de la educación superior se compone por 51.5 % de hombres y 48.5 % de mujeres, lo que representa el 20.46 % de la población de 15 años y más según nivel educativo en el municipio de Juárez, Chihuahua, en 2020 (Instituto Municipal de Investigación y Planeación [IMIP], 2021, p. 44). Por otra parte, la distribución porcentual de los alumnos de licenciatura respecto a la población de 19 a 23 años en el periodo 2019-2020 fue de 43.62 % en el municipio de Juárez y 64.67 % en el municipio de Chihuahua (p. 48).

Además, el 45.33 % de las viviendas particulares habitadas en el municipio de Juárez cuentan con computadora y el 63.69 % con internet, así como el 93.98 % tienen teléfono celular en el año 2020 (IMIP, 2021, p. 53).

Los estudiantes presentan insuficiencias en su formación profesional expresadas en:

- La limitada apropiación de los conocimientos asociados al objeto de su profesión.
- El pobre desarrollo de habilidades profesionales para la aplicación de métodos de trabajo tecnológico que exigen los puestos de trabajo [...] en los cuales se desempeñan en las empresas.
- La expresión de escasos valores para la realización de los procesos básicos[...], tales como el emprendimiento, creatividad y trabajo en equipos. (Alonso et al., 2020, p. 14)

Ante las características demográficas y sociales de la población de educación superior mencionadas anteriormente, se demanda implícitamente un cambio educativo que exponga a estudiantes, profesorado y empleadores a problemas actuales donde puedan aplicar sus competencias y habilidades. Por consiguiente, se consideró abordar las categorías de aprendizaje experiencial, competencias y lógica dominante del servicio como referentes teóricos.

Aprendizaje experiencial

Conceptos

Para empezar, Kolb (2014)

identifica al aprendizaje experiencial como el método que ofrece un marco dentro del cual se fortalecen los vínculos entre educación, trabajo y desarrollo personal. Es decir, por un lado, atiende las competencias que el ámbito laboral demanda y, por otro, responde a los objetivos educativos, lo que permite integrar el trabajo dentro del aula con el mundo real. (citado en Gleason y Rubio, 2020 p. 3)

Aunque el conocimiento teórico adquirido en las clases tradicionales brinda un cimiento fundamental para llevar a cabo diversas tareas o actividades propias de los universitarios, el proceso de aprendizaje experiencial plantea que la implementación de dicho conocimiento en situaciones reales permite el aprender haciendo. De ahí que sea necesario implementar “dos estrategias de aprendizaje activo y experiencial: aprendizaje-servicio o *service-learning* y aprendizaje basado en proyectos (ABP)” (Quinteros y Migone, 2020, párr. 9).

De tal manera que al usar el aprendizaje experiencial como estrategia para que los estudiantes experimenten situaciones reales se retoma:

Lo educativo es el proceso dirigido a desarrollar valores profesionales en el estudiante (saber ser, estar y convivir) por medio de las potencialidades educativas del proceso de instrucción y de las influencias educativas que ejerzan los sujetos implicados: profesor, tutor, especialista, familia y miembros de la comunidad educativa empresarial. (Alonso et al., 2020, p. 14)

Es precisamente por lo anterior que se observa la importancia de que actualmente el modelo de enseñanza-aprendizaje deje de basarse específicamente en que el profesor transmita su conocimiento únicamente mediante una clase tradicional, sino que, por el contrario, este debe de convertirse en un guiador, orientador y facilitador de sus estudiantes universitarios por medio del aprendizaje experiencial (Granero y Carrasco, 2020, p. 41). Como

expone Fernández (2006, citado en Granero y Carrasco, 2020): “se trata de pasar de un modelo focalizado en la enseñanza a un modelo que se focaliza en el aprendizaje, lo que supone un gran cambio para la Universidad como institución educativa” (p. 41).

Teorías

Cabe destacar que una de las teorías del aprendizaje experiencial es la propuesta por Kolb (2014, citado en Gleason y Rubio, 2020, p. 4), quien propone que el aprendizaje experiencial se da a partir de cuatro fases: la experiencia concreta, se refiere a la situación real en la que se puede aplicar el conocimiento teórico adquirido en el aula; la observación reflexiva, se da cuando, previo a realizar cualquier acción, se observa el comportamiento de la situación para saber de qué manera puede resultar más satisfactoria la intervención; la conceptualización abstracta, surge a partir de observar los resultados obtenidos de la intervención realizada, en esta fase la persona evalúa si la forma de actuar fue adecuada o se requiere realizar cambios; finalmente, la experimentación activa se da cuando, mediante la experiencia obtenida, se actúa con mayor eficiencia ante situaciones futuras.

También, en la teoría de las necesidades de la motivación, según González (2019):

Se observa que las necesidades de logro, poder y pertenencia, conducen a gestionar el factor humano identificando las características personales de cada colaborador a fin de orientar sus actividades a situaciones en las que, en un marco de confianza, puedan desarrollar eficientemente: experiencias, conocimientos y capacidades; además de establecer los mecanismos adecuados para interactuar entre los integrantes de su equipo, alineándolos a las estrategias de la organización. (p. 10)

En tal sentido, Alonso et al. (2020) señala:

La instrucción se interpreta como el proceso dirigido al desarrollo de conocimientos (saber) y habilidades intelectuales y profesionales (saber hacer) del estudiante por medio de la integración entre el contenido objeto de apropiación durante la docencia y la inserción laboral en

las empresas con las exigencias profesionales de los puestos de trabajo asociados al perfil profesional de la carrera que estudia. (p. 14)

Naturalmente, uno de los factores que mayor efecto produce sobre los aprendizajes es la emoción, ya que activa la curiosidad del discente, aumenta con ello su atención y fomenta, por tanto, el aprendizaje y la retención. Mora (2013) “afirma que sólo se puede aprender aquello que se ama” (citado en Alías et al., 2019, p. 311). Damasio (2010) “en su teoría del marcador somático indica que los sentimientos son sensores del encaje o no entre la naturaleza y la circunstancia” (citado en Alías et al., 2019, p. 311). Estos vinculan la percepción de los estímulos externos con los diferentes estados del individuo, actuando en todo momento como evaluadores que aceptan o rechazan en función de los beneficios obtenidos con dicho proceso.

Explicaciones científicas

A propósito, la propuesta de Kolb (2014, citado en Gleason y Rubio, 2020, p. 4) parte de comprender al aprendizaje como el principal proceso humano de adaptación que sucede no solo en el salón de clases, sino en cualquier ámbito y de manera continua. Señala que el aprendizaje abarca diversos tipos de procesos de adaptación al comparar el modelo experiencial con los procesos de investigación científica, solución de problemas, toma de decisiones y el proceso creativo. La comparación de los procesos anteriores permite observar las semejanzas y coincidencias en sus etapas.

Para ilustrar una de las explicaciones científicas, se puede considerar que “la armonización europea de sistemas educativos de educación superior se postula como la respuesta del sistema educativo de educación superior a la necesidad de adaptación a un mundo cada vez más globalizado y a la denominada sociedad del conocimiento” (Granero y Carrasco, 2020, pp. 42-43).

Por consiguiente, el rol docente es esencial para el éxito de la implementación del aprendizaje experiencial. El profesor es el diseñador y facilitador de las situaciones didácticas y como experto en la disciplina, guía a los estudiantes a aplicar el conocimiento, brindando la retroalimentación adecuada y oportuna para que desarrollen sus competencias (Gleason y Rubio, 2020, p. 8).

Competencia

Conceptos

Por lo que se refiere a McClelland (1989), este define a la competencia de la siguiente manera: “La capacidad de desarrollar eficazmente un trabajo, utilizando los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios, así como los atributos que faciliten solucionar situaciones contingentes y problemas” (citado en Mendieta-Ortega et al., 2020, p. 293).

Por su parte, Granero y Carrasco (2020) lograron extraer los elementos comunes que la competencia implica: integrar conocimientos, participar de forma activa, actuar de manera autónoma, eficaz y contextualizada, aprender de forma continua (p. 47).

Es necesario considerar los elementos comunes de la competencia que contempla la gestión por competencias, la cual hace hincapié en el modelo de gestión de talento humano que toma en consideración las acciones que los individuos “hacen en su trabajo, entendiendo por ‘hacen’ no la dimensión estrictamente funcional ni la revisión de un resultado, sino también la observación de un conjunto de conductas visibles relacionadas con el desempeño” (Larumbe, 2014, como se citó en Mendieta-Ortega et al., 2020, p. 292).

A continuación, se retoma la definición de tarea profesional como la base de la gestión por competencias:

La tarea profesional debe tener en cuenta, entre otros, los siguientes componentes: el problema profesional, la competencia profesional a formar en el estudiante, el contenido objeto de apropiación (el cual se deriva de la integración entre los contenidos de las asignaturas de la malla curricular de la carrera con las exigencias profesionales de los puestos de trabajo de las empresas, la situación de aprendizaje profesional, así como los recursos materiales, tecnológicos y humanos requeridos para su realización). (Alonso et al., 2020, p. 14)

Por supuesto que a través de esta gestión se busca “aumentar su vocación social y ambiental, flexibilidad y elasticidad disciplinar, la asertividad, búsqueda de consensos, pensamiento crítico, el trabajo en equipo, fortalecer el vínculo con las personas de la comunidad, y su impacto en las intervenciones” (Quinteros y Migone, 2020, párr. 12).

Además, “el término competencia hace referencia a las características de personalidad, comportamientos, que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo, se recalca que cada puesto de trabajo puede tener diferentes características en empresas y/o mercados diferentes” (Mendieta-Ortega et al., 2020, p. 294).

Teorías

En la actualidad, las competencias se han vuelto un aspecto fundamental en el desarrollo humano para las organizaciones, de ahí la importancia de lograr establecer un ambiente laboral en donde se encuentren mayores y mejores oportunidades de desarrollo. Es por este motivo que las empresas deben estar orientadas a la implementación de estrategias para que de esta manera puedan llegar a ser más competitivas laboralmente, asimismo que su personal cuente con los suficientes conocimientos, actitudes y habilidades que le ayuden a conservarse en el mercado laboral (González, 2019 p. 9).

Las competencias institucionales exponen un modelo de gestión por competencias que se distingue por los siguientes pasos: identificar competencias institucionales, evaluar el grado de competencias que permita establecer pasos para la evaluación del desempeño y elaboración de un instrumento de evaluación del desempeño que permita generar un plan de mejora para la formación y desarrollo del personal (Mendieta-Ortega et al., 2020, p. 302).

Por otra parte, Mertens (1996, 2000, citado en Rueda y Portilla, 2020) indica que la capacidad para solucionar las dificultades que normalmente se presentan en el entorno laboral exige contar con ciertas competencias humanas y sociopolíticas, las cuales en conjunto logran favorecer la interacción del profesional con el entorno que lo rodea. Estas se clasifican en:

- *Básicas*: Habilidades que toda persona debe tener para vincularse al campo laboral, tales como lectura, escritura y cálculo.
- *Técnico-profesionales o específicas*: Relacionadas con la naturaleza propia de la profesión.
- *Sociales*: Son las que permiten la relación con otros individuos y con el entorno.
- *Transversales*: Habilidades que complementan planes curriculares, como idiomas e informática, entre otras. (Rueda y Portilla, 2020, p. 40)

El procedimiento para gestión de competencias permite contar con una herramienta que sirva para conocer cómo se determinan las competencias dentro de algunas organizaciones considerando seleccionar el personal idóneo para un determinado puesto de trabajo (Mendieta-Ortega et al., 2020, p. 290).

En pocas palabras, las organizaciones se han visto en la necesidad de implementar cambios en su estrategia laboral a la hora de enfrentar los retos que se les presentan, debido a los procesos de cambio y las nuevas tecnologías que surgen en el mercado y que determinan el desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos (González, 2019, p. 14).

Explicaciones científicas

Respecto a la aplicación de un modelo de competencias se tiene en cuenta que este conlleva incorporar la teoría y la práctica a la cultura de las empresas, abarcando de esta manera “la administración de los perfiles de cargos y la formación y evaluación de las personas que ocupan los cargos. Por tanto, una organización debe conocer las competencias de cada puesto y las que sus empleados pueden ofrecer” (Chaparro y Urra, 2015, citado en González, 2019, p. 9).

En uno de los estudios analizados en el área administrativa, se identificaron siete competencias institucionales: orientación a los resultados, orientación al usuario, comunicación, trabajo en equipo, pensamiento estratégico, toma de decisiones y liderazgo; las cuales orientan el desarrollo de la gestión de competencias (Mendieta-Ortega et al., 2020, pp. 302-303).

Una de las herramientas a considerar es el test CompeTEA:

Es un cuestionario de 170 elementos que evalúa 20 competencias clave en el ámbito profesional, agrupadas en 5 áreas temáticas, junto con una escala para el control de la sinceridad. Incluye 20 competencias agrupadas en 5 áreas temáticas:

1. Intrapersonal: Autocontrol y estabilidad emocional, confianza y seguridad en sí mismo, Resistencia a la adversidad [sic].
2. Interpersonal: Comunicación, establecimiento de relaciones, negociación, influencia, trabajo en equipo.
3. Desarrollo de tareas: Iniciativa, orientación a resultados, capacidad de análisis, toma de decisiones.

4. Entorno: Conocimiento de la empresa, visión y anticipación, orientación al cliente, apertura, identificación con la empresa.
5. Gerencial: Dirección, liderazgo, planificación y organización. (Arribas y Pereña, 2015, citado en González, 2019, p. 12)

Lógica dominante de servicio

Conceptos

Concerniente al tema de la lógica dominante del servicio (SDL, por su sigla en inglés), se considera que actualmente la tecnología ha evolucionado considerablemente a comparación de años anteriores, lo cual pone al alcance de la población diversas herramientas que, especialmente en el entorno educativo, han traído innumerables beneficios. Un claro ejemplo son las transmisiones audiovisuales por internet, las cuales ofrecen la posibilidad de integrar a una gran cantidad de estudiantes universitarios a una clase en línea sin importar su ubicación geográfica, es decir, no importa en qué ciudad o incluso país se encuentren; además como un beneficio adicional existe la posibilidad de grabar y descargar la sesión, lo que permite volver a verla o que estudiantes que no estuvieron presentes en la hora de la sesión puedan visualizarla sin problema alguno (Geddes et al., 2018, p. 268).

Teorías

A diferencia del *marketing* convencional, que se centra en la innovación y el desarrollo de productos, la SDL se centra en el proceso de consumo. La lógica establece que la satisfacción surge en el proceso de consumo, no el producto (o servicio) como tal. De hecho, postula que no existen los productos o servicios, sino que estos son simplemente recursos preconcebidos a los que los consumidores recurren para co-crear satisfacción (Vargo y Lusch, 2004, citado en Geddes et al., 2018, p. 268).

Por otro lado, Cedeño (2017, citado en Alonso et al., 2020) sustenta que el vínculo existente entre las organizaciones y universidades es imprescindible para una correcta instrucción de los estudiantes universitarios. De esta manera se genera una transformación de “la manera de sentir (valores profesionales), pensar (conocimientos) y actuar (habilidades profesionales)

del estudiante que se alcanza por medio de la interacción de la instrucción y la educación” (p. 14).

Por lo tanto, esta teoría propone que la educación e instrucción de los universitarios debería estar centrada en satisfacer las necesidades tanto laborales como sociales; asimismo, propone que un aspecto importante a considerar en el ámbito educativo son las relaciones que se dan entre educación-formación y el mercado laboral (Granero y Carrasco, 2020, p. 41).

Explicaciones científicas

Por lo que se refiere, prácticamente todo el aprendizaje eficaz es, en última instancia, experiencial, en el sentido de que requiere que los estudiantes se sometan a la experiencia de pensar en lo que están aprendiendo, organizarlo en conceptos abstractos y generalizaciones comprobables, probar las generalizaciones con conocimientos anteriores o nuevas observaciones, etcétera (Kolb, 1984, citado en Geddes et al., 2018, p. 270).

Respecto a las capacidades que son necesarias en los puestos de trabajos existentes en el mercado laboral se espera que el reclutamiento del personal interno sea de acuerdo con el nivel de instrucción y experiencia que haya generado, asimismo, debe existir la posibilidad de contar con un plan de entrenamiento orientado al puesto que ejecuta (Mendieta-Ortega et al., 2020, pp. 287-289).

Recapitulando, es en situaciones reales del contexto que el aprendizaje se hace más significativo y permite un desarrollo holístico y multidimensional, alineándose a la propuesta de la UNESCO (1997, citado en Gleason y Rubio, 2020, p. 2) de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. El aprendizaje experiencial atiende a dicha demanda, resaltando la relación entre la persona y su entorno.

Plan metodológico

Enfoque de la investigación

El enfoque seleccionado para esta investigación es el cuantitativo porque contribuye a resolver un problema en específico, que hace referencia a un proceso de aprendizaje experiencial que influye en la formación de competencias en la Academia de Mercadotecnia.

Se tiene en cuenta que Rueda y Portilla (2020) reportan que los modelos curriculares de la mayoría de las universidades están basados en el desarrollo de competencias en las que se da prioridad a la cualificación profesional y la interdisciplinariedad, y se desconoce que actualmente la demanda laboral exige fuertemente la formación en competencias blandas que permitan al futuro profesional desenvolverse de manera eficiente y eficaz en el sector laboral real (p. 37).

Por tanto, se eligió el enfoque cuantitativo, ya que se aboca a demostrar qué tan bien se adecúa el conocimiento a la realidad objetiva, dado que “sigue un patrón predecible y estructurado (el proceso) y se debe tener presente que las decisiones críticas sobre el método se toman antes de recolectar los datos” (Hernández et al., 2014, p. 6); esto abona al logro de los objetivos y preguntas de investigación.

De manera que existe una serie de etapas del proceso del enfoque cuantitativo que considera el planteamiento del problema, dada una previa revisión de literatura reciente que permite construir un marco contextual del tema de la investigación, del cual se pueden derivar las respuestas tentativas o hipótesis que se someterán a evaluación a través de evidencia que permita aceptar o refutar las mismas (Hernández et al., 2014, p. 5).

Alcance de la investigación

El alcance explicativo “se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables” (Hernández et al., 2014, p. 95). Este estudio tiene este alcance debido a que busca señalar por qué es necesario implementar el proceso de aprendizaje experiencial.

El diseño de la investigación es no experimental: “se realiza sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos” (Hernández et al., 2014, p. 152), dado que se pretende atender situaciones que se presentan en el proceso del aprendizaje experiencial.

Además, se escoge un diseño de investigación transeccional que consiste en “recopilar datos en un momento único” (Hernández et al., 2014, p. 154) porque se pretende describir las conexiones entre dos o más categorías en función de la relación causa–efecto (Hernández et al., 2014, p. 158) mediante la operacionalización de las variable independientes que son las fases del proceso de aprendizaje experiencial y cómo influyen en la formación de las competencias en la Academia de Mercadotecnia.

Variables o factores objeto de estudio y análisis

Tabla 1

DEFINICIÓN CONCEPTUAL Y OPERACIONAL DE LAS VARIABLES

Independiente/ Dependiente/ Interviniente	Variable	Definición conceptual/teórica	Definición operacional		Fundamento teórico
			Dimensio- nes	Indicadores	
Independiente	Perfil del usuario	Variable que mide las características demográficas o de ubicación del participante encuestado. Generalmente son preguntas obligatorias. Permiten al investigador analizar sexo, edad, nivel socio-económico, estado civil, escolaridad.	Demográfica	Edad Género	Hernández et al. (2014, pp. 223-224)
			Formación	Máximo grado de estudio Área de formación	
			Experiencia laboral	Tiempo de experiencia	
			Empleabilidad	Trabajo actual Satisfacción laboral	

CONTINÚA...

Independiente/ Dependiente/ Interviente	Variable	Definición conceptual/teórica	Definición operacional		Fundamento teórico
			Dimen- siones	Indicadores	
Independiente	Proceso de aprendizaje experiencial	<p>Una de las teorías de aprendizaje experiencial es la propuesta por Kolb (2014, citado en Gleason y Rubio, 2020 p. 4), quien propone que el aprendizaje experiencial se da a partir de cuatro fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La experiencia concreta se refiere a la situación real en la que se puede aplicar el conocimiento teórico adquirido en el aula. - La observación reflexiva se da cuando, previo a realizar cualquier acción, se observa el comportamiento de la situación para saber de qué manera puede resultar más satisfactoria la intervención. - La conceptualización abstracta surge a partir de observar los resultados obtenidos de la intervención realizada, en esta fase la persona evalúa si la forma de actuar fue adecuada o se requiere realizar cambios. - La experimentación activa se da cuando, mediante la experiencia obtenida, se actúa con mayor eficiencia ante situaciones futuras. 	Experiencia concreta	Conocimiento teórico (aplicar)	Kolb (2014, citado en Gleason y Rubio, 2020, p. 4)
			Observación reflexiva	Comportamiento (grado de satisfacción de la intervención)	
			Conceptualización abstracta	Resultados obtenidos (retroalimentación)	
			Experiencia activa	Experiencia obtenida (nivel de eficiencia)	

CONTINÚA...

Independiente/ Dependiente/ Interviniente	Variable	Definición conceptual/teórica	Definición operacional		Fundamento teórico
			Dimensio- nes	Indicadores	
Dependiente	Competencias	<p>Por otra parte, Mertens (1996, 2000, citado en Rueda y Portilla, 2020, p. 40) menciona que la capacidad para resolver problemas relacionados con el ámbito laboral demanda competencias humanas y sociopolíticas que contribuyan a mejorar la interacción del profesional con el entorno. Estas se clasifican en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Básicas: Habilidades que toda persona debe tener para vincularse al campo laboral, tales como lectura, escritura y cálculo. - Técnico-profesionales o específicas: Relacionadas con la naturaleza propia de la profesión. - Sociales: Son las que permiten la relación con otros individuos y con el entorno. - Transversales: Habilidades que complementan planes curriculares, como idiomas e informática, entre otras. 	Básicas	Lectura Escritura Cálculo	Mertens (1996, 2000, citado en Rueda y Portilla, 2020, p. 40)
			Técnico-profesionales o específicas	Carrera profesional	
Interviniente	Lógica dominante de servicio	<p>Por otro lado, Cedeño (2017) “fundamenta el vínculo entre la empresa y la universidad como vía esencial para la formación profesional del estudiantado universitario” (citado en Alonso et al., 2020, p. 14), dando lugar a que se constituya el proceso de cambio y transformación gradual y progresiva de la manera de sentir (valores profesionales), pensar (conocimientos) y actuar (habilidades profesionales) del estudiante que se alcanza por medio de la interacción de la instrucción y la educación.</p>	Aprender a sentir	Valores profesionales	Cedeño (2017, citado en Alonso et al., 2020, p. 14)
			Aprender a pensar	Conocimientos	
			Aprender a actuar	Habilidades profesionales	

Instrumentos de medición

Tabla 2

TABLA DE FUNDAMENTACIÓN DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

Independiente/ Dependiente/ Interviente	Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Nivel de medición	Escala	
			Independiente	Perfil del usuario	Demográfica	Edad	Edad:
Género	Por favor, indique su género	Nominal				Dicotómica 1. Masculino 2. Femenino	
Nivel de estudios	Por favor, indique su nivel de estudios	Ordinal				Opción múltiple 1. Sin estudios formales 2. Primaria 3. Secundaria 4. Bachillerato 5. Licenciatura 6. Maestría 7. Doctorado	
Formación	Área de formación	¿En qué área de conocimiento ubica su formación profesional?			Nominal	Opción múltiple 1. Físico-matemáticas 2. Ciencias biológicas 3. Ciencias químicas 4. Ingeniería y tecnología 5. Humanidades 6. Ciencias sociales y administración	
	Experiencia laboral	Tiempo de experiencia			¿Cuántos años de experiencia tiene?	Razón	Abierta
		Trabajo actual			¿Cuál es su trabajo actual?	Nominal	Abierta
Empleabilidad	Satisfacción laboral	Por favor, indique del 1 al 5 qué tan satisfecho se encuentra en su trabajo			Likert	Opción múltiple 1. Nada satisfecho 2. Poco satisfecho 3. Normal 4. Satisfecho 5. Muy satisfecho	

CONTINÚA...

Independiente/ Dependiente/ Interviniente	Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Nivel de medición	Escala
Independiente	Proceso de aprendizaje experiencial	Experiencia concreta	Conocimiento teórico (aplicar)	¿Con qué frecuencia aplicas el conocimiento teórico en la solución de problemas reales?	Likert	Opción múltiple 1. Nunca 2. Raramente 3. Ocasionalmente 4. Frecuentemente 5. Muy frecuentemente
		Observación reflexiva	Comportamiento (grado de satisfacción de la intervención)	Por favor, indique del 1 al 5 qué tan satisfecho está con la intervención (práctica empresarial en el sector público, privado y social)	Likert	Opción múltiple 1. Nada satisfecho 2. Poco satisfecho 3. Normal 4. Satisfecho 5. Muy satisfecho
		Conceptualización abstracta	Resultados obtenidos (retroalimentación)	¿Cuáles son las herramientas obtenidas en la intervención? (práctica empresarial en el sector público, privado y social)?	Nominal	Opción múltiple 1. Metodologías 2. Temas 3. Productos entregables 4. Técnicas
		Experimentación activa	Experiencia obtenida (nivel de eficiencia)	Por favor indique del 1 al 5, cómo considera el nivel de eficiencia de la experiencia obtenida en la intervención (práctica empresarial en el sector público, privado y social)	Likert	Opción múltiple 1. Muy malo 2. Malo 3. Regular 4. Bueno 5. Espacio de trabajo (físico, virtual o híbrido)

CONTINÚA...

Independiente/ Dependiente/ Interviniente	Variable	Dimensiones				
		Indicadores	Ítems	Nivel de medición		
Dependiente	Competencias Transversales	Básicas	Competencias básicas	Por favor indique el orden de importancia de las siguientes competencias básicas	Ordinal	Opción múltiple 1 Lectura 2 Escritura 3 Cálculo
		Técnico-profesionales o específicas	Competencias profesionales	Por favor, señale el orden de importancia de las siguientes competencias profesionales	Ordinal	Opción múltiple 1. Resolución de conflictos 2. Planificación y organización 3. Habilidades comunicativas 4. Análisis de datos 5. Uso de programas informáticos 6. Creatividad 7. Ventas y persuasión
		Sociales	Competencias sociales	De las siguientes competencias sociales, ¿cuál considera es la más importante?	Ordinal	Opción múltiple 1. Relación con otros individuos 2. Relación con el entorno 3. Todas las anteriores
			Competencias transversales: Idiomas	En relación con las competencias transversales, indique del 1 al 5 qué tan importante son los idiomas	Likert	Opción múltiple 1. Nada importante 2. Poco importante 3. Neutral 4. Importante 5. Muy importante
			Competencias transversales: Informática	En relación con las competencias transversales, indique del 1 al 5 qué tan importante es la informática	Likert	Opción múltiple 1. Nada importante 2. Poco importante 3. Neutral 4. Importante 5. Muy importante

CONTINÚA...

Independiente/ Dependiente/ Interviniente		Variable	Dimensiones			
			Indicadores	Ítems	Nivel de medición	Escala
Interviniente	Lógica dominante de servicio	Aprender a sentir	Valores profesionales	Por favor, señale el orden de importancia de los siguientes valores profesionales	Ordinal	Opción múltiple 1. Ética 2. Compromiso 3. Visión global 4. Aptitud 5. Liderazgo 6. Responsabilidad
		Aprender a pensar	Conocimientos	De las siguientes competencias, ¿cuál considera es la más importante?	Ordinal	Opción múltiple 1. Técnicas (dominio de técnica o herramienta para el desempeño de cada profesión) 2. Transversales (habilidades, conocimientos y actitudes que permiten diferenciarse de otras personas con la misma formación y experiencia)
		Aprender a actuar	Habilidades profesionales	Por favor, indique el orden de importancia de las siguientes habilidades profesionales	Ordinal	Opción múltiple 1. Trabajo en equipo 2. Capacidad de adaptación 3. Negociación 4. Control del estrés 5. Racionalización 6. Capacidad de comunicación 7. Innovación y creatividad 8. Iniciativa y toma de decisiones

Tabla 3

TABLA DE CODIFICACIÓN PARA EL ANÁLISIS DE LOS ÍTEMS

Variable	Ítem	Escala	Codificación
Perfil del usuario	Edad	Abierta	
	Género	Masculino	1
		Femenino	2
	Nivel de estudios	Sin estudios formales	1
		Primaria	2
		Secundaria	3
		Bachillerato	4
		Licenciatura	5
		Maestría	6
		Doctorado	7
	Área de formación	Físico-matemáticas	1
		Ciencias biológicas	2
		Ciencias químicas	3
		Ingeniería y tecnología	4
		Humanidades	5
		Ciencias sociales y administración	6
	Tiempo de experiencia	Abierta	
	Trabajo actual	Abierta	
	Satisfacción laboral	Nada satisfecho	1
		Poco satisfecho	2
Normal		3	
Satisfecho		4	
Muy satisfecho		5	
Proceso de aprendizaje experiencial	Experiencia concreta	Nunca	1
		Raramente	2
		Ocasionalmente	3
		Frecuentemente	4
		Muy frecuentemente	5

CONTINÚA...

Proceso de aprendizaje experiencial	Observación reflexiva	Nada satisfecho	1
		Poco satisfecho	2
		Normal	3
		Satisfecho	4
		Muy satisfecho	5
	Conceptualización abstracta	Metodologías	1
		Temas	2
		Productos entregables	3
		Técnicas	4
	Experimentación activa	Confianza	1
		Seguridad	2
		Cultura de la empresa	3
		Entorno tecnológico	4
		Espacio de trabajo (físico, virtual o híbrido)	5
	Competencias	Competencias básicas	Lectura
Escritura			2
Cálculo			3
Competencias profesionales		Resolución de conflictos	1
		Planificación y organización	2
		Habilidades comunicativas	3
		Análisis de datos	4
		Uso de programas informáticos	5
		Creatividad	6
		Ventas y persuasión	7
Competencias sociales		Relación con otros individuos	1
		Relación con el entorno	2
		Todas las anteriores	3
Competencias transversales: Idiomas		Nada importante	1
		Poco importante	2
		Neutral	3
		Importante	4
		Muy importante	5

CONTINÚA...

Competencias	Competencias transversales: Informática	Nada importante	1	
		Poco importante	2	
		Neutral	3	
		Importante	4	
		Muy importante	5	
Lógica dominante de servicio	Valores profesionales	Ética	1	
		Compromiso	2	
		Visión global	3	
		Aptitud	4	
		Liderazgo	5	
		Responsabilidad	6	
	Conocimientos	Técnicas	1	
		Transversales	2	
		Habilidades profesionales	Trabajo en equipo	1
			Capacidad de adaptación	2
			Negociación	3
			Control del estrés	4
			Racionalización	5
Capacidad de comunicación	6			
Innovación y creatividad	7			
Iniciativa y toma de decisiones	8			

Consentimiento informado

Se compartió con los participantes el siguiente mensaje:

La información que usted nos proporcione será de ayuda para conocer los intereses académicos, lo cual será útil al atender la pertinencia y factibilidad del proceso de aprendizaje experiencial, por ello es importante informarle que al contestar esta encuesta se obtendrá su correo de manera automática y podría ser seleccionado(a) para participar en una segunda etapa con el fin de dar seguimiento a este estudio. Probablemente nos podremos comunicar con usted para que nos brinde mayores detalles sobre algunas de sus respuestas. ¿Está usted de acuerdo?

Población y muestra objeto de estudio

La población o universo de estudio de la Academia de Mercadotecnia está conformado por el número de estudiantes de nivel intermedio que se encuentran cursando las materias de la academia: Mercadotecnia, Investigación de Mercados, Comportamiento del Consumidor, Publicidad y Ventas, Administración de Ventas y Mercadotecnia Internacional; así como por los profesores que imparten dichas materias, quienes participan en la organización del evento Mercafest.

Con respecto a las personas que formarán parte de la investigación, se tienen las siguientes características:

- Estudiantes de ambos sexos, de nivel intermedio de licenciatura que cursan las materias de la Academia de Mercadotecnia.
- Profesores de tiempo completo, medio tiempo y de honorarios que imparten las materias de la Academia de Mercadotecnia.

En la población de estudiantes se eligió un muestreo probabilístico que consiste en un “subgrupo de la población en el que todos los elementos tienen la misma posibilidad de ser elegidos” (Hernández et al., 2014, p. 175). El tipo es aleatorio simple, es decir, la muestra está “conformada de tal manera que cada elemento de la población tiene la misma probabilidad de ser seleccionado para formar parte de la muestra” (Lamb et al., 2019, p. 174).

El tamaño estimado para que sea posible cumplir con los parámetros de una muestra representativa es de 270 personas a encuestar, donde se cuenta con una población finita, un grado de confianza del 95 % y un error permitido del 5 %, obtenido a través de una plataforma en la cual se aplica la fórmula de ecuación estadística para proporciones poblacionales.

Ecuación 1

FÓRMULA DE ECUACIÓN ESTADÍSTICA PARA PROPORCIONES POBLACIONALES

Ecuación Estadística para Proporciones poblacionales

$$n = \frac{z^2(p \cdot q)}{e^2 + \frac{(z^2(p \cdot q))}{N}}$$

- n= Tamaño de la muestra
- Z= Nivel de confianza deseado
- p= Proporción de la población con la característica deseada (éxito)
- q= Proporción de la población sin la característica deseada (fracaso)
- e= Nivel de error dispuesto a cometer
- N= Tamaño de la población

Nota. Elaborado con la plataforma de la Asociación Económica & Marketing, S. C. (https://www.corporacionaem.com/tools/calc_muestras.php)

Tabla 4

ESTIMACIÓN DEL TAMAÑO DE LA MUESTRA DE ESTUDIANTES

Población	900 estudiantes (programación de grupos del programa de Administración de Empresas, 2021)
Error estándar	5 %
Nivel de confianza	95 %
Tamaño de la muestra	270

En relación con el muestreo del profesorado, se seleccionó el no probabilístico, que se define como un “subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación” (Hernández et al., 2014, p. 176). La muestra es por conveniencia, “forma de muestra no probabilística para la cual el investigador emplea a encuestados que le resultan cómodos o de fácil acceso” (Lamb et al., 2019, p. 174).

Recursos requeridos

En el plan metodológico de la presente investigación se contemplan los recursos humanos, materiales y financieros que se necesitan para implementar

y cumplir los objetivos. A continuación, en la Tabla 5 se desglosan cada uno de los recursos utilizados para esta investigación.

Tabla 5

RECURSOS

Tipo	Categoría	Recurso	Descripción	Fuente	Monto	Periodicidad
Recursos humanos	Encargada del proyecto	Investigadora	Investigadora encargada del proyecto de investigación	UACJ	No aplica	Constante
	Asistente	Asistente de investigación	Asistente del proyecto	UACJ	No aplica	Constante
Recursos materiales	Equipo	Cómputo	Laptop	Recurso propio	Recurso disponible	Constante
		Internet	Conexión a internet	TEL-MEX	\$ 550	Mensual
	Equipo	Cómputo	Laptop	Recurso propio	Recurso disponible	Constante
		Internet	Conexión a internet	Totalplay	\$ 400	Mensual
Recursos financieros	Trabajo de campo	Publicidad	Publicidad en medios electrónicos	Microsoft Corporation y UACJ	No aplica	Constante

Cronograma de acciones

Tabla 6

CRONOGRAMA DE TRABAJO REPRESENTADO EN SEMANAS

	Semana															
Fases del proceso cuantitativo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Idea	■	■														
Planteamiento del problema	■	■														
Revisión de literatura y desarrollo del marco teórico		■	■	■	■	■										
Visualización del alcance del estudio							■	■								
Elaboración de hipótesis y definición de variables								■	■	■						
Desarrollo del diseño de investigación										■	■	■				
Definición y selección de la muestra											■	■				
Recolección de los datos											■	■	■			
Análisis de los datos												■	■	■		
Elaboración del reporte de resultados														■	■	■

Nota. Meta a corto plazo: elaborar planteamiento del problema y plan metodológico. Meta a mediano plazo: realizar trabajo de campo, revisión, verificación y captura de datos e interpretación. Meta a largo plazo: preparar el reporte de resultados.

Referencias

- Alías García, A., Cebrián Robles, D., Ruiz Rey, F. J., y Caraballo Vidal, I. (2019). *Tecnologías para la formación de profesionales en educación*. Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv105bcxd>
- Alonso Betancourt, L. A., Moya Joniaux, C. A., Vera Crespo, M. D., Corral Joniaux, J. A., y Olaya Reyes, J. J. (2020). Vínculo universidad–empresa: vía para la formación profesional del estudiante. *Revista Espacios*, 41(13), 14-22. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n13/20411314.html>
- Geddes, B. C., Cannon, H. M., y Cannon, J. N. (2018). Addressing the crisis in higher education: an experiential analysis. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 45, 265-279. <https://journals.tdl.org/absel/index.php/absel/article/view/3188>
- Gleason Rodríguez, M. A., y Rubio, J. E. (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente. *Revista Educación*, 44(2), 1-19. <https://www.redalyc.org/journal/440/44062184033/44062184033.pdf>
- González Bonilla, Y. (2019). Competencias laborales y clima organizacional como predictores del desempeño organizacional en una institución de educación superior privada. *Ciencia Administrativa*, (2), 8-16. <https://www.uv.mx/iiesca/files/2020/02/02CA201902.pdf>
- Granero Gallegos, A., y Carrasco Poyatos, M. (2020). *Las metodologías didácticas innovadoras como estrategia para afrontar los desafíos educativos del siglo XXI*. Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv153k54t>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw Hill Education.
- Instituto Municipal de Investigación y Planeación. (2021). *Radiografía socioeconómica del municipio de Juárez 2020: así comenzó 2021*. IMIP. <https://www.imip.org.mx/imip/files/radiografia/Radiografia2020-2021.pdf>
- Lamb, C. W., Hair, J. F., y McDaniel, C. (2019). *MKTG: Marketing* (8.ª ed.). Cengage.
- Mendieta-Ortega, M. P., Erazo-Álvarez, J. C., y Narváez-Zurita, C. I. (2020). Gestión por competencias: Herramienta clave para el rendimiento laboral del talento humano del sector hospitalario. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(10), 287-312. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7439103>

- Quinteros Flores, C., y Migone Rettig, D. (2020, 27 de abril). ¿Cómo aprende la Gen Z y qué esperan de la educación? *Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación*. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/generacion-z-expectativas-educacion?rq=aprendizaje%20experiencial>
- Rueda Galvis, J. F., y Portilla Castellanos, S. A. (2020, enero-junio). Formación en competencias laborales generales, desafío para la educación superior. *I+D Revista de Investigaciones*, 15(1), 37-44. https://www.researchgate.net/profile/Javier-Rueda-Galvis/publication/340800755_Formacion_en_competencias_laborales_generales_desafio_para_la_educacion_superior/links/5ee39557458515814a584fdd/Formacion-en-competencias-laborales-generales-desafio-para-la-ed

Proceso de fortalecimiento del eje académico de capacitación en la Licenciatura en Educación

Ma. Lourdes Tiscareño Arroyo¹
Yeshica Anneliese Márquez Melchor²

1 Profesora investigadora del Departamento de Humanidades del Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: ltiscare@uacj.mx

2 Profesora investigadora del Departamento de Humanidades del Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: yeshica.marquez@uacj.mx

El presente capítulo tiene como objetivo compartir a la comunidad académica, particularmente a las academias del Instituto de Ciencias Sociales y Administración (ICSA) de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), las diversas estrategias que la Academia de Capacitación Educativa, Industrial y Empresarial (ACEIE) de la Licenciatura en Educación ha realizado para fortalecer el eje o área de capacitación en ese programa académico.

Esta idea surge a partir de la convocatoria del Primer Encuentro de Experiencias Educativas Inspiradoras y Buenas Prácticas de las Academias, que propició el interés del profesorado que conforma la ACEIE, pues se contempló como una interesante y valiosa oportunidad para compartir su experiencia como cuerpo colegiado.

Importancia de las academias

Las academias al interior de las instituciones de educación superior (IES) son un elemento clave en el logro de la calidad educativa, ya que a través de un trabajo colegiado se mantienen los programas actualizados y se responden a las demandas sociales, políticas, económicas y culturales de cada región, garantizando que el trabajo realizado al interior se promueva en las aulas y esto incida en la sociedad. Para el término “academia” la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010) ofrece como una de sus acepciones, la siguiente: “órgano colegiado que integra a los docentes y profesores investigadores que atienden los diferentes niveles educativos y que realiza actividades de docencia, investigación, vinculación y gestión académica” (p. 1). Esta definición permite dimensionar el ámbito en el que profesores e investigadores se desenvuelven al realizar diferentes actividades con el fin de cumplir con sus respectivas funciones.

De ahí que es en este cuerpo donde se toman decisiones importantes como la actualización de las cartas descriptivas, el abordaje de contenidos, las formas de evaluación, etcétera. Tal como la misma Subsecretaría de Educación Media Superior (2015) enfatiza:

En suma, el trabajo colegiado docente, a través de la colaboración formal e intencionalmente organizada, se convierte en un pilar importante para la mejora continua de la práctica docente y del plantel en su

conjunto; es un mecanismo cohesionador de los esfuerzos individuales y una ruta segura para el logro de los propósitos educativos. Es en pocas palabras uno de los mecanismos prácticos más efectivos que tenemos los docentes para apoyar y acompañar de manera conjunta a nuestros alumnos para que concluyan con éxito su trayecto educativo. (p. 7)

Cada academia representa ciertas asignaturas de un programa y su función principal, como ya se mencionó, es asegurarse que los temas impartidos sean actuales y respondan a las necesidades del programa, y que a su vez satisfagan las demandas laborales y sociales.

El trabajo realizado periódicamente en las academias permite que se traten además temas relacionados con la vida académica de los alumnos, importantes para el diseño de estrategias específicas que apoyen al estudiantado en sus objetivos académicos personales. Asimismo, se coordinan las formas de trabajar y evaluar al interior del aula compartiendo experiencias pedagógicas exitosas del profesorado, que permiten a la academia fortalecer sus procesos y mantener la calidad educativa. Es en este espacio que los docentes se reúnen para llegar a acuerdos sin importar qué tipo de contratación tengan, pues lo realmente importante es tomar, de forma colegiada, decisiones que garanticen el logro de los objetivos de aprendizaje planteados en las cartas descriptivas.

Características de la Academia de Capacitación Educativa, Industrial y Empresarial

La ACEIE tiene a su cargo la actualización de las cartas descriptivas de cuatro asignaturas que se ofertan en el ámbito de la capacitación del Programa de Educación, las cuales conforman uno de los ejes terminales de dicho programa.

Una de las materias, Planeación y Evaluación de la Capacitación, la cual los estudiantes deben cursar de forma obligatoria, se ubica en el nivel intermedio dentro de la malla curricular y en el rubro de *créditos obligatorios*, que la universidad establece como aquellos que “[I]e proporcionan al estudiante la formación básica de los conocimientos, las habilidades y/o las destrezas y actitudes que le preparan para el ejercicio profesional. Se sugiere una carga máxima del 60% de plan curricular del programa académico correspondiente” (UACJ, 2002, p. 31). De ahí que sea responsabilidad de las academias

determinar y asegurar que los contenidos que se imparten en estas asignaturas respondan a las necesidades específicas del sector empresarial.

Existen otras tres asignaturas que son consideradas como optativas: Pedagogía Industrial, Métodos y Técnicas de Capacitación, y Formación de Instructores; lo que significa que el estudiante puede seleccionar las de su interés y registrarlas en la oficina de la Coordinación del Programa de Licenciatura en Educación para poderlas cursar. Es pertinente aclarar que en la UACJ dichas materias están dentro de la categoría de *créditos optativos*, los cuales

Brindan una formación básica, específica y/o general para el desarrollo del estudiante, preparándolo para el ejercicio de su profesión. La selección de éstos, puede realizarse independientemente del nivel formativo (principiante, intermedio y avanzado) al que pertenezcan en los programas académicos ofertados por la UACJ. El porcentaje para estas modalidades de aprendizaje es de un 10% del programa académico específico. (UACJ, 2002, p. 32)

Si bien son asignaturas que el estudiante puede elegir según sus intereses académicos o vocacionales, le brindan la oportunidad de conocer y relacionarse con otras temáticas que le serán de utilidad en su futura práctica profesional. Por lo que las academias requieren también cuidar los temas que comprenden dichas materias.

En cuanto los miembros que integran la ACEIE, son profesores de diferente tipo de contratación (tiempo completo, medio tiempo y de honorarios) que tienen la posibilidad de impartir desde una, hasta tres de las materias del eje de capacitación, dependiendo de su disponibilidad.

Es oportuno mencionar que la ACEIE está integrada, además, de docentes que imparten las materias de capacitación en las diferentes divisiones multidisciplinarias de la UACJ donde están presentes los programas académicos del ICESA, tal es el caso de Ciudad Universitaria, Nuevo Casas Grandes y Cuauhtémoc. Lo anterior ha permitido consolidar al interior de la academia el trabajo que se realiza en cada una de las divisiones mencionadas.

Los logros de la ACEIE no han sido fáciles de obtener, ya que su trabajo se ha visto obstaculizado por la diversidad de horarios disponibles para el trabajo colaborativo y participativo de los distintos profesores de los campus donde se imparte el programa. Por ello se buscaron maneras alternas de cola-

borar, entre las cuales destaca el trabajo asincrónico a través de documentos en línea que podían ser editados por todos los integrantes de la academia en sus propios tiempos, además de reuniones personalizadas entre coordinadora y profesores de academia en diferentes horarios, para poder rescatar sus aportaciones, importantes para el crecimiento y mejora de la academia y el trabajo sincrónico colegiado, y reuniones establecidas para todos aquellos que se pudieran incorporar.

A pesar de los obstáculos mencionados, es imperante resaltar que se logró integrar una academia que generó cinco estrategias que dan muestra de que el trabajo participativo es posible. Dichas acciones se describen en el siguiente apartado.

En cuanto a su trayectoria, la ACEIE inició sus actividades en el año 2008, integrada por tres docentes, sin embargo, a través del tiempo se presentaron circunstancias que llevaron a la Coordinación del Programa de Licenciatura en Educación a tomar decisiones que implicaron reorganizarla para seguir operando.

Fue en el año 2011 que se incorporó a la Academia de Gestión Escolar y Educación Superior, debido a que el Programa de Educación no contaba con docentes de tiempo completo impartiendo materias del eje de capacitación que pudieran ocupar la coordinación, lo cual está establecido como requisito en el Reglamento de las Academias de la UACJ.

La ACEIE estuvo integrada a la Academia de Gestión Escolar y Educación Superior, debido a que se consideró que era la más afín a sus líneas de conocimiento. Sin embargo, en febrero de 2018, la coordinación del programa educativo decidió separar la ACEIE; la Academia de Gestión Escolar y Educación Superior comprendía una gama amplia de materias que demandaban mayor atención, por lo que regresó a ser una academia independiente.

Alcance de la ACEIE dentro del programa

Las tareas que realiza esta academia son importantes para el programa académico, ya que son la base para consolidar una de las áreas terminales en la que los estudiantes se pueden desarrollar profesionalmente; además de promover y establecer relaciones con organizaciones empresariales que facilitan oportunidades de prácticas y servicio social a los estudiantes, con el fin de conocer mejor el ámbito de la capacitación.

Otro aspecto en el que esta academia contribuye a la formación profesional de los estudiantes es el hecho de que las asignaturas de capacitación les brindan la oportunidad de conocer el ámbito de las organizaciones y los elementos que se requieren para llevar a cabo los programas de capacitación en las empresas.

A la vez, es importante hacer notar que la ACEIE en la UACJ tiene además la responsabilidad de incentivar modificaciones en el programa de Licenciatura en Educación, con el fin de garantizar que los futuros egresados adquieran las competencias necesarias para coordinar las actividades de formación y capacitación en las organizaciones, tal como lo subrayan Sánchez y Vega (2019):

Es necesario que desde las facultades de educación se realicen los cambios oportunos para que el pedagogo conozca y desarrolle habilidades para ocupar un papel más protagonista en el tejido empresarial y en la sociedad en general. No sólo por ser necesario para mejorar y despejar un horizonte laboral para los pedagogos, sino para que los procesos de formación, de gestión del conocimiento o los procesos de aprendizajes en personas adultas sean dirigidos por profesionales cualificados cuyo objetivo ser [sic] mejorar la empleabilidad de las personas, mejorar las empresas de las que forman parte y a la sociedad en su conjunto. (p. 97)

De ahí que a la ACEIE como cuerpo colegiado le corresponda esta tarea fundamental, ya que debe asegurar, a través de los contenidos de las asignaturas, que los estudiantes reúnan los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desempeñarse en este ámbito de la capacitación.

Aunado a lo anterior, existe un aspecto que motiva a la academia a redoblar esfuerzos para fortalecer los contenidos de capacitación, como lo sostiene Sánchez (2014): “El pedagogo domina los mecanismos de enseñanza aprendizaje y, por tanto, juega un papel fundamental en el desarrollo de la formación continua, y esta, a su vez, en la organización empresarial” (p. 101). Por lo tanto, para los docentes de la ACEIE es un compromiso el consolidar las materias del eje de capacitación.

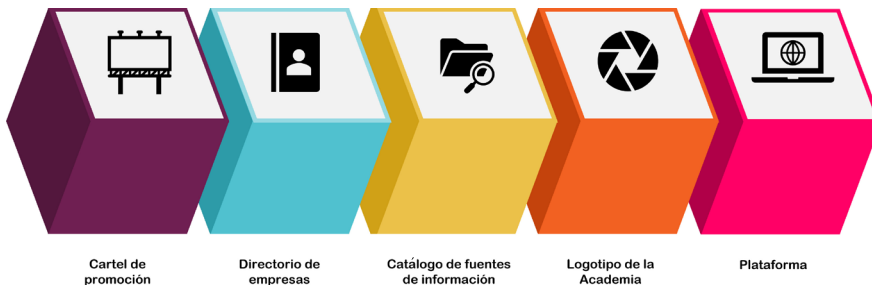
Estrategias para fortalecer el eje de capacitación en la ACEIE

Con el fin de desarrollar acciones que coadyuven a fortalecer el proceso educativo de las asignaturas relacionadas con el campo de la capacitación que se ofertan en la Licenciatura de Educación y que están a cargo de la ACEIE, se determinaron las siguientes estrategias: la elaboración de un cartel publicitario, la creación de un directorio de empresas, la preparación de un catálogo de fuentes de información, el diseño de un logotipo y, finalmente, el uso de una plataforma de almacenamiento y colaboración que concentrara los productos mencionados, así como otros documentos generados por la academia.

Dichas estrategias surgieron, por una parte, por el interés de promover a través de un cartel informativo las asignaturas optativas del eje de capacitación, por otra, para disponer de contactos de responsables de la capacitación en las empresas y acercar a los estudiantes al entorno de la capacitación de las organizaciones. Asimismo, por la necesidad de disponer de un catálogo que incluya las referencias de las fuentes de consulta de información que se han identificado para respaldar la impartición de las asignaturas. Además, se identificó la necesidad de la propia academia de contar con un logotipo que facilite su identidad y reconocimiento, el cual será utilizado en los diversos documentos que genera. Finalmente, para tener la facilidad de concentrar en un solo sitio el contenido digital de estas estrategias, se optó por utilizar la plataforma Microsoft OneDrive. En la Figura 1 se ilustran las estrategias descritas.

Figura 1

ESTRATEGIAS DE LA ACEIE



Cartel informativo para la promoción de materias optativas

Una de las primeras acciones que la academia realizó fue dar solución a una problemática que se presentaba en el programa académico de educación, pues el estudiantado no se interesaba por las materias optativas del área de capacitación, posiblemente porque no las identificaba y, por lo tanto, no las solicitaba en la coordinación del programa, como está establecido; en consecuencia, solo se impartía la asignatura obligatoria de Planeación y Evaluación de la Capacitación, y no las otras tres asignaturas optativas, esto generaba un vacío en ese eje del programa.

Con el interés de asegurar que los estudiantes conocieran cuáles son las materias optativas que se ofertan en el eje de capacitación de la Licenciatura en Educación, se analizaron las opciones de la academia para lograr el objetivo. El cartel, al ser un documento que puede ser impreso y digital, permite la difusión de información, por lo que se consideró como la opción más viable para dar a conocer a los estudiantes las alternativas que tienen para cursar dichas materias si su interés profesional es desempeñarse en este ámbito. Por ello se diseñó un cartel para informar sobre las asignaturas optativas: Métodos y Técnicas de Capacitación, Formación de Instructores y Pedagogía Industrial.

De ahí que sea importante tomar en cuenta lo que Bravo (2003) y Bernal (2010) afirman sobre este recurso:

Los carteles y murales son materiales gráficos que representan un sistema de comunicación impreso hecho para decir algo que se entienda a primera vista. Muestran la información más importante de un tema concreto y pueden representar un esquema visualmente atractivo de los contenidos trabajados en la escuela. (citado en Díaz y Muñoz, 2013, p. 470)

Esta definición reafirmó que el recurso del cartel era la opción más apropiada para los estudiantes como público destinatario, ya que al ser jóvenes buscan acceder de una manera fácil y rápida a la información. Por otra parte, es necesario agregar: “Realizar un cartel o un mural es un proceso complejo que implica sintetizar, organizar, analizar y presentar de forma concisa y

amena una información que debe ser comprendida por la persona que la ve” (Díaz y Muñoz, 2013, p. 470).

Lo anterior representó realizar varias reuniones para llevar a cabo un ejercicio de esquematización que reflejara la información clave de cada una de las cuatro materias del eje de capacitación. El reto fue elaborar un cartel que fuera lo suficientemente llamativo y sintético para que el estudiante tuviera un medio informativo oficial sobre el asunto. El cartel se presenta a continuación (ver Figura 2).

Al retomar lo que enfatizan Díaz y Muñoz (2013) sobre los carteles y murales, es posible reconocer que el cartel diseñado sí logró ser un canal de comunicación que brindó la información más importante de manera puntual a los estudiantes. Además de que la estructura y los colores del cartel permitieron a los jóvenes tener una representación visual llamativa, que en estas generaciones se demanda y valora.

Otro aspecto digno de mencionar es que para decidir qué datos se debían plasmar en el cartel, los docentes debieron hacer un ejercicio de visualización y ponerse en el lugar de los estudiantes para pensar qué material les sería de utilidad. Esto confirma lo que los autores Díaz y Muñoz (2013) señalan al decir que la información presentada en el cartel debe ser amena y comprendida por quien la observa.

Figura 2

CARTEL INFORMATIVO



¿Sabías qué? ...
En la Licenciatura en Educación existen materias optativas relacionadas a la materia obligatoria de Planeación y Evaluación de la Capacitación, la cual te permite diseñar e impartir cursos de capacitación. Estas materias optativas pueden fortalecer tu perfil en el área de capacitación, las cuales son:





Formación de Instructores

El curso te presenta los aspectos más importantes que debes tomar en cuenta en un proceso de capacitación y que te permitan desarrollar las capacidades que requieres como instructor.

El curso te permite conocer los diferentes métodos y técnicas empleados en la capacitación que te ayudarán a tomar decisiones acerca de cuáles son los más adecuados de acuerdo con la situación y necesidad de capacitación detectada.



Pedagogía Industrial

El curso te proporciona los antecedentes y aspectos claves para conocer el contexto de la capacitación y los procesos de formación en las empresas.

Métodos y Técnicas de Capacitación



Elaborado con recursos de:
All-free-download.com
PRESENTACION
FLATICOM

Elaborado por
Academia de Capacitación Educativa, Industrial y Empresarial

Si estás interesado(a) en tomar estas materias, solicítalas en la Coordinación de la Licenciatura en Educación.
liceducacion@uaej.mx
688-3800 ext. 3891

Directorio de empresas

Con frecuencia se señala en la literatura que dentro de los fines que toda universidad persigue se encuentra, además de la docencia e investigación, el de extensión, orientado a vincular el conocimiento con la realidad para contribuir a la mejora de la sociedad. Por lo que es importante tomar en cuenta lo que Saravia-Altamirano (2016) recomienda:

En México, la implementación de políticas públicas y programas para promover e impulsar la vinculación academia-industria, deben considerar el contexto en el que se desarrollan estas actividades, con una adecuada aproximación regional. En estas acciones se deben considerar las motivaciones y barreras, así como los canales de transferencia que emplean los actores para la vinculación universidad-empresa. (p. 21)

De ahí que las universidades no deben perder de vista que la formación de calidad de sus estudiantes requiere conocer las características de su entorno y establecer una estrecha relación con los organismos y las instituciones que las rodean, para así contribuir y responder a las necesidades y demandas de la sociedad.

La UACJ (s. f.) actualmente cuenta con 3840 convenios de colaboración con instituciones y empresas de los sectores productivo, gubernamental y social, lo que refleja que en esta universidad existe un compromiso por hacer aportaciones que permitan el desarrollo de la sociedad en general. Esta vinculación se enfoca en facilitar la incorporación del estudiante a estos sectores, particularmente para su inserción laboral o la realización de sus prácticas profesionales y servicio social. Además, el hecho de tener vínculos entre escuela-empresa, permite a la academia responder en tiempo y forma a las necesidades reales del campo laboral, a través de la investigación, atención y actualización de las cartas descriptivas, que orientan el contenido y las estrategias didácticas a cubrir en el aula, dirigidos a la formación del estudiantado, quien será el responsable de implementarlos de forma correcta en su contexto laboral.

La ACEIE, al estar compuesta de profesores que imparten asignaturas sobre la formación en las organizaciones, detectó que aun cuando existen esfuerzos por parte de la universidad para lograr esta vinculación, es necesario también establecer conexiones, en particular con empresas con experiencia

en el ámbito de la capacitación y el entrenamiento, que permitan a los estudiantes tener un acercamiento informal. Es decir, no es necesario una práctica profesional o un servicio social para que estos conozcan la forma de operar en las empresas y puedan, a través de un proyecto semestral, brindar soluciones de capacitación, con lo que las organizaciones se ven beneficiadas y los estudiantes logran dar a conocer su potencial, dejan puertas abiertas en el área de capacitación y entrenamiento empresarial, y ganan experiencia dentro de su disciplina.

Otra ventaja de la vinculación de la ACEIE es que se logran actualizar los contenidos de las cuatro materias del eje de capacitación, tomando en cuenta las actividades que se realizan y las necesidades del contexto, de manera que el egresado pueda responder a las demandas que tiene el campo laboral. Esta actualización se da de forma oportuna y puntual, pues no depende solo de la literatura disponible, sino también de la experiencia y relación entre campo laboral y escuela (educación dual). Es por ello que la academia decidió contactar diferentes expertos en capacitación en las organizaciones para conocer las acciones que se realizan en la práctica sobre la formación del personal, partiendo de la experiencia real de la mano de profesionales que conocen el contexto para así incorporar contenidos actualizados a la carta descriptiva.

A raíz de establecer el contacto con las empresas se optó por elaborar un directorio que enlista los datos de los responsables de las áreas de entrenamiento, capacitación o recursos humanos de las organizaciones. Cabe destacar que dicho directorio fue elaborado debido a la necesidad de los docentes de contar con diferentes opciones para que los estudiantes que cursan las materias de Planeación y Evaluación de la Capacitación, y Métodos y Técnicas de Capacitación conozcan el proceso de capacitación a través de visitas guiadas y se familiaricen con las empresas para realizar su proyecto final en una organización. Al momento en que se publica este capítulo se ha logrado el contacto con responsables de siete empresas, las cuales se presentan a continuación y que, si bien son insuficientes, han permitido resultados favorables (ver Figura 3). En el siguiente apartado se muestran las organizaciones con las que se establecieron acuerdos y que integran el directorio vigente de la ACEIE.

Figura 3

DIRECTORIO DE EMPRESAS DE LA ACEIE



La experiencia lograda a través de esta actividad permite afirmar que es determinante tomar en cuenta, como lo afirma Saravia-Altamirano (2016), que para promover la vinculación se requiere conocer el contexto donde se realizan las tareas, de ahí que la relación establecida con los expertos en capacitación en la ciudad facilitó que docentes y estudiantes tuvieran acceso a las instalaciones donde se pueden desempeñar como responsables de capacitación o formación.

Una oportunidad en la que se visualiza trabajar es aprovechar que la institución dispone de un amplio número de convenios con otras organizaciones para establecer un acercamiento con aquellas que puedan brindar a los estudiantes las facilidades para conocer el campo de la capacitación, lo cual se gestionará en cuanto las regulaciones por la contingencia sanitaria lo permitan.

Catálogo de fuentes de información para cada asignatura

Al trabajar en la actualización del temario de las asignaturas del área de capacitación, hubo coincidencia entre los docentes que integran la ACEIE de compartir los textos y otros documentos en los que cada profesor se basaba para impartir sus clases. Con el interés de incluir ese material en la bibliografía de la carta descriptiva de cada materia, se identificó la necesidad de concentrar en un solo sitio las fuentes mencionadas.

Es pertinente aclarar que la carta descriptiva es un documento importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje,

organiza y ordena, de manera integrada, jerárquica y secuencial, todos los elementos y actividades necesarias para que el docente y el estudiante tengan una visión de conjunto de las tareas que se deben realizar, y de los desempeños esperados, al igual que las estrategias metodológicas y las mediaciones necesarias para lograr el aprendizaje y demostrar que se consiguieron las competencias requeridas. (Díaz, 2015)

Uno de los elementos clave que integra las cartas descriptivas es la bibliografía, donde precisamente se enlistan las fuentes de información, ya que los contenidos temáticos requieren forzosamente estar respaldados por documentos que cumplan, como recomiendan Salas et al. (2016), “con al menos tres condiciones que garanticen su valor en la consideración de los usuarios: autenticidad, fiabilidad y accesibilidad” (pp. 15-16). Son tres aspectos importantes que como docentes hay que asegurar, para dar el ejemplo a los estudiantes sobre el tipo de fuentes de información que deben consultar.

Los autores aclaran que un documento es *auténtico* cuando es posible comprobar su origen a través de un medio, puede ser que presente la referencia con los datos de autenticidad como son autor, editorial, año de edición; o si es una cita, el autor y la obra a la que pertenece. Además, precisan que se considera *fiable* cuando es posible verificar la información que ofrece con los datos que proporciona, por ejemplo, si el autor es cualificado o la editorial tiene prestigio o está especializada en un determinado tipo de obras. Finalmente, explican que el documento es *accesible* si es posible localizarlo u obtenerlo a través de cualquier medio, procedimiento o servicio (Salas et al., 2016, p. 16).

Además, es importante que las academias realicen una selección de fuentes de información pertinentes a cada uno de los temas que incluye el programa, pues, como afirma Haro (1994), “prácticamente no hay materia que no se pueda y se tenga que referir a diversas fuentes de consulta. Por ello es útil señalar, para cada unidad de aprendizaje, las referencias bibliográficas correspondientes, precisando si son indispensables o sólo recomendables” (p. 6). Una recomendación importante no solo cuando se elaboran por primera vez las cartas, sino cuando se lleva a cabo la actualización de estas.

Así, la ACEIE, al actualizar los contenidos, logró generar un catálogo de más de 50 fuentes identificadas como artículos de revistas, libros, tesis y videos para que los docentes de la academia puedan consultarlas y ampliar sus conocimientos sobre el área de la capacitación. Se comparte una imagen de la tabla donde se concentran los datos de las fuentes (ver figuras 4 y 6).

Figura 4

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS PARA MATERIAS DE LA ACEIE

ACADEMIA DE CAPACITACIÓN EDUCATIVA, EMPRESARIAL E INDUSTRIAL								
FUENTES DE INFORMACIÓN								
PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CAPACITACIÓN								
Diciembre 10, 2020								
ARTÍCULOS	AUTOR (ES)	AÑO	TÍTULO	REVISTA	VOLUMEN	NÚMERO	PAGINAS	URL
	González, M. y Tarragó, C.	2006	Capacitación para el cambio	Acimed	17	4	1 a 10	http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v17n4/aci02408.pdf
	Bermúdez, L.	2015	Capacitación: una herramienta de fortalecimiento de las PYMES.	Revista de las Sedes Regionales	16	33	1 a la 25	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66638602001
	Cota, J. y Rivera, J	2016	La capacitación como herramienta efectiva para mejorar el desempeño de los empleados.	Técnica Administrativa	16	2		http://www.cyta.com.ar/ta1602/v16n2a3.htm
	García, J. M.	2011	El proceso de capacitación, sus etapas e implementación para mejorar el desempeño del recurso humano de las organizaciones. El proceso de capacitación					https://www.eumed.net/ce/2011b/mgi.pdf
	Guilasaú, G.	2004	Capacitación efectiva en la empresa.	Invenio	7	12	103 a la 106	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87701209
	Hernández, H., Ulloa, N. y Váides, M.	2014	Propuestas metodológicas para elevar la calidad de la capacitación en Seguridad y Salud en el Trabajo.	Revista Infocencia	18	3	1 a la 11	
	Montoya, M. y Renón, M.	2000	La capacitación en la pequeña empresa mexicana. Algunos aspectos relevantes.	Revista de Ciencias Sociales y Humanidades		48	221 a la 246	https://revista.usapalana.itt.uam.mx/index.php/in/articulo/view/doi/26073a7b0c6e4a63a330029a_VG200449F-sa0411v04X85V11v04Fm6B4MDFSP09p4h5a
	Parra, C. y Rodríguez, F	2016	La capacitación y su efecto en la calidad dentro de las empresas.	Revista de Investigación y Desarrollo e Innovación	6	2	131 a la 143	http://dx.doi.org/10.19003/20278306.4502
	Sánchez, A.	2007	La capacitación y adiestramiento en México: regulación, realidades y retos.	Revista Latinoamericana de Derecho Social.		5		https://www.redalyc.org/pdf/4286/428640260010.pdf

Aun cuando no es propiamente un repertorio donde se puede consultar directamente la información de los textos, sí brinda la facilidad de identificar cada fuente a través de sus datos bibliográficos. El interés es seguir trabajando para contar con un catálogo que concentre dichas fuentes de información en formato digital. El aspecto quizás más importante de este documento es que permite unificar los recursos bibliográficos que se utilizan de forma real para documentar y trabajar las clases de la ACEIE, ya que algunas de las fuentes bibliográficas indicadas en las cartas descriptivas, no están por el momento disponibles en el acervo de nuestra biblioteca institucional

o ya no cumplen con el requisito de actualización (deben ser menor a cinco años de antigüedad). La unificación de la literatura también permite que los docentes por honorarios que se incorporan a la academia tengan un referente inmediato sobre los textos de consulta para la impartición de sus materias.

Logotipo de la ACEIE

En toda organización u organismo, independientemente del tipo que sea, es altamente recomendable contar con una identificación visual que represente la imagen corporativa y que permita a las comunidades a las que sirven su fácil identificación y reconocimiento, particularmente en el entorno digital. Dicha identificación es lo que en mercadotecnia se conoce como logotipo: “firma de una marca, símbolo de garantía y responsabilidad y como tal es único e irrepetible” (Pol, 2005, p. 64, citado en Gutiérrez, 2019, p. 5).

En el caso de una instancia universitaria como la ACEIE, es recomendable contar con una identidad propia que permita su reconocimiento, tanto en el propio instituto al que pertenece, como ante el resto de los institutos y la universidad. El logo, al ser una imagen que identifica a un organismo y los aspectos que tienen relación con él, se convierte en una pieza clave que ayuda a que dicha instancia sea fácilmente reconocida, de ahí que se optó por contar con una imagen que represente las características y actividades de la academia. Por lo anterior, los integrantes de la ACEIE consideraron importante diseñar un logotipo que facilitara el reconocimiento como entidad académica, para utilizarlo en los diversos documentos que se van generado.

Es importante aclarar, según Gutiérrez (2019): “El desarrollo gráfico de un logo posee varias etapas, en las cuales se debe definir si la representación visual será un isotipo, un logotipo o un logosímbolo” (p. 5). Esta autora señala las características que identifican a las otras dos opciones: el isotipo es utilizado cuando socialmente es muy reconocida la organización y por sí solo el símbolo se asocia a la misma; el logosímbolo se usa en caso de que la entidad sea de reciente creación o se requiera de más información para presentarla.

Además, Gutiérrez (2019) hace ver:

Para poder lograr un identificador conveniente, que exprese de manera adecuada lo que la empresa necesita, se requiere información sobre

a qué se dedica la empresa y cuál es el diferencial que se quiere resaltar, proceso que se conoce como *briefing*. (p. 5)

De ahí que en el caso de la ACEIE fue necesario concretar sus objetivos para determinar la imagen que se pretendía utilizar. En primer lugar, se seleccionaron las áreas de interés de la academia en función de sus asignaturas, así también se eligieron los iconos que integran cada una de las figuras del logotipo. Adicionalmente, se optó por utilizar una gama de colores claros, ya que se considera que son más favorables para llamar la atención sobre los aspectos que interesan. Y, finalmente, se incorporó el nombre de la academia, para lograr así un logotipo que integra los elementos necesarios, el cual fue aprobado por los integrantes de esta instancia.

Figura 5

LOGOTIPO DE LA ACEIE



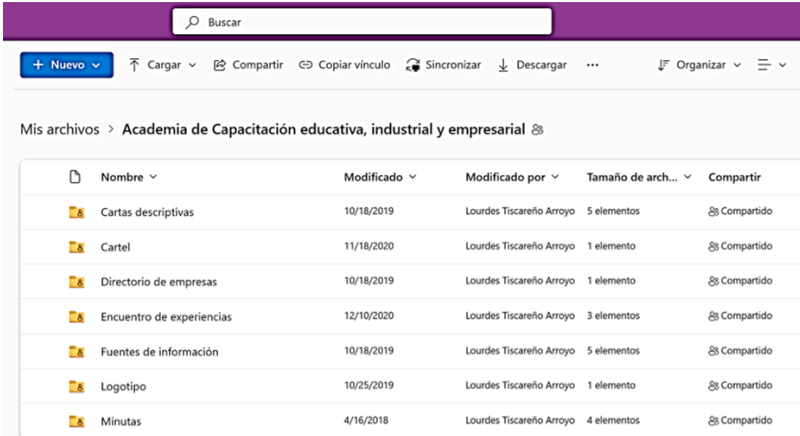
Por lo que se conoce en otros ámbitos, en esta academia se tiene la certeza de que disponer y utilizar de un logotipo como cuerpo colegiado contribuirán a que las actividades y participaciones que se realicen, ya sea dentro o fuera la universidad, sean fácilmente reconocidas o asociadas a la ACEIE.

Plataforma de almacenamiento digital

Como una estrategia que permita integrar los esfuerzos antes mencionados y a la vez que facilite a los miembros de la academia trabajar de manera colaborativa, se consideró conveniente utilizar el servicio de la nube de almacenamiento que provee la institución a través de Microsoft OneDrive para reunir en un solo sitio los productos y documentos elaborados. Como se sabe, esta plataforma tiene ventajas que facilitan su uso, entre las que se encuentran la incorporación de Microsoft 365, lo que permite utilizar los paquetes de Office (Word, Excel, PowerPoint y OneNote) desde cualquier lugar. Además, facilita la sincronización entre dispositivos, lo que permite consultar los archivos sin estar conectado a internet. Otra ventaja es que brinda seguridad, protege los archivos al tenerlos en una cuenta. Asimismo, da la facilidad de compartir archivos entre los interesados o involucrados. Otra ventaja es la garantía automática de almacenar archivos en cuanto se suben a la nube y, finalmente, la particularidad de permitir el trabajo en equipo (“¿Qué es OneDrive?...”, 2019).

Figura 6

CAPTURA DE CARPETAS DE LA ACEIE EN ONEDRIVE



Nombre	Modificado	Modificado por	Tamaño de arch...	Compartir
Cartas descriptivas	10/18/2019	Lourdes Tiscareño Arroyo	5 elementos	Compartido
Cartel	11/18/2020	Lourdes Tiscareño Arroyo	1 elemento	Compartido
Directorio de empresas	10/18/2019	Lourdes Tiscareño Arroyo	1 elemento	Compartido
Encuentro de experiencias	12/10/2020	Lourdes Tiscareño Arroyo	3 elementos	Compartido
Fuentes de información	10/18/2019	Lourdes Tiscareño Arroyo	5 elementos	Compartido
Logotipo	10/25/2019	Lourdes Tiscareño Arroyo	1 elemento	Compartido
Minutas	4/16/2018	Lourdes Tiscareño Arroyo	4 elementos	Compartido

Esta estrategia ha promovido que los integrantes se interesen en compartir información que pueda ser relevante para los demás miembros de la academia. También ha motivado a los docentes a comprometerse a participar

de manera decidida en las actividades que se planean, ya que, como se mencionó anteriormente en este documento, un obstáculo para trabajar colaborativamente de forma presencial o sincrónica han sido los diversos compromisos laborales de quienes conforman la ACEIE. A partir de la incorporación y el uso de las herramientas digitales que brinda la UACJ a través de los servicios de Microsoft 365, los obstáculos de colaboración para el fortalecimiento de la academia se han minimizado, esto resultó en el crecimiento, mejora y fortalecimiento de la ACEIE.

Impacto de las estrategias logradas

A partir de que se lograron realizar las estrategias descritas, se identificaron diferentes resultados que han impactado a nivel interno en el programa académico, ya que benefician a los estudiantes que cursan las asignaturas de capacitación y a la academia. A continuación, se mencionan dichos resultados.

En primer término, se puede señalar que el principal beneficio del *cartel informativo* para la promoción de materias optativas lo han recibido los alumnos que estudian la Licenciatura en Educación, ya que ha facilitado que conozcan las opciones de materias optativas, complementarias a las materias obligatorias, que pueden elegir para cursar en un siguiente semestre.

Referente al *directorío de empresas*, se pudo constatar que el beneficio más evidente fue que se logró el contacto con siete responsables de empresas para realización de actividades académicas, tales como:

- a) *Visitas guiadas para conocer las empresas contactadas.* A través de estas visitas, los docentes que imparten las materias pudieron conocer el contexto actual de la capacitación en las organizaciones contactadas y hacer ajustes a los contenidos temáticos contemplados en las cartas descriptivas, particularmente para la materia de Planeación y Evaluación de la Capacitación. Algunos de estos contenidos se vieron reflejados en las siguientes temáticas de la materia:
 - Detección de necesidades de capacitación: ya que permitieron a los estudiantes realizar el diseño de cursos de capacitación como

parte del proyecto final, en donde requieren de información que las empresas les pueden proporcionar.

- Métodos y técnicas de capacitación: los docentes de la materia de Métodos y Técnicas de Capacitación pudieron contrastar, a partir de la teoría, los medios y las estrategias que se utilizan en el ámbito laboral para los procesos de formación del personal en las organizaciones.
 - Evaluación del desarrollo y los resultados de la capacitación: los alumnos constataron la importancia de evaluar la capacitación y los factores que impiden en ocasiones realizarla.
- b) *Prácticas educativas y trabajo de campo.* En este aspecto los estudiantes se vieron beneficiados al contar con organizaciones a las cuales acudir para cumplir con el requisito del programa educativo de realizar prácticas en el eje de la capacitación.
- c) *Sesiones informativas con expertos en capacitación o áreas afines.* En los últimos semestres se ha podido contar con la participación de expertos de la capacitación en algunas sesiones de clase, quienes han compartido sus conocimientos y experiencia en este campo.

En cuanto al *catálogo de fuentes de información*, el impacto principal se ve reflejado en los contenidos de las cartas descriptivas y, por ende, es benéfico para los estudiantes, ya que las fuentes de información identificadas permitieron a los docentes de la academia tomar en cuenta temas adicionales que se incorporaron a los programas de los cursos. Cada una de las cartas descriptivas cuenta en promedio con doce fuentes, donde se incluyen no solo artículos y libros, sino también documentos normativos e instruccionales adaptados al contexto laboral del país, de forma que el estudiante obtiene información teórica sobre el área de capacitación y también aprende el enfoque práctico.

Tanto el directorio de empresas como el catálogo de fuentes de información han sido piezas fundamentales en la actualización del plan de estudio y ambos lo han impactado porque al ser complementarios permitieron hacer la comparación entre la teoría y la práctica.

En cuanto al impacto que tuvo la estrategia de elaborar un *logotipo de la academia*, es posible señalar que el beneficio ha sido para la propia academia, ya que contar con una imagen que la represente ha propiciado que sea

reconocida por otros docentes del propio programa académico y por otras academias de ICOSA, al participar en reuniones y eventos.

Finalmente, es oportuno señalar que el impacto de la *plataforma de almacenamiento y colaboración digital* fue particularmente positivo para los propios integrantes de la academia, por la facilidad que brindó para consultar, editar y compartir documentos. Debido a los resultados anteriores, se consideró oportuno participar en el Primer Encuentro de Experiencias Educativas Inspiradoras y Buenas Prácticas de las Academias que el Consejo de Academias de la universidad organizó como escenario para compartir las estrategias realizadas y experiencias obtenidas.

Conclusiones

Las estrategias presentadas por la ACEIE han permitido a los docentes que la integran fortalecer los procesos de colaboración y comunicación. Además, han propiciado el tomar decisiones en conjunto para la selección de contenidos, actualización de bibliografía, implementación de estrategias didácticas y, lo más importante, el tener una identidad que se ha fortalecido a través del trabajo colegiado realizado dentro de la academia.

El haber elaborado un *cartel informativo* ayudó a lograr el objetivo de promover las materias optativas, especialmente las asignaturas de Pedagogía Industrial y Métodos y Técnicas de Capacitación, las cuales no se ofertaban ya que no eran solicitadas en la coordinación de la Licenciatura en Educación por el desconocimiento sobre su existencia. El profesorado se ha mostrado participativo y entusiasta al ofrecer mayor variedad de materias en el eje de la capacitación y poder impartir estas asignaturas de manera semestral. Actualmente, las materias optativas de la ACEIE son ofertadas por el programa gracias a su demanda por parte del estudiantado.

Elaborar un *directorio* de responsables de las áreas de recursos humanos y capacitación en las organizaciones ha facilitado a los integrantes de la academia disponer de un mayor número de organizaciones para que los estudiantes conozcan el contexto de la capacitación y puedan realizar actividades como parte de su aprendizaje. Además, ha sido una experiencia gratificante el conocer y establecer relaciones con profesionales que están inmersos en el sector de la capacitación. Es preciso resaltar que uno de los docentes que se incorporó recientemente al equipo de trabajo es un ingeniero con grado

de doctor, quien trabaja en una empresa maquiladora en el área de recursos humanos y quien ha tenido a bien el actualizar a la academia en procesos novedosos relacionados con la capacitación.

Respecto al *catálogo de fuentes de información* se puede afirmar que el haber concentrado en un solo sitio los recursos de información que cada integrante de la academia disponía no solamente ha ayudado a los propios docentes que imparten las materias referentes a capacitación a tener acceso a diferentes fuentes, sino que también ha permitido actualizar y mejorar los contenidos de las cartas descriptivas en beneficio de los estudiantes. Si bien existía literatura obligatoria y opcional en las cartas descriptivas, muchas de estas fuentes ya eran obsoletas y tanto docentes como alumnos tenían problemas para encontrarlas y consultarlas. Hoy en día este problema ya no se presenta y se espera seguir aportando bibliografía actual para fortalecer el eje de la capacitación y mejorar así la calidad, pertinencia y vigencia de las asignaturas.

En relación con crear una identidad sólida que permita a la ACEIE ser identificada fácilmente, se puede señalar que el contar con un *logotipo* ha promovido este objetivo, además de servir para darle un carácter oficial a la documentación, sobre todo en los procesos de vinculación entre la UACJ y las empresas.

Por último, es posible reconocer las bondades que ofrece el uso de una *plataforma digital*, pues además de facilitar el trabajo colaborativo de acuerdo con la disponibilidad de los docentes, pone a su alcance la información que cada uno de ellos requiera. Se visualiza, en un futuro, hacer esfuerzos por alcanzar una vinculación con otras academias del propio ICSA, particularmente con aquellas que tengan puntos de interés en común. Se considera que las acciones que se reportan en este documento pueden ser replicadas en otras academias del ICSA. Esto, además, facilitaría promover a futuro proyectos de colaboración con otras academias de la propia carrera o del instituto.

La tarea no ha sido fácil debido a los contratiempos causados por la situación sanitaria del COVID-19, que obligó a los docentes de esta academia a buscar nuevas alternativas para su desarrollo personal y para el logro de sus objetivos. Otro factor a tomar en cuenta es que los profesores que conforman la academia laboran bajo un régimen de contratación diferente, algunos por honorarios y otros por contrato, lo que dificultó que se lograra la asistencia total en las sesiones, sin ser esto una limitante en la obtención de resultados. Dichas estrategias tuvieron un impacto favorable para los estudiantes y para

la propia academia, por lo cual se consideró oportuno participar en el Primer Encuentro de Experiencias Educativas Inspiradoras y Buenas Prácticas de las Academias organizado por el Consejo de Academias de la universidad.

El hecho de participar en dicho evento permitió a la ACEIE dar a conocer sus actividades y ser reconocida por otras academias y compañeros docentes de la universidad. Otro aspecto por destacar es que, además, fue posible reconocer que existen otras academias en el ICESA y a la vez conocer las propuestas que han realizado. Desde el ámbito académico se pudo observar que otras academias han implementado actividades de otro tipo de alcance, como son sociales, laborales y científicas, por lo que se considera que este evento fue un momento propicio para fortalecer el trabajo de las academias en la universidad.

Es en las academias donde los docentes por honorarios, medio tiempo y tiempo completo se reúnen para hacer discusiones teórico-prácticas sobre sus asignaturas. Sin duda alguna, la experiencia en campo de los docentes por honorarios enriquece el panorama teórico que la mayoría de los profesores de planta tienen: se crea un dúo importante para la mejora de los programas educativos. Por otro lado, los eventos de socialización, como el Encuentro de Experiencias Educativas Inspiradoras y Buenas Prácticas de las Academias, incentivan a los docentes a seguir trabajando dentro de estos espacios que pocas veces son visibilizados por la institución y que, sin embargo, son pilar para los procesos de mejora y calidad educativa.

En el caso de la ACEIE, se fortalecieron sus procesos después de hacer su presentación en dicho encuentro de experiencias, ya que recibió una invitación por parte del programa de la Licenciatura en Comercio Exterior para compartir su experiencia en los procesos antes mencionados con el fin de que ellos pudieran replicarlos al interior de su academia. Este hecho resalta la importancia de trabajar de forma colaborativa, interdisciplinaria e institucionalmente, para que a través de la comunicación de las experiencias al interior de las academias se puedan fortalecer otras academias, lo cual no está limitado a un programa de estudio en específico.

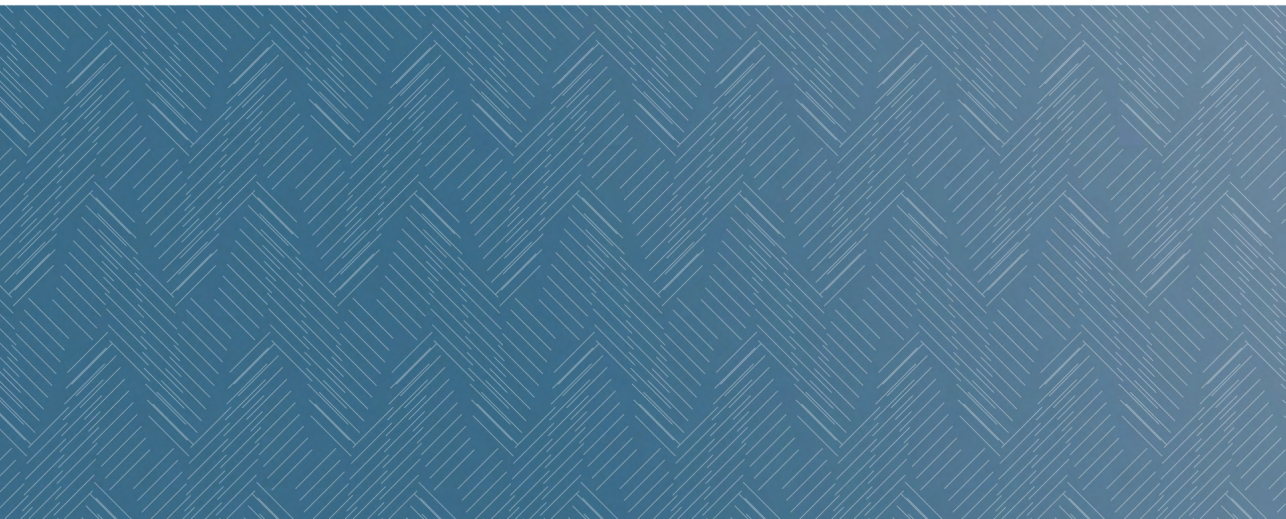
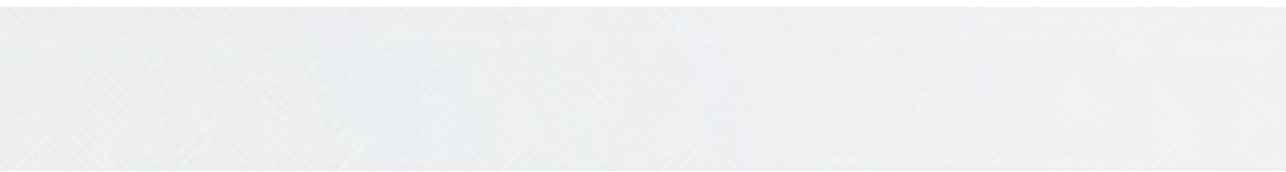
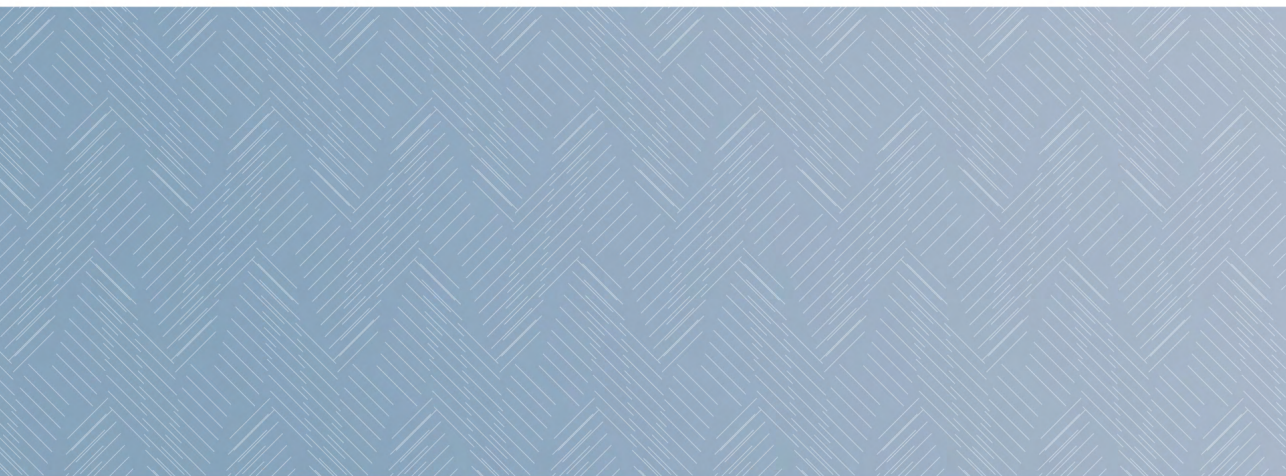
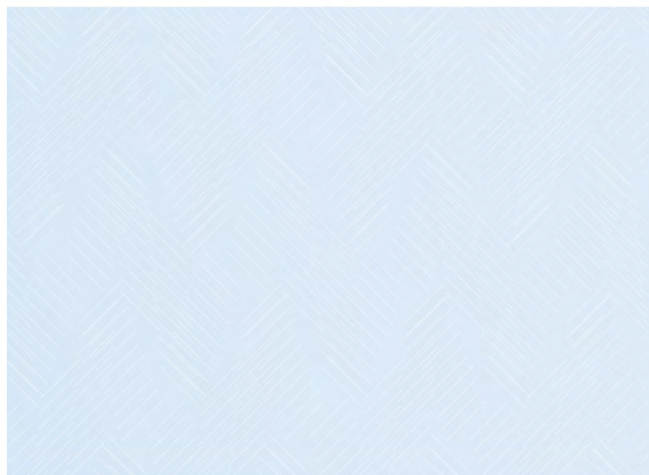
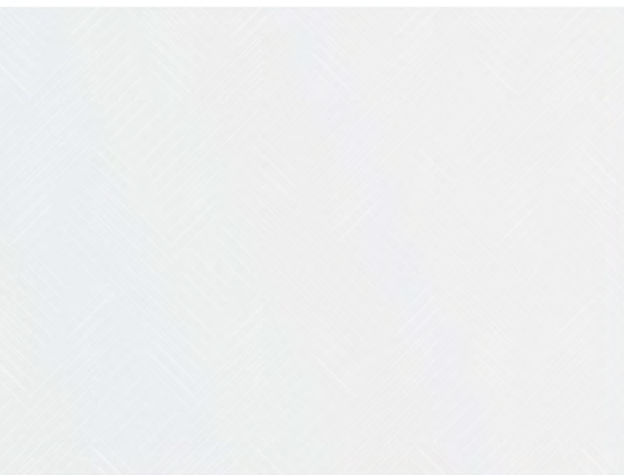
Los espacios de trabajo colegiado que se dan dentro de las diferentes academias sin duda son un trabajo arduo, reflexivo, crítico y metódico que, si bien demanda de organización, apertura, investigación y actualización en campo, trae resultados importantes que se ven reflejados en las aulas y posteriormente en el contexto social y laboral. No se deben desestimar los

esfuerzos que se hacen, por mínimos que se piensen, ya que los grandes cambios subyacen tras estos espacios de colaboración académica.

Referencias

- ¿Qué es OneDrive? Ventajas y desventajas de esta herramienta en la nube. (2019, 28 de mayo). *Herramientas en la nube*. <https://herramientasenla-nube.com/que-es-onedrive/>
- Díaz Osorio, J. J. (2015). *Orientaciones básicas para la elaboración de una carta descriptiva de curso* (Documento). <https://1library.co/document/yd8dk-ojq-orientaciones-b%C3%A1sicas-elaboraci%C3%B3n-carta-descriptiva-curso-introducci%C3%B3n.html>
- Díaz, M., y Muñoz, A. (2013). Los murales y carteles como recurso didáctico para enseñar ciencias en Educación Primaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(3), 468-479. <http://hdl.handle.net/10498/15451>
- Gutiérrez Gutiérrez, M. M. (2019). El logo, el branding y su influencia en la marca. Caso de estudio: el logotipo de Ecopetrol 2003. *Signo y Pensamiento*, 38(75), <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp38-75.lbim>
- Haro del Real, F. J. (1994). Cartas descriptivas: ¿Para qué? *Sinéctica*, 4, 1-7. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/download/543/536>
- Salas del Río, A. M. T., Pérez Reyna, A. C., Baeza Vera, C., Galicia Rodríguez, M. I. C., y Contreras Alvarado, P. M. (2016). *Manual para la elaboración de programas sintéticos y analíticos de las unidades de aprendizaje de programas educativos: con base en el modelo educativo y el modelo académico de técnico superior universitario, profesional asociado y licenciatura de la UANL*. Universidad Autónoma de Nuevo León. <https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2018/07/Manual-para-la-elaboracio%CC%81n-de-programas-sinte%CC%81ticos-y-anali%CC%81ticos-de-las-unidades-de-aprendizaje-de-los-programas-educativos-vers.pdf>
- Sánchez Morales, P. J. (2014). El papel de la pedagogía en la formación empresarial. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (23), 85-104. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9723>

- Sánchez Morales, P. J., y Vega Mancera, F. (2019, julio-diciembre). Pedagogía laboral: antecedentes históricos y situación actual de los profesionales. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 19(2), 74-99. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7183645>
- Saravia-Altamirano, G. (2016, enero-junio). La vinculación universidad-empresa y sus canales de interacción desde la perspectiva de la academia, de la empresa y de las políticas públicas. *Ciencia UAT*, 10(2), 13-22. <http://www.scielo.org.mx/pdf/cuat/v10n2/2007-7858-cuat-10-02-00013.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2010, agosto). *Lineamiento para la Integración y Operación de las Academias: versión 1.0. Planes de estudio 2009-2010*. SEP. http://itchetumal.edu.mx/images/Lineamientos_AC_ADMN/Lineamiento_para_la_Integracin_y_Operacin_de_Academias.pdf
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2015). *Elementos básicos para el Trabajo Colegiado*. SEP. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/12183/1/images/elementos_basicos_tc.pdf
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. (s. f.). *Convenios de colaboración*. <https://www.uacj.mx/internacionalizacion/convenios.html>
- _____. (2002). *Modelo educativo UACJ: Visión 2020* (Versión breve, 2.ª ed.). UACJ.





INCERTIDUMBRE

Filología digital durante el confinamiento: Nellie Campobello, la adivinadora de la frontera

Carlos Urani Montiel Contreras¹
Ulises Adonay Guzmán Hernández²

*La calle es el primer rostro de la ciudad. Aunque se halle dormida,
cerradas sus puertas y ventanas, la calle es espacio de tránsito y
complemento del diálogo que con la urbe establecemos.*
Vicente Quirarte (1999, p. 89).

1 Profesor investigador del Departamento de Humanidades del Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: carlos.montiel@uacj.mx

2 Maestro en Estudios Literarios por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: letrasmerida@gmail.com

Como investigadores en humanidades, creemos firmemente que la práctica académica puede generar dinámicas mucho más allá de los textos literarios o teóricos. Preponderamos una dimensión específica del saber filológico, aquella que vincula a la crítica literaria, al comentario de textos y a la movilización del conocimiento producto de ambas.

Bien vale explicar una pregunta que expone tanto nuestra formación como la prospectiva del escrito. ¿Qué entendemos por filología? Para responder, acudimos a una tradición en la que se ubica el trabajo del romanista judío Erich Auerbach, publicado en la convulsa década de 1940, y a la monografía de otro teórico alemán, Hans Ulrich Gumbrecht: *Los poderes de la filología: dinámicas de una práctica académica del texto* (2003). Sobre esta línea de pensamiento, Rafael Mondragón (2019) ensaya una respuesta: “la filología es, ante todo, un *saber práctico* compuesto por actividades de distinto tipo”, un ensamble de estrategias. “No es, primariamente, un trabajo teórico, sino un *arte*, un saber-hacer que se enseña ejerciéndolo junto a otros” (p. 27). A comentar un poema, por ejemplo, se enseña discutiéndolo con y a partir de la opinión de las otras personas. La didáctica del oficio filológico —asevera el teórico de la UNAM— supone “una capacidad, individual y colectiva, de observarse a uno mismo, que se traduce en cierta capacidad de observar a detalle los textos y la experiencia que cada elemento de esos textos provoca en nosotros” (Mondragón, 2019, p. 27). El carácter íntimo de quienes ejercemos la crítica literaria solo cobra sentido en su accionar público.

Qué mejor escenario para llevar a cabo el saber-hacer de la filología que el espacio público urbano. El trazado urbano configura un entramado físico y simbólico que se erige a partir de todo tipo de discursos —desde antiguos legajos de corte histórico-jurídico donde la escritura avala la toma del territorio o celebra la primera piedra, hasta recreaciones artísticas que retratan un paisaje citadino, antagonista de sus propios moradores—. La confluencia de estos textos valida el asentamiento, la hazaña de los primeros pobladores y proyecta a la *polis* a través del tiempo. En “Fundación de la memoria”, un capítulo del ensayo *La ciudad como cuerpo*, utilizado en el epígrafe, Vicente Quirarte (1999) nos habla sobre la posibilidad de traducir las señales que la ciudad emana para encontrar el sentido adecuado de cada uno de sus códigos: “áspera y noble, la ciudad nos enseña, como en el cuento de Tolstoi [‘El perro muerto’], a descubrir la blancura inverosímil en los colmillos del perro muerto a quien todos desprecian”. Si “la obligación estética del escritor es

lograr que lo cotidiano se convierta en poético” (Quirarte, 1999, pp. 78-79), entonces quienes estudiamos esa producción escritural debemos desentrañar los procesos y mecanismos a través de los cuales lo cotidiano —la plaza pública— se convierte en objeto estético.

Durante el primer semestre de 2020, coincidimos en el curso de Literatura del Norte de México (uno como estudiante y otro como profesor), el cual persigue tres objetivos: ofrecer un panorama de las letras del septentrión nacional (con énfasis en la producción chihuahuense y de frontera), ejercer la crítica literaria sobre textos específicos (elegidos por las y los estudiantes) y vincular dichos contenidos —en apariencia estrictamente académicos— con la comunidad cultural local. El mismo título de la materia impone un carácter geográfico y delimita la selección de fuentes primarias; no obstante, toda región es también un escenario en donde existen procesos sociales (económicos, políticos, lingüísticos y culturales) que acusan regularidad y recurrencia en una escala mayor, por lo que el concepto de transfrontera (*biborderlands*) resulta útil para pensar el fenómeno literario más allá de nuestro norte.

La evaluación del curso contempla la sinergia de los ejes de trabajo sobre una red de colaboraciones con distintas instancias externas a la universidad, pero con una clara agenda cultural. El diseño curricular suponía que cada estudiante cumpliría con un total de cinco actividades: Geopoética (entrada de blog y grabación de un poema en formato mp3), *Puro Borde* (episodio de un *podcast* transfronterizo), *Conecta tu vida* (entrevista en la radio), *SinEmbargo.mx* (artículo de opinión para un suplemento cultural) y *Huellas de La Toma* (ruta literaria).³

El presente capítulo se centra en esta última actividad, un circuito literario que es, a su vez, un recorrido turístico, una caminata histórica. Estudiaremos la ruta a nivel conceptual y operativo, partiendo de la descripción de una de sus diez paradas: la dedicada a Nellie Campobello. La emergencia

3 Desde enero de 2018, grabamos ocho poemas mensuales sobre los ecosistemas de Chihuahua, que salen al aire en la estación Órbita 106.7 FM, del IMER. *Puro Borde* es un colectivo de artistas visuales con sede en El Paso, que aloja y da identidad al *podcast*, un proyecto sonoro y comunicativo sobre literatura transfronteriza. Cada viernes, desde inicios de 2019, el programa radiofónico *Conecta tu vida*, en Radio Mexicana 1300 AM, nos abre sus micrófonos para recomendar libros sobre el norte. Por último, a mediados de ese mismo año, el periódico digital *SinEmbargo.mx* nos ofreció una columna de opinión en su suplemento cultural sabatino. Las más de 60 entregas, publicadas en *Puntos y Comas*, han dado salida a reflexiones sobre la literatura juarense en un foro de alcance internacional.

sanitaria nos llevó a reformular la ruta para trasladarla a un entorno digital. En el camino, y gracias al Programa Extraordinario de Apoyos a la Cultura (PEAC), logramos sumar a más participantes para activar laboral y económicamente a un pequeño nicho de técnicos y artistas, con la meta común de crear contenidos para ser disfrutados en casa y así paliar el confinamiento. Los resultados de nuestro quehacer filológico no desprecian al público infantojuvenil. A partir de la investigación histórica sobre la biografía de la autora, así como del análisis de su obra literaria, recreamos —con teatro, video y música— la vida y escritura de un pilar de las letras norteñas.

Huellas de La Toma

Las Rutas Literarias en la Frontera⁴ forman parte del proyecto de investigación Cartografía Literaria de Ciudad Juárez,⁵ cuyo propósito primario es vincular los espacios de ficción que retratan a la frontera con su equivalente real dentro del trazado urbano. Por medio del nexo entre el entorno citadino y la literatura escrita desde o acerca de la frontera, Juaritos Literario, como se llama el colectivo y el blog del proyecto, difunde el patrimonio inmaterial (los discursos simbólicos) con el claro objetivo de fortalecer la lectura como una práctica ciudadana de apropiación, inclusión y pertenencia.

Una ruta literaria concreta el empeño erudito, poniendo en acción y movimiento la investigación documental. Su diseño parte de la necesidad de enlazar a las y los transeúntes con la literatura que, justo como ella, han ocupado o recorrido las arterias de la frontera; nuestras rutas nos vuelven copartícipes del patrimonio tangible y escritural que nos pertenece. Los recorridos, como herramientas efectivas, perceptibles, dinámicas (porque se transitan a pie) y de convivencia dentro de las humanidades, cristalizan la actuación de los espacios urbano-literarios en el devenir de la localidad. Los itinerarios, influidos por el turismo cultural, delinean circuitos en los que la emoción que permea los textos se vuelve un aliciente —a cada paso y en cada

⁴ Rutas Literarias en la Frontera es un proyecto semilla de los Programas Nacionales Estratégicos (Pronaces) del Conacyt, que opera en el rubro de Educación para la Inclusión y la Autonomía.

⁵ El libro homónimo, publicado en la Ciudad de México, bajo el sello de la editorial Eón, fue acreedor del XVI Premio Anual de Crítica Literaria y Ensayo Político Guillermo Rousset Banda, en octubre de 2019.

parada— (Montiel et al., 2019, pp. 83-87). Buscamos que la caminante-lectora y el caminante-lector se sumerjan en el ambiente de la creación literaria, de aquello que inspiró la composición de una pieza artística, que empaticen con la historia de las y los protagonistas, que experimenten la vibración o el vértigo cifrados entre páginas, justo cuando leemos —en voz alta, una al lado del otro y en el mismo escenario que enmarca la ficción— los pasajes cruciales de una novela, un relato, un poema o una obra de teatro.⁶

El estudio topográfico de un corpus consiste en poner al objeto en contexto, en su escenario de acción y composición; desentrañar las conexiones no evidentes, urdir los hilos de una tradición literaria local que parecería rota, sin continuidad o contacto aparente entre generaciones o grupos, entre idiomas y registros. Aunque las obras cuenten con cierto colorido o sabor local, nos interesa explorar posibilidades de ser y actuar desde las ficciones, de pasar revista a medios expresivos, buscando aquellos que nos permitan escribir la historia literaria a la altura de lo que ha vivido la ciudadanía fronteriza, con todas sus discontinuidades, rupturas y oscilaciones.

¿Cómo atiende al pasado la metodología de las rutas literarias? ¿Cómo contrarrestar el aquí y ahora de la caminata ante el peso de las coordenadas temporales? Una máxima de la geografía humana dicta que “en el espacio leemos el tiempo”, por lo que sostenemos que toda marca sobre alguna superficie, o soporte material, deja una *huella*, que será más o menos permanente dependiendo de la fuerza con que haya sido impresa. “Encontrarse con una ciudad cualquiera es siempre como leer hacia atrás formas petrificadas. [...] En su apariencia externa se hace patente su articulación social crecida históricamente” (Schlögel, 2007, p. 299). ¿Las noticias de una crónica o la cadencia de una estrofa pueden quedarse fijas en las fachadas, en las paredes de los callejones, para arrojarnos algún dato sobre cómo fue una época determinada? En esta ciudad, donde el trazado urbano atiende a lo repentino, ¿qué tanto nosotros,

6 Desde mediados de 2016, Juaritos Literario ha organizado siete caminatas, algunas puestas en marcha en repetidas ocasiones: *Aquí a la vuelta... de página*, por las avenidas Juárez y Mariscal, desde la Misión de Guadalupe; *Callejones en prosenios*, entre la avenida 16 de septiembre y Plaza del Monumento; *Notas a pie*, de la av. Hermanos Escobar al parque Borunda; *Chaveñera*, del MUREF a Los Cerrajeros y de regreso a la Plaza de Armas; *Luminarias*, de la antigua Presidencia Municipal al Cine Victoria; *Fundadores*, circuito en *trolley* a lo largo de todo el bordo, desde el Puente Zaragoza hasta la Casa de Adobe; y *Tenayokan: la ciudad de Mago*, circuito en *rutera*, desde el Museo de Arte hasta la Casa Estudio CUI, en la colonia Las Aztecas.

como habitantes, más longevos que las administraciones municipales, somos esa superficie mnemotécnica que resguarda trayectos, sucesos o anécdotas?

Parece lugar común en la historiografía reconocer la sublevación del norte del país como impulso central de la dimisión de Porfirio Díaz. Más reservado en anaqueles museográficos se encuentra el papel de la frontera como región detonante —puerto de entrada o exilio, de huida, red ferroviaria y corredor demográfico en la serranía, canal para el trasiego de armas y capitales—, un termómetro del acontecer nacional. El capítulo “Dos ciudades, un mundo” del historiador Pedro Siller —libro publicado en dos volúmenes imprescindibles para comprender tanto la historia como las imágenes (recopiladas y curadas por Miguel Ángel Berumen) de lo acontecido en la frontera en mayo de 1911— reconstruye el panorama sociocultural que suscitó, desde el extremo septentrional, una disidencia con efecto dominó (Siller y Berumen, 2003, pp. 22-55).

Con motivo de un aniversario más de La Toma de Ciudad Juárez, el número 109, diseñamos un circuito de 3.5 km, con 10 paradas (ver Figura 1), en el primer cuadro de la ciudad, en torno a la rendición de la plaza defendida por el general porfirista Juan Navarro, a manos de las fuerzas comandadas —inicialmente sublevadas— por Francisco I. Madero. En un principio, *Huellas de La Toma* sería un evento presencial a cargo de las y los estudiantes de los programas de literatura del Departamento de Humanidades, y contaría con el apoyo del Museo de la Revolución en la Frontera (MUREF), a través de su directora, la arquitecta Liliana Fuentes Valles.

Los protagonistas de la batalla, todos asesinados (excepto los extranjeros) y ninguno perteneciente al bando vencedor, quedaron al margen de la historia oficial y de los discursos triunfalistas que formaron el México posrevolucionario. A partir de una revisión exhaustiva de fuentes históricas y antologías literarias,⁷ ahondamos en personajes clave: Abraham González, en *Materia de sombras*; Giuseppe Garibaldi en su autobiografía; Madero, bajo la óptica de Ignacio Solares; las *Memorias de Pancho Villa*, escritas por Martín Luis Guzmán; y Jimmy Hare, en el docudrama *Las luces de la batalla*. Exploramos, además, las prácticas artísticas que capturaron con su lente o en versos el avance insurrecto. Al fotoperiodismo, al cine y a la música dedicamos sus

7 Además del par de libros de Siller y Berumen, otras fuentes fundamentales son David Dorado Romo (2017), con sus *Historias desconocidas de la Revolución mexicana en El Paso y Ciudad Juárez 1893-1923*, y las antologías de José Manuel García (2011, 2018).

respectivas paradas. Los géneros literarios desde los cuales se ha reinterpretado la contienda también ocuparon nuestra atención: novela, lírica y teatro de corte histórico compendian el fulgor de la batalla. Finalmente, abordamos las consecuencias de La Toma a través de la novela homoeérica *Vereda del norte*, que homenajea a Pascual Orozco.

Figura 1

MAPA Y LISTADO DE OBRAS DE *HUELLAS DE LA TOMA*



Última parada: Campobello, alias Zobeida

La trayectoria de Nellie Campobello, punto culminante de la ruta y estudio de caso del ensayo, resulta paradigmática en tres sentidos: por méritos propios, pese a su tardía inclusión al canon; porque todas las rutas terminan en un bar, y localizamos uno al costado del hotel donde Nellie atendía su local en 1920; y, por último, porque, una vez confinados durante la cuarentena, el

proyecto (ahora *ruta virtual*) recibió un estímulo económico por parte de la Secretaría de Cultura de Chihuahua, con el cual tuvimos los recursos para remunerar la participación de técnicos (diseñador, fotógrafo, camarógrafo y editor de video) y artistas (una actriz y un cantautor).⁸ De aquí que contemos con el material suficiente para ser desglosado en distintas actividades: un guion para un video de 20 min (subido al canal de YouTube de *Juaritos Literario*), una recreación dramática y diseño del personaje teatral con base en la reconstrucción biobibliográfica, la musicalización de un texto poético, y una cápsula (para Facebook Watch) con la biografía novelada a partir de un libro-álbum infantil.

La Revolución mexicana ha dejado obras en todas las disciplinas artísticas; empero, ciñéndonos a nuestro campo, predomina en esta literatura la voz masculina. Las novelas cumbre de la Revolución, como *Los de abajo* (1916) de Mariano Azuela, *La sombra del caudillo* (1929) de Martín Luis Guzmán (a quien dedicamos una parada) y *La muerte de Artemio Cruz* (1962) de Carlos Fuentes, si bien testimonios invaluable, muestran parcialmente sus repercusiones. Por ello, las voces alternativas, en ocasiones disidentes o simplemente silenciadas por el canon o la historiografía, son tan importantes para comprender de manera orgánica la última revuelta armada y civil que determinó el destino de nuestra actual democracia. La más llamativa dentro de este grupo de voces periféricas o marginales en la literatura de la Revolución es, sin duda, la de Nellie Campobello, tan importante que, hoy por hoy, ya podríamos llamarle canónica.

Guion: sociología de una estancia en la frontera

En esta sección, nos ocupamos del perfil intelectual de una escritora multifacética, bailarina y coreógrafa, cuya vida resulta fascinante. Para su realización, consultamos a sus principales biógrafas y biógrafo: Irene Matthews (1997), Blanca Rodríguez (1998) y, sobre todo, a la dupla compuesta por Jesús Vargas

⁸ Amalia Rodríguez, egresada de la licenciatura y maestría de literatura, fundadora del colectivo Juaritos Literario y coautora del libro *Cartografía literaria de Ciudad Juárez*, firmó como coordinadora del proyecto Ruta Literaria Virtual: Huellas de La Toma, beneficiado por el PEAC, como parte del Plan Emergente de Apoyo y Protección a la Salud, Empleo e Ingreso Familiar. La propuesta quedó inscrita en el rubro de “Rescate, promoción, protección y difusión del patrimonio cultural tangible e intangible”, en la convocatoria emitida el 16 de abril. El monto aprobado el 6 de junio fue de \$ 25 000 (veinticinco mil pesos).

y Flor García Rufino (2004, 2013). Primero trazaremos un recuento cronológico sobre sus más de ocho décadas, acompañado de un comentario sobre su producción escrita, para después regresar a 1920 y pormenorizar su efímera estadía en el antiguo Paso del Norte.

Su obra emblemática se titula *Cartucho* (Xalapa, 1931), una colección de cuentos cortos, en los cuales una voz infantil narra situaciones cotidianas, por las calles de Parral, en tiempos de guerra. La dedicatoria a la segunda edición, de 1940, resuena por su vigencia: “A Mamá, que me regaló cuentos verdaderos en un país donde se fabrican leyendas y donde la gente vive adormecida de dolor oyéndolas” (Campobello, 2000, p. 43). *Cartucho* contrasta con otras narrativas sobre la Revolución, como las de sus contemporáneos, donde los protagonistas van desde el soldado raso hasta el general junto a sus grandes gestas, de las que quedará testimonio. Los *Relatos de la lucha en el norte de México*, subtítulo del cuentario de Nellie, contienen los vaivenes de un poblado minero, narrados por la voz de una pequeña que todo observa, pero que no se aleja de la curiosidad e ingenuidad pueril. Reiteramos que la singularidad de su cuentística recae en haber presenciado las incesantes hostilidades entre tropas villistas y carrancistas, y haber sido la única mujer que escribió sobre el tema. La podríamos imaginar, como lo hace Irene Matthews (1997), tomando notas de su realidad en una “libreta verde de una hijita de la guerra[...], la historia y la geografía de *Cartucho* están cuidadosamente delimitadas por la experiencia personal” (pp. 81-82). No obstante, el logro artístico de sus cuentos se debe al puño y letra de una escritora en plena madurez, quien nos recuerda que el conflicto armado sacudió por igual a personas de cualquier estrato, edad y género. Nellie Campobello trata la *otra* Revolución, ignorada por la historia.

María Francisca Luna, uno de sus nombres, nace en Villa Ocampo, Durango, el 7 de noviembre de 1900. Hija natural de Rafaela Luna y Felipe de Jesús Moya, no es oriunda de Chihuahua, sin embargo, ahí forjó su nombre y personalidad característica. Sus padres eran primos, por lo que no consumaron su matrimonio, lo cual generó en la pequeña Francisca, también llamada Xica, cierta vergüenza; su figura paterna fue su abuelo Mateo Luna. La compleja situación familiar y social que experimentó al sur del “estado grande” marcó su posterior obra y proceder.

A los ocho años, se establece en Parral, en el antiguo barrio de Nuestra Señora del Rayo, sitio protagónico de sus evocaciones. El movimiento armado

va cobrando efervescencia, por lo que su padre se enlista para combatir. Hacia 1912, la guerra azota Parral. Francisca trabaja como empleada doméstica desde muy joven; su adolescencia transcurre en medio del desmembramiento de la División del Norte. A los 16, conoce a quien sería su pareja y padre de su único hijo, Alfredo Chávez Amparán, joven casado, perteneciente a la clase política y que gobernaría el estado en 1940.

Acepta trasladarse, junto con su madre y hermanas, a la capital de Chihuahua, donde se emplea como boletera del Teatro de los Héroes; ahí presencia obras de teatro, el espectáculo acrobático de los hermanos Bell y el juicio sumario contra el general villista Felipe Ángeles, acontecimiento que trastoca su sensibilidad; Campobello (2000) detalla la manera en que fue tratado el cuerpo del caudillo:

Ya lo habían fusilado. Fui con Mamá a verlo, no estaba dentro de la caja, tenía un traje negro y unos algodones en las orejas, los ojos bien cerrados, la cara como cansada de haber estado hablando los días que duró el Consejo de Guerra —creo que fueron tres días—. (p. 96)

En 1919, da a luz a José Raúl, registrado como hijo natural, ya que el padre no lo reconoció legalmente, aunque corrió con los gastos. Al año siguiente, se traslada a la frontera junto con todos los suyos para experimentar aquí la libertad laboral y la responsabilidad sobre sus dependientes. Después de unos meses, se muda a la Ciudad de México, dejando a su familia en Chihuahua y a su madre con el encargo de cuidar a su pequeño hijo. Desafortunadamente, José Raúl muere poco tiempo después de bronconeumonía, esto provocó en su abuela una profunda depresión, agravada por una delicada salud (hepatitis), que, en menos de un año, la postró en la tumba.

Su hermana Soledad (Gloria, de 11 años) se muda con ella a la capital del país; sobreviven fingiendo ser muchachas de alcurnia, relacionándose con la clase alta de la capital mexicana y formándose en el *ballet*. Como bailarinas, visitan distintos lugares, como La Habana. Uno de sus más grandes aportes a la danza es la inclusión de ritmos indígenas y bailes tradicionales folklóricos en el repertorio clásico-artístico, algo inédito. A los 31 años, Nellie comienza a trabajar en la Secretaría de Educación Pública en las misiones culturales y, junto a Martín Luis Guzmán y José Clemente Orozco, funda la Escuela Nacional de Danza, que dirigió durante cuatro décadas, y que ahora lleva su nombre.

Hacia 1978, “El resto de sus hermanos, su tribu, van falleciendo. Nellie se queda sola en su casa de la calle Ezequiel Montes #128, en la colonia Tabacalera. La acompaña una veintena de gatos” (Ramírez y Meza, 2017). En la década siguiente, fue secuestrada por una de sus alumnas, Cristina Belmont, en contubernio con Claudio Fuentes; es vista por última vez en 1985 en un juzgado. El 9 de julio del siguiente año, fallece en Progreso de Obregón, Hidalgo. Después de doce años, la Comisión Nacional de Derechos Humanos concluyó que Nellie murió privada de su libertad; sus restos reposan en su natal Durango, en Villa Ocampo.

Durante sus años en la Ciudad de México, donde vivió el resto de sus días, apareció periódicamente su obra literaria que, además de *Cartucho*, comprende algunos poemarios —destaca su *opera prima*: *Francisca, ¡Yo!*, de 1929, publicada gracias a la mediación de Gerardo Murillo (“Doctor Alt”)—, textos narrativos como *Las manos de mamá* (1937), *Apuntes sobre la vida militar de Pancho Villa* (1940), *Ritmos indígenas de México* (1940), en coautoría con su hermana, y la compilación *Mis libros* (1960), ilustrada por Orozco, e impresa en los talleres de la Compañía General de Ediciones, propiedad de Rafael Giménez Siles y de Martín Luis Guzmán.

Su obra literaria va del cuento a la poesía, la crónica y el registro testimonial; resalta su laconismo, claridad del lenguaje, fluidez y originalidad. Si bien la crítica no fue benevolente con ella sino años después (las monografías exclusivas sobre ella aparecieron a finales de los noventa), existieron autores como Emmanuel Carballo, quien le dio un sitio en sus entrevistas con los *19 protagonistas de la literatura mexicana* (1965), o Ermilo Abreu Gómez, autor de la célebre novela *Canek*, quien aseguró en 1970, con aire profético, que la carrera de la autora despuntaría y ocuparía un lugar privilegiado en las letras mexicanas (Rodríguez, 1998, p. 294). Campobello reivindicó la figura de la mujer creadora y artista, tanto en la escritura como en las artes escénicas, ganando un lugar privilegiado en el universo artístico mexicano, de por sí variado y rico.

Marcamos aquí un punto de quiebre, el retorno ya anunciado, con el cual justificamos la presencia de la gran escritora duranguense-chihuahuense en *Huellas de La Toma*. A pesar de que existe poca información sobre su estancia en Ciudad Juárez, los historiadores Jesús Vargas y Flor García Rufino (2013) han reconstruido con esmero una etapa determinante en la conformación de su carácter e inquietudes artísticas:

A principios de 1920, Francisca se traslada a Ciudad Juárez, donde por primera vez vuela libremente, decidida a emprender cualquier actividad que la hiciera sobresalir entre tanta gente. Se busca otro nombre, uno atractivo que además le permita moverse bajo otra identidad, sentirse otra persona y desligarse de su pasado. (p. 134)

La situación cosmopolita en la frontera suponía un cambio radical en el estilo de vida de aquellos que emigraban a Juárez provenientes de pequeños poblados, como Parral. La pujanza de la zona urbana, en pleno auge económico, ofrecía promesas para emprendedores, caza oportunidades y turistas anglófonos en busca de holgura, de buenos precios (por el cambio de divisa) o simplemente del ocio y la recreación característicos de la noche juarensis que, en ese entonces, iba cobrando fama en el enclave geográfico entre dos países, fruto de la Ley Seca en Estados Unidos (Ley Volstead), vigente de enero de 1920 hasta finales de 1933.

La personalidad extrovertida de Francisca y el arrojo de su espíritu a sus 20 años, aunados a la bonanza económica de la región fronteriza, se confabularon para ofrecernos uno de los episodios más curiosos en las biografías de las mejores plumas mexicanas. *Las mil y una noches* seguramente influyeron para que nuestra escritora diseñara la identidad de Madame Zobeida, adivinadora venida del lejano Egipto. Quizá el capital para poner en marcha el proyecto, en la siempre concurrida avenida Juárez, proviniera de Alfredo Chávez. Debido a la cantidad de gente que llegaba y transitaba por una ciudad de paso, no resultaba descabellado para los residentes interactuar con personas extravagantes —húngaras o gitanas—. La población juarensis y paseña tenía gran interés por las prácticas esotéricas y adivinatorias, en boga en ese momento. El gusto de Nellie por dichos temas surge por su cercanía con Ana Barreno, íntima amiga de su niñez en Parral, residente de El Paso. Además, la recién terminada Revolución fue suelo fértil para las prácticas adivinatorias y hechiceras, ya que mucha gente había perdido su patrimonio o buscaba a sus familiares en ambos lados del río Bravo.

Valiéndose de su talento para la interpretación y de una capacidad extraordinaria de convencimiento utilizó la personalidad de Zobeida para obtener réditos, ya fuera leyendo la mano, las cartas, o vendiendo brebajes que aseguraba estaban hechos con hierbas traídas del medio oriente, pero que su prima y amiga, Soledad Luna, residente paseña, le ayudaba a preparar con

hierbas nativas. A Juárez trajo a su madre, hijo y hermana menor, quienes se hospedaban en la casa de Matías Luna, tío de Nellie; ella, sin salir de personaje, se hospedaba en su negocio. Se anunciaba con volantes; su popularidad creció aceleradamente en ambos lados de la frontera, ya que su clientela incluía a jóvenes de El Paso, atraídos por la fama de una enigmática mujer que vaticinaba el porvenir.

Su renombre le acarreó algunas dificultades, no graves, pero dignas de estamparse en la nota roja. Según el periódico *La Patria* del 15 de junio de 1920: “La señorita Zobeida Lara, que sabe tanto de dirigir automóviles como un torero de aviación”, al intentar manejar atropelló a una niña, destruyó un puesto de frutas y golpeó a otro auto estacionado en la calle del Comercio, actual 16 de Septiembre. La noticia asegura que la *chauffeur* gozaba de la solvencia para indemnizar a los afectados. A poco más de un mes del incidente, el 29 de julio, en el mismo diario paseño, Zobeida Nari (ya no Lara) interpuso una demanda en contra de un cliente porque irrumpió en el local de la quejosa, “que se aloja[ba] en el hotel Nancy”, con el fin de que le leyera la suerte a deshoras, “amenazando romper los cristales de una ventana” (citado en Vargas y García Rufino, 2013, pp. 134-137).

Hay dos posibilidades para localizar el inmueble en donde Zobeida atendía su consultorio en la avenida Juárez. Por un lado, el periodista David Pérez López (2005) afirma en sus crónicas que el Hotel Nancy, del año 1919, cambió su nombre a finales de la década siguiente por el de Koper (p. 132), que mantuvo hasta nuestro siglo; este hotel se ubica a un costado del edificio con el mural de Juan Gabriel, casi esquina con la calle Abraham González. Por otro lado, justo en la acera de enfrente, se levanta el Hotel del Sur, también de 1919, como lo indica el friso que remata la estructura. Vargas y Flor García (2004, p. 87 y foto 32) no dudan en identificar al Hotel Nancy con el del Sur. En una foto de la misma década (ver Figura 2), con la aduana de fondo y el anuncio de “Jugo de uva, naranja, fresa y limón” abajo, en primer plano, vemos la cercanía entre las dos posadas: del lado izquierdo el Koper; del derecho el del Sur, en donde se antoja leer la palabra “Nancy”, si no fuera por las ramas que lo impiden.

Figura 2

AVENIDA JUÁREZ, DÉCADA DE 1920



Nota. Fotógrafo desconocido.

No existe registro de que el Hotel del Sur haya cambiado de nombre desde su fundación. Hace unos años, una placa informativa explicaba que el edificio era un punto de atracción. “En la planta baja se desarrollaba el casino y otros juegos de azar, y en la planta alta se encontraban los cuartos de hotel”. A pesar de la incertidumbre, elegimos este inmueble, en el que José Vasconcelos dirigió desde el balcón su discurso de campaña en 1929, como el antiguo Hotel Nancy, tal como lo hicieron Vargas y García Rufino (2004), quienes incluso recorrieron los pasillos interiores que conservan

[el] ambiente misterioso que tenía desde sus primeros años el Hotel Nancy. Por alguna de estas puertas transitaron los buscadores de curación espiritual que llegaban a consultar a Nellie, quien se presentaba con un esplendoroso vestido rojo y se hacía llamar Sobeida ‘La adivinadora del Egipto’. (foto 33).

Además, justo en el local contiguo se halla el Mr. Fog Piano Bar, donde quizá se ubicaba el famoso Nancy. Todas las rutas de Juaritos Literario, como ya dijimos, terminan en un espacio cerrado, donde después de la caminata nos refrescamos, convivimos con el grupo, buscando retroalimentación, y obsequiamos *souvenirs*: postales, playeras y libros.

Se especula el motivo de su partida, a menos de un año de debutar en el oficio. Nellie sabía hacerse de contactos; en honor a su inquieta naturaleza, se aventuró a su siguiente destino: la Ciudad de México. La comunidad fronteriza sintió su adiós:

Está para despedirse de Ciudad Juárez, la hermosa y gentil adivinadora Zobeida, que con tanto acierto ha venido desarrollando su labor de ciencias ocultas en esta ciudad, cooperando con ella su inteligente secretaria, la bella Ada. Al alejarse deja gratas impresiones así en aquellos a quienes les ha anunciado un destino feliz, como a los que ha preparado para luchas contra la adversidad. Su labor ultranatural la eleva a un nivel superior a la generalidad, y por eso es admitida y se le aprecia y se le desea que en todas partes encuentre el mismo ambiente de estimación. (*La Patria*, 24 de agosto de 1920, citado en Vargas y García Rufino, 2013, pp. 140)

La efímera estancia le abrió una faceta inexplorada; desarrolló sus dotes actorales ante un público que no se sabía parte de la ficción. La posibilidad de reinventarse desde una narrativa propia la sedujo. Zobeida se hizo en Juárez de un caudal y archivo de historias y vicisitudes de una clientela internacional que, al igual que ella, buscaba la benevolencia de la fortuna.

El sitio estelar de Nellie en *Huellas de La Toma* empata con la noción de la frontera como punto atrayente para todo tipo de artistas e intelectuales, que visitan Juárez en pos de inspiración o experiencias significativas. Recorrer el espacio público que en el pasado fue escenario de los acontecimientos recién narrados nos permite transmitir su valor, no solo histórico, sino cultural y arquitectónico. La biografía de Nellie crea conciencia sobre edificios, calles y trayectos cotidianos.

Pese a que no pudo concretarse la caminata a causa de la contingencia, transmitirla en línea nos abrió otro tipo de posibilidades en cuanto al material de apoyo y disciplinas artísticas. Además de grabar el circuito por las

calles del centro, contamos con un par de artistas que brindaron su talento y visión a la última parada. Los medios digitales facilitan la superposición de lenguajes —escrito, teatral, musical y visual— que, tras el trabajo de edición de video, enriquecieron nuestra faena filológica. A continuación, presentamos la intervención de cada una de esas propuestas.

Diseño de personaje teatral

El teatro como recurso didáctico ha lidiado en su conceptualización entre el cometido resueltamente pedagógico y su factura estética. El dramaturgo alemán Bertolt Brecht (2004), en sus *Escritos sobre teatro*, reelabora la máxima horaciana de “enseñar deleitando” en los siguientes términos: defiende a su arte como vehículo de aprendizaje, siempre y cuando existan ganas tanto de aprender, por parte de los espectadores, como de entretener, del lado de los teatristas. Solo así el ejercicio dramático será “gozoso, combativo y alegre”. “Si no existiera un aprender divertido, el teatro sería, por toda su estructura, incapaz de enseñar. El teatro sigue siendo teatro, también cuando es teatro didáctico, y siempre que sea buen teatro será divertido” (p. 49).

Cuando la dramaturgia mexicana interpreta momentos álgidos de la historia para escenificarlos, normalmente enjuicia las versiones oficiales, indaga posibilidades e interroga al tiempo presente, ya sea el de la composición o el del montaje, en el que coinciden actrices, espectadores e incluso sus posibles lectores. Según el teórico Kurt Spang (1998), la producción de dramas históricos “se intensifica siempre cuando una cultura está atravesando períodos de crisis que a mi modo de ver no tienen por qué ser forzosamente colisiones sociales y luchas de clase” (p. 18). Cada recreación del pasado implica una postura crítica donde el trabajo de dirección y el histriónico se conjugan para conformar una propuesta de teatralidad que se apropia de la tradición, la discute e interpreta para ofrecerla a un público al que, muchas veces, se incluye como copartícipe del montaje, ya que se asume como heredero o consecuencia de ese pretérito traído ante su mirada. La puesta en escena de la historia modifica la imagen del pasado.

Para la reconstrucción del ambiente histórico de Madame Zobeida en la frontera, recurrimos a la actriz Gisela González Moreno, de la compañía teatral juarense Telón de Arena, quien aceptó participar tras confesar su

afinidad con el esoterismo.⁹ Para el diseño del personaje, estudiamos en conjunto el guion, en especial la parte referente a la adivinadora y su consultorio en la avenida Juárez. Concordamos que la caracterización solo alcanzaría su sentido y su máxima expresividad si nos concentrábamos en dos aspectos: 1) la construcción plástica de Zobeida y 2) la representación del escenario urbano como parte íntegra del *performance*. La ciudad semivacía, a razón de la contingencia, jugaría un papel significativo.

Sobre el vestuario disponíamos, desde el imaginario, con el atuendo estereotípico de una gitana o prestidigitadora que, al parecer, no ha cambiado con el transcurrir de los siglos, como lo confirman un par de testimonios, recogidos por las y los biógrafos, a partir de entrevistas hechas a finales de los noventa, una con Soledad Luna y otras con vecinos de Parral. La prima hermana recuerda la indumentaria de trabajo: “Ella se vestía muy elegante, usaba un turbante grande rojo, con vestido y guantes también rojos, y se ponía muchos collares y pulseras”. El vestido debía ser convincente. En su camino en tren, de Juárez a la capital del país, Nellie se detuvo en Chihuahua, donde se encontró con una vieja conocida de la Segunda del Rayo. Aún iba ataviada como Zobeida; se acercó a la mujer. ““Te voy a adivinar tu suerte”, le dijo”, mientras le leía la mano. La vecina estaba asombrada por la precisión; “¿cómo sabía todo eso?; entonces Nellie soltó la carcajada y se quitó lo del atuendo de húngara que traía; ‘¡Ay, Francisca, cómo iba a saber que eras tú!’ y ya se saludaron como amigas” (Vargas y García, 2013, pp. 136 y 139).

Hemos sugerido la noción de ciudad como escenario de divulgación, como un espacio que ha sido escrito y que, por tanto, puede ser leído. No obstante, el arte actoral de Gisela sitúa la misma idea mucho más allá de su sentido metafórico, ya que nosotros nos referimos a la descripción en papel, mientras que el ensamblaje de sus acciones performáticas ocurrieron al aire libre, *in situ*, sobre la piedra y el asfalto, lo que podría ser considerado, verdaderamente, como una escritura, una incisión o inscripción femenina en el espacio urbano.¹⁰

9 En sus diez años de experiencia, la actriz nacida en Nuevo Casas Grandes ha participado en más de una veintena de montajes. Entre los más recientes destacan *Concrete boxes* (2020), *Mexicanas* (2019), *A la orilla el río* (2019), *King Tiger* (2019), *Proyecto Chejov* (2018), *Fuenteovejuna* (2017) y *Los muertos* (2017). Su trabajo como asistente de dirección con Perla de la Rosa y César Cabrera le ha aportado una perspectiva más profunda sobre la escena.

10 Roland Barthes (1993) apunta: “La ciudad es un discurso, y este discurso es verdaderamente un lenguaje: la ciudad habla a sus habitantes, nosotros hablamos a nuestra ciudad, la ciudad

Gisela González creó tres cuadros escénicos: dos en una habitación que simula el local del Hotel Nancy, donde la vemos, primero, leyéndole la fortuna a un cliente y, después, cociendo sus brebajes. El tercer cuadro invade el espacio público, frente al Hotel del Sur (ver Figura 3).¹¹ En este punto, rogamos que vean su video (Juaritos Literario, 2020b). La actriz lee la ciudad como materia para construir al personaje. Con música de época de fondo —un jazz producido por el estudio de grabación The Charleston Chasers—, Zobeida deambula frente al MUREF, en la parte peatonal de la avenida 16 de Septiembre, se sube a una fuente, camina presuntuosa e interpela, acomodada, a un transeúnte imaginario que nos representa a todas y todos: “—¿Le leo la fortuna?” El centro de la ciudad concluye el semiólogo, “es vivido siempre como el espacio donde actúan y se encuentran fuerzas subversivas, fuerzas de ruptura, fuerzas lúdicas” (Barthes, 1993, p. 265).

Figura 3

ACTRIZ GISELA GONZÁLEZ MORENO COMO ZOBEIDA



en la que nos encontramos, sólo con habitarla, recorrerla, mirarla. Sin embargo, el problema consiste en hacer surgir del estadio puramente metafórico una expresión como ‘lenguaje de la ciudad’” (pp. 260-261).

11 En el teatro que *invade* la ciudad, afirma el teórico André Carreira (2017), “los actores/performers juegan simultáneamente los roles de sus personajes y su condición de usuarios del espacio público” (p. 14).

Musicalización de la poesía

Desde el diseño de la ruta, se contemplaron disciplinas artísticas que secundaran a los textos literarios. En su formato presencial, la música en vivo añade gran interés al evento, aunque implica algunos desafíos técnicos y de logística.

Las y los poetas otorgan determinado ritmo a sus composiciones que, al ser ejecutadas, desatan tonos, matices y movimientos melódicos. La musicalidad es un rasgo inherente a la expresión lírica. El metro de cada estrofa genera ritmos que invitan a ser cantados o acompañados con algún instrumento. Incluso las piezas no medidas, los denominados versos libres, cuentan con una cadencia. Por ello, una gran cantidad de compositoras y compositores modernos han elaborado canciones a partir de textos poéticos antiguos o que, en principio, solo pasaron a la stampa.

La segunda parada del recorrido, “Música para la batalla” (Juaritos Literario, 2020a), a cargo de David Guevara, egresado del programa de Historia y de la Maestría en Estudios Literarios, dilucidó con guitarra y teclado a qué suena un hecho histórico. ¿Cuál era la música de la frontera en 1911? ¿Los corridos eran las únicas piezas que escoltaban a los insurrectos? Los siguientes octosílabos de la composición anónima “La toma de Ciudad Juárez”, transcritos por Américo Paredes en el *Cancionero texano-mexicano*, ratifican que “[l]os poetas no son historiadores, pero son los termómetros más fieles de la Historia” (Quirarte, 1999, p. 85): “¡Ah, qué valor de Madero / cuando a ese México entró! / Con sus ametralladoras / Orozco lo acompañó, / haciendo fuego cerrado / hasta que no los venció” (Paredes, 1976, p. 82). Estos mismos versos rapeados en dueto, entre David y Grecia Márquez (licenciada y maestra en Literatura), confirman la atemporalidad y vigor de la música.

En la última parada, dedicada a nuestra célebre autora, este recurso también se hizo presente, con motivo de la musicalización de uno de sus muchos poemas titulados “Yo”. Aunque su prosa disfruta de mayor fortuna, estudios críticos, ediciones y distribución, sus versos sobresalen por su ritmo, un lenguaje sencillo en arte menor y una concisión altamente íntima —por su introspección— y expresiva. Con las 54 piezas poéticas de *Francisca, ¡Yo!* (1929), Nellie incursionó en el ámbito literario. Sus estrofas, a manera de cantos bucólicos, enaltecen una naturaleza acorde con un carácter despreocupado, festivo y desbocado: “Vamos al campo / hermana / brincaremos / los arroyos / nos burlaremos / de las peñas / saltando por encima / de ellas / Llegaremos

al cerro / al más alto y orgulloso / allí nos detendremos / triunfantes / plenas de luz / riéndonos de todo / como dos soberbias” (Campobello, 2004, p. 113).

Desde el título del poemario, dedicado a su hermana Gloria, se prefigura la reflexión sobre sí misma, una interioridad manifiesta que permite atisbar la personalidad inquieta, pero también observadora, de una yo lírica que gusta de entremezclarse con elementos naturales bajo los matices de un sol radiante: “Soy mariposa / me gusta volar / y ver a través de / mis ojos dorados / mi libertad / Me gusta vivir / un día / tener jardines / llenos de sol / tener alas / brillantes / mas no tener / corazón” (Campobello, 2004, p. 118).

Este “¡Yo!” hilarante, enmarcado por signos de admiración, exclama y subvierte ideas asociadas al deber ser de su género. “Que venga / la lluvia / que venga / el viento / No tendré miedo / estaré golpeando / con mis pies / el suelo / Va a llover / va a haber desbordamiento / de agua / trombas de viento / y yo un potro / salvaje que / estará corriendo [...] sin dueño” (Campobello, 2004, p. 120). La investigadora Luz Elena Zamudio (2006) traza la historia textual del poemario; para su segunda edición, incluida en *Mis libros* (1960), a la que solo llegaron 12 textos, se pensaba que Francisca era el pseudónimo de Nellie, por lo que ella misma alteró el título, *Yo! versos*, no así la primacía del pronombre personal. La repetición del “yo” en la edición príncipe, tanto en títulos como en contenidos, evidencia “la obsesión por mirarse a sí misma en diferentes momentos hasta lograr el enfoque buscado que fija la imagen deseada” (Zamudio, 2006, p. 28). Identificamos este proceso como el tema primordial de la colección de poemas.

Anthony Escandón, cantautor chihuahuense, en su álbum *Perro feroz* (2019), reinterpreta uno de estos poemas intitulado “Yo”, renombrándolo como “Brusca”. La pieza ostenta un conocimiento de sí, condensado en la figura de una yo lírica orgullosa y consciente de su particularidad. Leamos los versos de Campobello (2004); resaltamos en cursivas el estribillo en la canción de Anthony:

Dicen que soy
brusca
Que no sé
lo que digo
Porque vine
de allá

Ellos dicen
 que de la montaña
 oscura
 Yo sé que vine
 de una claridad
Brusca
porque miro
de frente

Brusca
porque soy
fuerte
 Que soy
 montaraz
 Cuántas cosas
 dicen
 Porque vine
 de allá
 de un rincón
 oscuro de la
 montaña
 Mas yo sé que
 vine de una Claridad. (p. 121)

La poeta no teme afirmarse como brusca, otorgando al adjetivo una cualidad contraria a su sentido literal. Esta subversión semántica deviene en un orgullo que la empodera ante el rumor de los “otros” que la señalan y demeritan. Más allá de una intercalación de versos, la interpretación musical del poema es íntegra. Escandón también probó fortuna en Ciudad de México, por lo que inferimos la empatía con el origen “salvaje” de los “bárbaros del norte”, una vez que se avvicinan en la capital. Cuando lo contactamos, a dos meses de la cuarentena, el artista residía en la ciudad de Chihuahua y, sin chistar, aceptó la propuesta (Juaritos Literario, 2020c).

Figura 4

CANTAUTOR ANTHONY ESCANDÓN



Biografía novelada: libro-álbum infantil

Antes de las reflexiones finales, nos detenemos en los dibujos de Estelí Meza con los que ilustramos algunos pasajes biográficos de Campobello, en el video de YouTube (Juaritos Literario, 2020c). El libro-álbum infantil *Los nombres de Nellie*, publicado por el Instituto de Cultura del Estado de Durango en 2017, posee un formato significativo. Las 32 páginas impresas a dos tintas (naranja y verde sobre papel algodón de color mate) conforman un pequeño recuadro de 14 x 18 cm que se despliega hasta alcanzar más de dos metros. La medida sobrepasa la altura y las expectativas de sus lectoras y lectores ideales.

Dos distintas narrativas se pliegan en este bello acordeón, similar a los códices precortesianos. El libro-álbum, como género ya consolidado en la literatura infantil y juvenil, explica Rosa Taberner (2007), “requiere un modelo de análisis específico que lo considere en su polifonía”, debida a su “alto grado de experimentalidad”, la tolerancia a estímulos multimediales y simultáneos por parte de su lector, “la incesante interacción entre palabra e imagen” que les confiere “una extraordinaria apertura y sensibilidad” (p. 321).

El texto de *Los nombres de Nellie* pertenece a la pluma de la escritora María José Ramírez; mientras que el relato visual a la ilustradora Estelí Meza. Reproducimos, por completo, la narrativa que sintetiza, en 12 láminas y por medio de una prosa cargada de lirismo, la historia biográfica:

Francisca grita su nombre: lo estira, lo trepa a los árboles, rebota en el espejo numeroso del río y luego se funde con la claridad de la sierra. Villa Ocampo se llama también El Paraíso. / Francisca se llama Francis, también Xica. Ella es como los ríos: que solo es uno aunque tenga muchos nombres. / Xica se mudó a Parral a los ocho años. Allí aprendió a nombrar a los muertos. Cuando supo escribir su nombre, ya sabía quiénes eran Doroteo Arango y Francisco Villa. / La guerra se volvió guerrilla. Francisca cumplió 16 y se mudó a la ciudad de Chihuahua, en donde vio a los hermanos Bell. / Un día quiso ser Nellie y convertirse en bailarina. Pero antes se hizo llamar Zobeida, la adivinadora de Egipto. / Yo me llamo Nellie Campobello, ¿y tú? Gloria y yo somos bailarinas, venimos del Norte, fundamos la Escuela Nacional de Danza. Mi libro se llama *Cartucho*, como un villista. / Durante 35 años, Francisca varió su nombre de muchas formas distintas. / Nellie vive sola. Vinieron por ella y se la llevaron. / En Durango, todos sabemos que se llamaba Nellie Campobello, la bailarina, la escritora que le puso nombre a los muertos de la Revolución. Ahí está su nombre: en la claridad de la sierra, en los árboles, en el río. (Ramírez y Meza, 2017)

Advertimos que, sin las imágenes, la prosa poética pierde la mitad de su potencia expresiva. Veamos dos ejemplos. El pasaje que hemos venido desarrollando, el de la adivinadora de Egipto en Ciudad Juárez (ver Figura 5), ocupa dos láminas, ya que para las autoras la experimentación de la protagonista es paradigmática respecto a las una y diez formas de ser y autodesignarse. El anuncio con la cartelera, del lado derecho, consigna los apelativos posibles de alguien que, como los ríos, solo es una, aunque tenga muchos nombres. El juego de identidades durante la infancia permite asumir roles distintos a los que niñas y niños ocupan en la esfera familiar, privada y escolar.

Figura 5

ILUSTRACIONES DE *LOS NOMBRES DE NELLIE*



Nota. Tomado de Ramírez y Meza (2017).

Por otro lado, la extorsión y el maltrato que minaron la salud de la escritora se cifran en apenas diez palabras; en tanto que, en el dibujo, una gran sombra detrás de una maceta acecha el espacio privado de la Nellie anciana, quien, rodeada de cuatro gatos, luce indefensa, sentada y con los ojos cerrados. La reciente ola revisionista, desde la cual se hilvanan las narrativas biográficas de artistas mexicanas, respeta la neutralidad de las fuentes, así como promueve el espíritu crítico —y, en este caso, también sensible— ante los sucesos más duros que hayan atravesado.

El hallazgo de esta joya bibliográfica en la ciudad de Durango se sumó a un acervo con el que el colectivo ha volcado su atención hacia el público infantojuvenil. Desde septiembre de 2019, y gracias a la incorporación de la psicóloga infantil Cinthya Rodríguez Herrera, egresada de la UACJ, hemos puesto en acción ese material con el que compartimos con una audiencia específica el placer por la lectura a partir de la vinculación y arraigo con la tierra del norte, una zona boreal en donde jugar y experimentar con señas de

identidad. Boreal es el nombre dado a los talleres de lectura, lectoescritura, así como a una sala virtual en donde las pequeñas y pequeños dan voz a sus libros favoritos. El objetivo de esta sala de lectura es doble.¹² Promueve, en primer lugar, el ejercicio de la lectura, al tiempo que divulga el patrimonio literario del norte mexicano, vinculado con la frontera, sus dinámicas y los discursos que la atraviesan, por lo que también incluimos las letras del suroeste norteamericano. En segundo lugar, entendemos el canal de *Boreal* como un laboratorio de autopercepción en el que las y los participantes gestionan, en la medida de lo posible, la selección de textos y tienen control sobre el espacio o set de grabación, vestuario y demás detalles que las y los hagan sentirse verdaderamente autoras y autores de los contenidos. La interacción en redes —controlada por las y los tutores— promueve la autoestima de lectoras y lectores en ciernes, al tiempo que incrementa sus habilidades comunicativas, como la expresión corporal y las aptitudes lingüísticas.

Reflexiones finales

Aunque la metodología con la que elaboramos las rutas literarias nos entusiasme cuando localizamos el espacio ficticio de un texto en un mapa, entendemos esa coordenada solo como un principio —para el estudio, para promover la lectura, para enriquecer nuestro acervo—, pero no como un fin en sí misma. Nuestros mapas y recorridos se encaminan a dominar el espacio ciudadano, a reconocerlo añadiéndole significados, a apropiárnoslo y defenderlo como patrimonio, pero también a no temerle, a pisarlo fuerte. Por desgracia y desatención de las autoridades en materia urbana y de procuración de justicia, la comunidad artística, estudiantil y activista juarense ha perdido seres queridos en sus arterias. Citamos, de nueva cuenta, a Vicente Quitarte (1999) para abrazar la posibilidad de cambio desde la acción: “La calle está ahí y aún es nuestra. Nada nos impide reivindicarla, nombrarla de nuevo, darle el uso digno que necesita para limpiarla, para que pueda seguir conduciendo nuestra sangre” (p. 89).

¹² Este último proyecto apenas arranca. Hasta el momento, hemos grabado dos videos, disponibles en el perfil de Facebook de Juaritos Literario: el poema “Mapas”, de Concha Méndez, recitado por Ixtla Montiel, de 7 años; y *Los nombres de Nellie*, interpretado por Ixtla y su hermana Yaoci Montiel, de 12 años.

Huellas de La Toma discierne un suceso histórico local en su dimensión global. Cada una de sus diez paradas visualiza la relación entre las letras y el territorio. Los testimonios depositarios de la memoria del motín legitiman la cautela de Madero, la ofensiva de sus generales (Garibaldi, Orozco y Villa) y la desafortunada defensa de la plaza. La zona transfronteriza en 1911, periodo germinal de la Revolución, supo albergar a exiliados, tanto bandoleros como anarquistas (los Flores Magón), a dirigentes políticos de alcurnia en diálogo con caudillos de la serranía. En esa época, más que ahora, el límite nacional se distinguía por su permeabilidad. Ciudad Juárez era un crisol de personas, extranjeros y nacionales, que recorrían sus calles en torno al puente internacional, enriqueciendo el paisaje urbano con elementos importados y permitiendo que distintas manifestaciones interactuasen a favor de prácticas únicas que han dejado huella.

La ruta, además de vincular nuestra labor documental y filológica con el fomento a la lectura y la incidencia ciudadana, examina un corpus literario de un evento que duró apenas tres días, pero que incitó una gesta civil en todo el país que se prolongó durante casi una década. La lectura topográfica de ese archivo averigua qué ocurre cuando pensamos y describimos en términos espaciales la tradición literaria que da cuenta de una batalla en torno a unos cuantos cuadrantes de la ciudad. Al proceder de esta forma, saliendo a las calles, nos tomamos en serio la unidad de acción, tiempo y lugar.¹³ No es tanto recitar pasajes literarios sobre las planchas de concreto cuanto salir al mundo y moverse en él en la forma primaria de explorar y descubrir. Si agudizamos la mirada para interrogar a la ciudad y sus paisajes como si fueran documentos, entonces los rastros de épocas remotas irán ganando una fuerza expresiva totalmente nueva.

Múltiples perspectivas y versiones encontradas permiten seguir indagando el rol y trascendencia de las y los participantes de La Toma, dando por hecho que al detenernos en unos descuidábamos otras acciones determinantes, como la guardia de Máximo Castillo, las granadas de Cástulo Herrera o la intervención médica de Ira Bush. La labor altruista de este “gringo doctor” en la línea de fuego nos recuerda —a manera de reconocimiento y

13 Víctor Chaparro, egresado de la carrera en diseño de la UACJ, fue quien salió a la calle (con todas las medidas de seguridad y sana distancia) para hacer las tomas fotográficas y en movimiento. El diseñador Oscar Pretelin, desde Playa del Carmen, se encargó de la edición final de cada video, así como de la identidad de la ruta.

gratitud— la pandemia que nos arrojó al confinamiento y el personal que le sigue haciendo frente. De alguna forma, como críticos literarios, hicimos de nuestro quehacer una trinchera, desde la cual lanzamos contenidos artísticos y didácticos que, de paso, también dejan testimonio de la traza urbana y las calles juarenses durante la amplia cuarentena.

La peculiar vida y obra de Nellie Campobello valen todo el esfuerzo por difundirlas; nuestras aproximaciones sincrónicas y diacrónicas se esfuerzan por esclarecer acontecimientos y explicar tanto la génesis de sus textos como las posibilidades de lectura; nuestros asedios sobre su biografía y escritura exploran la superposición de lenguajes (escrito, teatral, musical y visual) a través de canales digitales que dan salida a manifestaciones audiovisuales inspiradas en la artista norteña.

Su breve estancia en la frontera, en plena época de prohibición, le demostró sus aptitudes interpretativas, así como su capacidad para desenvolverse, abrirse camino por sí misma y reinventarse. La estudiosa Blanca Rodríguez (1998) reconoce que Campobello “tergiversó deliberadamente ciertos hechos de su vida, conforme lo requería” (p. 71). Nos parece interesante observar el influjo —en ambas direcciones— entre Zobeida y la frontera. Talentosa, no solamente en la literatura y las artes escénicas, sino también en las adivinatorias. ¿Cómo pudo una muchacha nacida en Durango, crecida en Parral, convencer a la población juarense y paseña que venía de Egipto y que tenía dotes de vidente? Por nuestras calles, junto con su destreza actoral, conocimiento y lecturas —además de un encanto natural, del que hablan sus amigos y biógrafos— perfeccionó la habilidad para leer a las personas.

El ejercicio de las humanidades es imprescindible en nuestros días. El de todas las personas que participan de *Huellas de La Toma*, así como esta misma coautoría, ensaya (y añora) formas de sociabilidad, de regresar a las aulas, para pensar desde ahí y en conjunto los mecanismos apropiados de transmisión de la lectura, de maneras de leer, de posicionamientos ante el mundo y ante la propia experiencia. En este proceso, la labor colegiada desde la Academia de Literatura y el soporte institucional de la Secretaría de Cultura del Estado de Chihuahua (con el PEAC) fueron pieza clave para inyectar apoyo y capital a un pequeño sector de la comunidad artística. La promoción y los honorarios de Gisela Moreno y Anthony Escandón son beneficios colaterales.

El filólogo Rafael Mondragón (2019) nos recuerda que la didáctica de su disciplina “es la enseñanza de un conjunto de técnicas y procedimientos,

pero también el cultivo de una forma de sensibilidad que se transmite en gestos de lectura escenificados en esos espacios de publicidad sutil y delicada” (p. 28). A pesar del encierro, el arte nos sostiene, ya sea en su formato de lectura, de música o de teatro puesto en pantalla. Actividades recreacionales y esenciales. De cierta manera, la ruta desacraliza lo histórico como algo elevado, estático y reservado única y exclusivamente a las y los especialistas. Con *Huellas de La Toma* seguimos juntas y juntos más allá de nuestras clases en la Licenciatura en Literatura y en la Maestría en Estudios Literarios de la UACJ.

Referencias

- Barthes, R. (1993). Semiología y urbanismo. En *La aventura semiológica* (pp. 257-266). Paidós.
- Brecht, B. (2004). *Escritos sobre teatro* (ed. G. Dieterich). Alba.
- Campobello, N. (2000). *Cartucho: relatos de la lucha en el norte de México* (pról. J. Aguilar Mora). Era.
- _____. (2004). *Francisca Yo! El libro desconocido de Nellie Campobello* (eds. J. Vargas y F. García Rufino). UACJ.
- Carreira, A. (2017). *Teatro de invasión: la ciudad como dramaturgia*. DocumentA/ Escénicas.
- Dorado Romo, D. (2017) *Historias desconocidas de la revolución mexicana en El Paso y Ciudad Juárez 1893-1923*. Era.
- García, J. M. (Ed.) (2011). *Ciudad Juárez: versiones de una Toma, 1911*. Ichicult.
- _____. (2018). *Literatura juareense 2: una modernidad interrumpida*. EñeEdiciones.
- Juaritos Literario. (2020a, 12 de mayo). *Parada 2: Música para la batalla* [video]. <https://youtu.be/Ekum6l6AYyE>
- _____. (2020b, 9 de junio). *Zobeida: Nellie Campobello* [video]. <https://youtu.be/26YmGGSkVBo>
- _____. (2020c, 11 de junio). *Parada 10: Nellie Campobello* [video]. <https://youtu.be/MU1mtLtwyKQ>
- Matthews, I. (1997). *Nellie Campobello: la centaura del Norte*. Cal y Arena.
- Mondragón, R. (2019). *Un arte radical de la lectura: constelaciones de la filología latinoamericana*. UNAM.
- Montiel, C. U., Rodríguez, A., y Rubio, A. (2019). *Cartografía literaria de Ciudad Juárez*. Eón.

- Paredes, A. (1976). *A Texas-Mexican cancionero: folksongs of the lower border*. University of Illinois Press.
- Pérez López, D. (2005). *Los años vividos: Ciudad Juárez, crónicas pendientes*. Municipio de Juárez.
- Quirarte, V. (1999). *La ciudad como cuerpo*. ISSSTE.
- Ramírez, M. J., y Meza, E. (2017). *Los nombres de Nellie*. ICED.
- Rodríguez, B. (1998). *Nellie Campobello: eros y violencia*. UNAM.
- Schlögel, K. (2007). *En el espacio leemos el tiempo: sobre historia de la civilización y geopolítica*. Siruela.
- Siller, P., y Berumen, M. Á. (2003). *1911: la batalla de Ciudad Juárez* (2 vols.). Cuadro por Cuadro, Imagen y Palabra.
- Spang, K. (1998). *El drama histórico: teoría y comentarios*. EUNSA.
- Taberner, R. (2007). Tiempo de silencio. De la lectura compartida a la lectura privada: el álbum como género. En P. C. Cerrillo Torremocha, C. Cañamares Torrijos y C. Sánchez Ortiz (Coords.), *Literatura infantil: nuevas lecturas y nuevos lectores* (pp. 319-326). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Vargas, J., y F. García Rufino (2004). Apéndice fotográfico. En N. Campobello, *Francisca Yo! El libro desconocido de Nellie Campobello* (pp. 143-198). UACJ.
- _____. (2013). *Nellie Campobello: mujer de manos rojas*. Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Zamudio, L. E. (2006). El ritmo de la naturaleza, generador del mundo poético de Nellie Campobello. En L. Cázares (Ed.), *Nellie Campobello: la revolución en clave de mujer* (pp. 27-38). Conaculta.

Estrategias docentes resilientes en contingencia sanitaria en un programa de pregrado

Claudia Teresa Domínguez Chavira¹

Fernando Sandoval Gutiérrez²

Patricia Islas Salinas³

Los procesos educativos en el nivel superior se vieron, como el resto de las dimensiones de nuestra realidad, tocados de formas profundas y dramáticas a partir de marzo de 2020, cuando la pandemia por COVID-19 nos alcanzó a todas y a todos sin excepción, y nos remitió de manera forzada a una contingencia sanitaria que se ha extendido

1 Profesora investigadora del Departamento de Humanidades del Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: claudia.dominguez@uacj.mx

2 Profesor investigador del Departamento de Humanidades del Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: fernando.sandoval@uacj.mx

3 Profesora investigadora del Departamento de Humanidades del Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: patricia.islas@uacj.mx

hasta el día de hoy. Aún sin visos tangibles de su fin, es obligado para las y los involucrados en los temas de la educación superior reflexionar acerca de los aprendizajes que nos ha dejado esta situación, con el ánimo de aprovecharlos para comprender mejor nuestras realidades y para estar mejor preparados para estos nuevos contextos, marcados por la hibridación de procesos educativos, por el debate intenso con respecto a los saldos de la pandemia para los temas de la educación superior mexicana, y por la incertidumbre inquietante con respecto a lo que aún está por venir.

La obligación de la que hablamos es aún mayor para quienes encabezamos y promovemos procesos educativos desde la docencia en la universidad como parte de nuestra actividad cotidiana. Como ya lo muestran algunos estudios tempranos acerca de la contingencia iniciada en 2020 (Banco Interamericano de Desarrollo, 2020) y a partir de nuestra propia experiencia atendiendo grupos de pregrado durante los dos semestres de ese año y el primer semestre de 2021, el trabajo docente en el nivel superior se vio profundamente modificado por su virtualización forzada. Estas transformaciones operan/operaron en diversos planos situados en la complejidad de las relaciones interpersonales, elemento central de la práctica docente, despojada ahora casi por completo de su dimensión kinestésica y enmarcada literalmente por los lindes de las pantallas de la computadora o del teléfono celular. Transitamos por el duro aliento del COVID-19 hacia la migración forzada, hacia espacios que por años habíamos observado a la distancia con recelo desde la comodidad de la situación conocida del salón de clases universitario.

Uno de los elementos que resultó muy pronto clave desde nuestra perspectiva fue la relación que existe entre la práctica docente en situación de contingencia y la motivación de las y los estudiantes universitarios. Las autoras y el autor de este texto conformamos el núcleo académico del programa de Licenciatura en Educación (PLE) que la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) inauguró en la División Multidisciplinaria Cuauhtémoc (DMC) en 2015. Por ello, fue desde marzo de 2020 estratégico dotar a nuestra actividad frente a grupo de un carácter inspirador, que motivara a nuestro estudiantado a la consecución de los objetivos de aprendizaje compartidos, pero además, en un sentido más profundo, que generase en la comunidad académica del programa (la de mayor matrícula en la DMC) un derrotero de alto nivel, orientado a encontrar el sentido de la experiencia de aprender en situación de contingencia. Se busca aprovechar los elementos

simbólicos, culturales y, por supuesto, académicos de la comunidad de aprendizaje situada en el programa de pregrado en el que laboramos, para generar entre nosotras y nosotros mismos, entre las y los colegas del programa educativo y sobre todo entre su estudiantado, asideros simbólicos y culturales que puedan emplearse para fortalecer la experiencia situada en el marco de las sesiones de clase a distancia en el contexto de la contingencia sanitaria por COVID-19. Todo ello siguiendo la visión logoterapéutica de Viktor Frankl (1986), relacionada con la necesidad de desarrollar actitudes resilientes ante situaciones retadoras, a través de procesos de introspección, del reajuste de la visión de las y los involucrados con respecto a los desafíos que se presentan, y del desarrollo de actitudes y actividades orientadas a fortalecer la identidad personal y comunitaria como recurso de resistencia ante la adversidad.

Lo anterior es sencillo de describir, pero no por ello menos desafiante. Desde los primeros momentos de la pandemia, el COVID-19 mostró los dientes, marcados por la muerte y la enfermedad, lo que generó como medida generalizada el distanciamiento. Todo distanciamiento social forzado deja tras de sí una estela de dolor y sufrimiento difícil de resolver, independientemente de cualquier justificación que desee otorgársele. El distanciamiento escolar que el estudiantado, desde los niveles iniciales hasta aquellos de estudios superiores, ha tenido que experimentar en carne propia debido a las medidas sanitarias para enfrentar la brutal amenaza de la pandemia causada por COVID-19 se encuentra verdaderamente distante de ser la excepción, por el contrario, hoy por hoy puede ser considerado uno de los principales causantes de la pérdida del equilibrio socioemocional de la población mundial. En este sentido, especialistas del comportamiento de la mente humana aseguran que el dolor emocional provocado por incidentes del orden social suele procesarse en el mismo sitio que el dolor físico en su dimensión afectiva motivacional (Pérez et. al., 2020). Al respecto, tenemos el aporte teórico de la Asociación Internacional para Estudios sobre el Dolor (IASP, por su sigla en inglés) que define al dolor como una experiencia desagradable (Pérez, 2020). Por su parte, de manera complementaria, Tanaka et al. (2017) definen el dolor social como una experiencia que puede llegar a hacerse crónica, es decir, volverse permanente. La reacción emocional subsecuente a la percepción individual de su exclusión o rechazo por parte de personas o grupos con los que desea relacionarse produce los mismos sentimientos de sufrimiento

que el dolor físico y genera una experiencia emocional de dolor (Tanaka et. al., 2017, pp. 2223-2224).

No ponemos a discusión la imperiosa necesidad del distanciamiento social como una de las más efectivas medidas de prevención en contra de la propagación del contagio de agentes virales, por ejemplo, el actual SARS-CoV-2, que tiene asolado al mundo entero. Reconocemos que esta modalidad del comportamiento social es la que puede otorgar mayores niveles de seguridad en el mantenimiento de una vida libre de contagios. Además, desde una perspectiva económica, algunas medidas de distanciamiento, como la toma clases en línea desde casa, contribuyen en cierta medida a la disminución en el gasto del presupuesto familiar, al no tener que pagar transporte, consumo de alimentos fuera de casa, ropa, enseres, etcétera.

Por otra parte, desde nuestra experiencia, la modalidad de clases en línea, al menos en el nivel superior, obliga al estudiante a asumir un rol más activo en la gestión de sus aprendizajes. El autodidactismo y la autodirección vienen a suplir comportamientos y rutinas anticuadas que mantenían al estudiante en una zona de confort, al tener la oportunidad de socializar e interactuar con sus compañeros de clase. Tenemos entonces que, si bien podemos rescatar elementos positivos de este nuevo momento en el quehacer escolar, a la vista de los actores principales, predomina una perspectiva negativa de la experiencia.

Los posicionamientos que expresamos están fundamentados en la evaluación realizada por el grupo de academia de docentes entre estudiantes que culminaron los semestres enero-julio y agosto-diciembre 2020, la gran mayoría coincide en manifestar que resultaron ser experiencias altamente estresantes y, en comparación con la modalidad presencial, poco satisfactorias. Externan sentimientos de nostalgia por sus compañeras y compañeros de clase, tristeza por no poder realizar sus rutinas diarias anteriores, cansancio por permanecer en pasividad durante largos períodos, así como por la necesidad de realizar sus tareas y trabajos en lo individual.

La experiencia que vivimos en el PLE en la DMC al acatar la puesta en práctica del protocolo de seguridad ante la pandemia por COVID-19 inició el 19 de marzo de 2020, a las 4:30 p. m., cuando recibimos la indicación de desalojar de inmediato las instalaciones de la universidad, sin tener fecha de regreso establecida. La noticia fue recibida con asombro, pero sin mayor expectativa por parte del estudiantado, ya que se pensaba sería cuestión de días... una semana, quizá. Su respuesta emocional fue de sorpresa, inquietud leve,

pareciera que en un principio lo tomaron como unas pequeñas vacaciones. Inclusive se detectó un fenómeno social interesante: las y los estudiantes empezaron a utilizar memes como una estrategia para expresarse y solidarizarse ante las opiniones de sus pares. Uno de los comentarios que más llamó nuestra atención externaba una desvalorización a las habilidades tecnológicas del personal docente. Las y los alumnos bromeaban: “Muchos maestros no son capaces de encender un cañón, ¿podrán con una clase en línea?”. Finalmente, la incredulidad cedió paso al asombro. A escasos días de la puesta en marcha de la impartición de clases a distancia, las comunicaciones del estudiantado empezaron a girar en torno a la excesiva carga de trabajo que les demandaba la nueva modalidad.

En el caso de las y los docentes, la experiencia fue vivida de manera muy diferente. Para buena fortuna nuestra, en el Programa de Educación se tiene por norma realizar una reunión de docentes el último jueves de cada mes, alrededor de las 7:00 p. m. Le llamamos reunión de academia y, aunque informal —por no contar ningún reconocimiento oficial ni administrativo—, suele ser un espacio de reflexión y análisis sumamente valioso, que congrega a un promedio de 18 a 20 docentes. En ella se discuten asuntos relacionados con el desempeño tanto del alumnado como de las y los propios maestros del programa. Uno de los asuntos que había despertado previamente el interés de maestras y maestros era la educación virtual, motivo por el cuál se solicitó, aunque de manera infructuosa, la autorización de un curso para certificar a docentes contratados bajo la modalidad de honorarios en educación virtual. No obstante, al no conseguirlo, aludiendo que era un reconocimiento considerado solo para docentes de tiempo completo o bien medio tiempo, las y los maestros comenzaron a impartir cursos sobre cómo realizar una videoconferencia, cómo acceder a algunos tipos de plataformas virtuales, cómo diseñar y organizar clases, cómo realizar un diseño instruccional, entre otros. Por lo tanto, el cambio en la modalidad educativa no nos tomó desprevenidas ni desprevenidos... Sin embargo, un asunto es invocar al diablo y otro muy diferente es verlo venir.

El fin de semana previo a iniciar de manera masiva con las clases en línea, docentes miembros del grupo de academia que atienden el área de nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza —dirigido por Fernando Sandoval Gutiérrez, docente investigador de base en el PLE— impartieron cursos tutoriales, así como clases muestra. La otra académica de base de la licenciatura,

Patricia Islas Salinas, por su parte, ofreció acompañamiento a las y los compañeros con el propósito de ajustar los últimos detalles en la redacción del modelo instruccional para suplir el plan de clase tradicional. Pero, aun así, varios docentes fueron víctimas de sus propias rutinas, por lo tanto, mantenían la tendencia de querer impartir la clase tal cual sabían hacerlo cuando se encontraban de manera presencial... resulta comprensible: ¿cómo cambiar de un día para otro?, ¿cómo abandonar sin más ni más algo que había resultado tan exitoso por tantos años y migrar a un contexto totalmente desconocido, donde nos sentíamos tan poco capacitados para generar aprendizajes con la misma calidad, tan poco cómodos, temerosos algunos?

Así, las propias inseguridades, tanto de docentes como del alumnado, generaron una sobrecarga de trabajo y altos niveles de estrés que días antes de culminar el semestre provocaron que la circulación de un meme en los grupos de WhatsApp de estudiantes se volviera detonante catártico para que al menos 47 alumnas y alumnos se comunicaran, en un período de 24 horas, para solicitar tutoría, ya que sentían que habían llegado su límite. En dicho mensaje, un estudiante le solicitaba a su maestro que fuera menos exigente. Este mensaje transmitido por las redes sociales empoderó al 25 % de la población estudiantil, quien, de manera independiente, se comunicó vía telefónica con la coordinadora del programa educativo para solicitar ayuda. La respuesta no se dejó esperar, esa misma noche se citó a una reunión extraordinaria de academia donde se establecieron, de manera conjunta y democrática, criterios y lineamientos más amigables y solidarios con la comunidad estudiantil... Es así, como entre lágrimas y actos solidarios concluye el primer semestre de 2020.

En ese contexto, la necesidad de enfatizar la dimensión inspiradora de nuestro trabajo con estudiantes se volvió más importante cuando revisamos los indicadores de inscripción de estudiantes para el semestre agosto-diciembre 2020. Luego de que cerramos el semestre anterior con dificultades para que una parte importante de la matrícula que atendemos se adaptara a las tecnologías digitales prescritas por nuestra institución para la continuación de las actividades de clase (enfatizando el uso de la herramienta Microsoft Teams), vimos con preocupación que en agosto un número histórico de estudiantes no se inscribieron a las asignaturas de ese periodo escolar. Adicionalmente, durante el transcurso del semestre pudimos observar un cambio en la actitud del alumnado presente en las clases, que se reflejó en cansancio durante las

sesiones, ausentismo ocasional y un clima generalizado de desánimo durante las jornadas, especialmente al acercarse los días finales del semestre.

El inicio del semestre agosto-diciembre 2020 resultó emocionalmente menos intenso, si bien una parte del estudiantado manifestó sentir frustración al comprobar que sus expectativas de volver a clases presenciales se desvanecían, otros tantos iniciaban con ánimo, motivados por el sentimiento de satisfacción que les había provocado el poder concluir el semestre anterior con calificaciones aprobatorias. Un grupo importante de alumnas y alumnos manifestó tener dificultades económicas en casa: el desempleo de los responsables de familia, parientes contagiados, familiares fallecidos; estudiantes foráneos que tenían que retornar a sus comunidades dado que no tenían recursos para cubrir el pago de la renta; fallas en el suministro del internet; quienes tenían que darse de baja de alguna de las materias porque tenían que tomar un trabajo de medio tiempo para contribuir con la economía familiar; o el alto nivel de contagios de COVID-19, sufridos en esos días entre miembros de la comunidad del programa educativo, fueron el tipo de asuntos que distraían la concentración de estudiantes y docentes de reingreso...

La experiencia del alumnado de nuevo ingreso, esa es una historia más extrema aún. Ingresar por primera vez a la universidad es una de las satisfacciones más profundas que el ser humano puede experimentar, sobre todo a la edad de 18 años. Durante una vasta cantidad de tiempo, tanto la familia como docentes de los grados anteriores crean altas expectativas al respecto; entre ellas, que será una etapa llena de experiencias agradables, compañerismo, nuevas amistades, mayor libertad, nuevos horizontes, etcétera. Por otro lado, “[e]studiar en la universidad exige responsabilidad propia, compromiso y deseo de esforzarse, así como la implementación de variados recursos cognitivos y afectivos” (Stasiejko et al., 2009, p. 285). Estamos hablando de una experiencia definitoria para muchos, sobre todo en un contexto como el mexicano, en el que la educación superior es una experiencia que pocos alcanzan.

Sin embargo, existen otros factores que intervienen de manera directa y significativa en la permanencia exitosa de estudiantes de nuevo ingreso en nivel superior, ya que este proceso demanda un acompañamiento inicial en el acercamiento a los procesos escolares y la instrumentación de estrategias pertinentes de retención para cursar y acreditar satisfactoriamente el nuevo reto educativo.

La experiencia vivida por parte de estudiantes de nuevo ingreso durante el semestre agosto-diciembre 2020 ejemplifica una realidad subyacente: la dicotomía existente entre el quehacer administrativo y el ámbito docente, elementos que no necesariamente logran embonar de manera armónica en pro de todo el estudiantado, pues una parte de ellos requiere de mayor acompañamiento y cierta flexibilidad, por adolecer de experiencias previas para transitar en una institución escolar tan compleja como llega a ser la institución de educación superior de mayor envergadura en el estado de Chihuahua, la UACJ.

Así pues, estudiantes de nuevo ingreso, además de tener que enfrentar un proceso educativo totalmente novedoso, la educación en línea, tuvieron que sortear las implicaciones en el estrangulamiento de la comunicación efectiva respecto a las gestiones de trámites administrativos, teniéndose que canalizar tan solo por correo electrónico, mensajes de texto y, cuando la suerte sonreía, finalmente la atención telefónica. Un ejemplo de esta dificultad es la cantidad de alumnas y alumnos que no aprobaron sus cursos de educación en la modalidad virtual. De acuerdo con los mensajes de texto enviados por quienes desertaron una vez iniciado el semestre, o bien, que decidieron no retomar los estudios en el siguiente periodo, esta es la principal causa de deserción escolar en el PLE de la DMC. Alumnas y alumnos de primer semestre inscritos en cursos meramente virtuales manifiestan que se inscribieron en esta modalidad por desconocimiento, que no se les autorizó el cambio de grupo a una modalidad sincrónica, que no les fue posible establecer una comunicación eficaz con los responsables de la impartición y evaluación del curso y que les resultó sumamente confuso entender el contexto académico asincrónico, por lo que el resultado fue la reprobación y la consiguiente deserción del programa.

Tenemos entonces que el clima de desconcierto y temor colectivo ante la posibilidad del contagio de COVID-19; el confinamiento en casa para cumplir con los protocolos de seguridad ante la disposición del estado de guardar una sana distancia; las contingencias económicas resultantes de la escasez y pérdida de empleos; el aumento en los precios de prácticamente todo; la falta de experiencia de docentes ante la organización y administración de los cursos en línea; la falta de práctica en el trabajo individualizado para la realización de trabajos; el nivel de lectura que problematiza la comprensión del lenguaje escrito; la estrechez de habilidades para la redacción avanzada

del idioma; así como el duelo por las expectativas de vida social; pronosticaban en estudiantes un nuevo momento de quiebre emocional. Por ello, en una acción de prevención hacia el clima del contexto áulico, en reunión ordinaria de academia del mes de octubre, se decidió implementar un conjunto de actividades extracurriculares bajo una connotación lúdica, que equilibrara en algo tan difícil situación.

Prácticas educativas resilientes

La resiliencia es un término utilizado en el argot de la psicología positiva para señalar la capacidad de la mente para percibir e interpretar estímulos negativos con fortaleza interior y entereza, y así poder replantear los estímulos en términos positivos, debido a que, cuando el cerebro logra percibir la adversidad en forma de desafío que podremos superar, las capacidades emocionales emergen. Especialistas definen a esta como la facultad de movilizar la energía interna para “prepararse, recuperarse y adaptarse ante el estrés, reto o adversidad” (Institute of HeartMath, 2014, p. 1).

Por su parte, Vera et. al. (2006) aseguran que, si bien “vivir acontecimientos traumáticos es el trance más duro que enfrentan algunas personas, supone una oportunidad para tomar conciencia y reestructurar la forma de entender el mundo, que se traduce en un momento idóneo para construir nuevos sistemas de valores” (p. 40). Tenemos entonces que una sociedad resiliente es aquella que ante cualquier embate que la vida le presente logra un buen equilibrio interno y mantener calma ante situaciones estresantes, así obtiene una mayor flexibilidad en la toma de sus decisiones, en síntesis, evita que las circunstancias externas afecten o disminuyan el rendimiento de las actividades cotidianas.

Sin embargo, desafortunadamente, una porción del estudiantado del PLE no posee una capacidad resiliente óptima, por el contrario, los resultados de las encuestas realizadas señalan al respecto que una buena parte de la población estudiantil del programa percibe sus niveles de energía como bajos. Estos datos motivaron la toma de decisión consistente en organizar una serie de eventos extraacadémicos con el propósito de que las y los estudiantes “recargaran pilas”. La fecha fue seleccionada de manera intencional, del lunes 9 al jueves 12 de noviembre, la penúltima semana de clases, con la finalidad

de que iniciaran exámenes finales y la conclusión de proyectos y trabajos en mejores condiciones emocionales.

Bajo el eslogan de “¡Esto ya termina!”, se propusieron cuatro actividades, una para cada día de la semana con mayor carga escolar: “Clase en pijamas” el lunes, “Eres un superhéroe” el martes, “Atuendos locos” el miércoles y “¡Esto ya acabó! La última y nos vamos...” el jueves.

Descripción de las actividades

“¡Esto ya termina!”, “Clase en pijamas” y “¡Por fin podremos encender la cámara!” son las frases que fueron seleccionadas con el propósito de transmitir a las y los estudiantes un mensaje para reinterpretar el cierre del semestre. La idea consistía en persuadir al estudiantado de que asistir a una clase virtual con una indumentaria informal era un comportamiento que se volvió cotidiano y que, si les hacía sentir cómodos, estaba bien hacerlo. También se pretendía incentivar el encendido de cámaras, ya que esto fue identificado por las y los docentes como uno de los mayores desafíos en la dinámica de las clases.

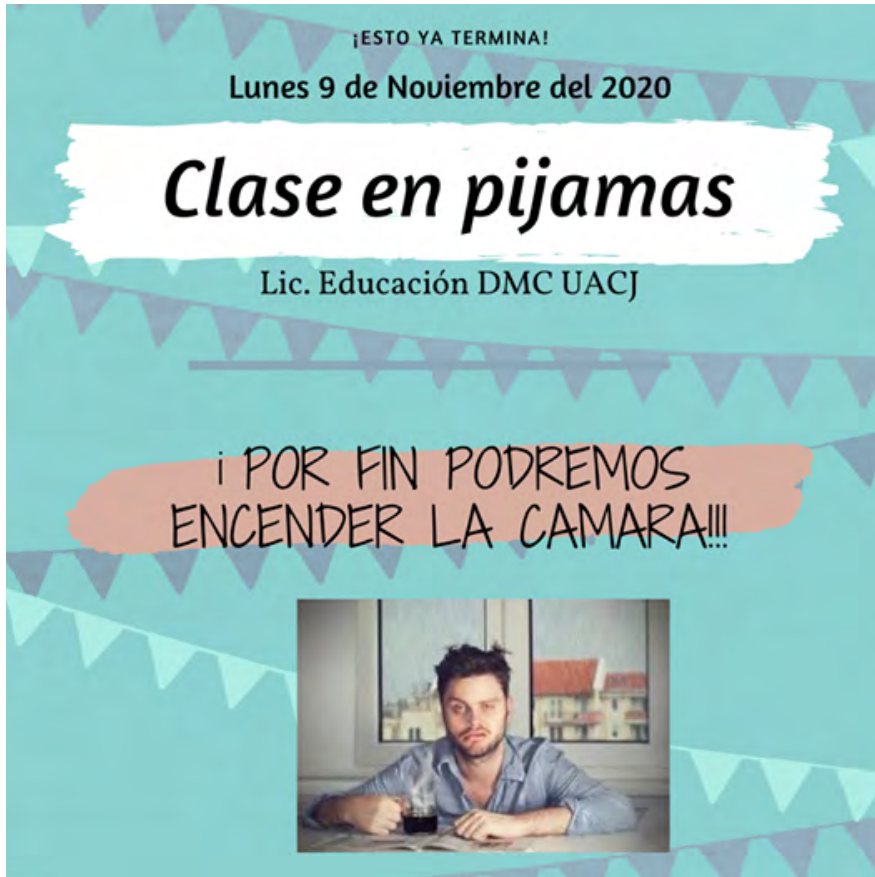
La estrategia siguió otras similares emprendidas desde tiempo atrás en otras latitudes, asociadas a un mejoramiento del clima institucional y al fortalecimiento actitudinal de los estudiantes. Un ejemplo interesante es la experiencia de Zulay Pereira (2011) con estudiantes de la Universidad Nacional de Heredia en Costa Rica. Es importante señalar que los estudios sobre cómo se actuó desde el aula de educación superior ante el COVID-19 están apenas difundiéndose, pero seguramente se multiplicarán en el futuro cercano.

En un principio, cuando se les hizo la propuesta, la reacción fue de resistencia, los comentarios giraban en torno a que les causaría pena que sus compañeras y compañeros los observaran “en fachas”, con el clásico “chongo mañanero” o “todo greñado”. Sin embargo, la participación fue muy nutrida, pues, salvo quienes toman la clase desde el lugar donde trabajaban (práctica hasta cierto punto común, presente en el 8 % de la población estudiantil), la mayoría participó de la actividad. Ese día todas las cámaras estuvieron encendidas. Se pudieron observar desde los más ingeniosos mamelucos hasta las más desgarbadas pantaloneras, las playeras más descoloridas, o bien las playeras del uniforme totalmente arrugadas; sin embargo, el clima emocional fue muy agradable, podían observarse sentimientos de comodidad, diversión, entusiasmo y distensión. Resultó sencillo identificar sensaciones

de camaradería y de compañerismo. Los reconocimientos se los llevaron los atuendos más extremos, sin embargo, todas y todos ganamos algo: mostrarnos a las y los demás sin pena.

Figura 1

CARTEL PROMOCIONAL PARA EL LUNES 9 DE NOVIEMBRE DE 2020



Para el martes 10 de noviembre se propuso la actividad de disfrazarse de superhéroe. La idea era transmitir al estudiantado un mensaje de reconocimiento a su esfuerzo, dedicación y tenacidad para cursar sus estudios. Aparte de compartir el cartel de invitación, cada persona del cuerpo docente

externamos palabras de admiración, reconocimiento y hasta cariño. El elemento que mayormente despertó la motivación entre las y los participantes fue el hecho de que el personal docente, horas antes de iniciar la actividad, compartió por redes sociales el disfraz que utilizaría en clase, este acto fue bien recibido por estudiantes, quizá por ello la cantidad de involucradas e involucrados resultó ser mayor. Cabe mencionar que esta actividad fue un tanto complicada de cumplir, debido a que la ciudadanía permanecía bajo medidas restrictivas de tránsito; nos encontrábamos en semáforo rojo, decretado por el sistema de salud pública del gobierno del estado, por lo tanto, no se podía salir de casa y debíamos utilizar solo aquellos materiales que estuvieran a la mano. Sin embargo, la actividad resultó todo un éxito, el principal hallazgo fue la creatividad con la que se improvisaron accesorios: desde un rollo de cinta adhesiva, la cortina del baño, hasta una gabardina roja, esa que estaba oculta al fondo del closet: todo resultó útil.

Figura 2

PERSONAL DOCENTE DEL PLE DE LA DMC PARTICIPANTE DE LA ACTIVIDAD “ERES UN SUPERHÉROE”



La actividad del miércoles consistía en utilizar un atuendo creativo: un peinado estrafalario, prendas de ropa contrastante, algún sombrero o cachucha diferente, etcétera. En este día, la participación fue menos nutrida, sin embargo, quienes contribuyeron hicieron gala de una enorme creatividad y capacidad de improvisación. Las actitudes y posicionamientos de estudiantes en el contexto de las actividades de clase realizadas comenzaron a revelar

cambios positivos a través de ciertos indicadores: más estudiantes encendían sus cámaras de manera espontánea; hubo mayor participación en diversas actividades promovidas por las y los docentes; y, en general, el clima de las sesiones de clase se cargó de otras emociones, alejadas de la pesadumbre y cansancio que hasta entonces se había enfrentado. Resultó muy prometedor observar las respuestas de estudiantes y docentes que participaron en estas actividades, que en alguna medida resignificaron la experiencia de aprendizaje en el marco de las sesiones de videoconferencia y que eventualmente harían posible otros acercamientos, tanto a la concepción y aplicación de las actividades de clase como a la propia experiencia de la docencia universitaria en el contexto de la contingencia sanitaria que atravesamos.

Figura 3

ESTUDIANTE DE QUINTO SEMESTRE DEL PLE EN LA ACTIVIDAD “ATUENDOS LOCOS”



Finalmente, para el jueves 12 de noviembre se planeó una actividad titulada “¡Esto se acabó! La última y nos vamos...”, esta estrategia consistió en asistir a clase mientras se consumía algún alimento, preferentemente líquido: agua natural, té, refresco, café, etcétera. También, al terminar la clase, se dio oportunidad de compartir alguna anécdota del curso, un comentario

gracioso, una estrofa de alguna canción. La idea era transmitir un momento de solaz esparcimiento, de camaradería, que sonara a despedir el curso de manera agradable, apacible.

En estas actividades nos fue posible observar la capacidad resiliente de estudiantes y docentes, manifestada en el desarrollo de estrategias innovadoras y creativas para responder a la propuesta institucional de participación en estas experiencias compartidas. Se trató de una vivencia sumamente enriquecedora de fortalecimiento emocional compartido, pero también de fortalecimiento de la identidad universitaria, de impulso a la innovación educativa como respuesta a la adversidad y de fortalecimiento de lazos de amistad y colaboración en el interior de la comunidad de la licenciatura.

Figura 4

CARTEL PROMOCIONAL PARA EL JUEVES 12 DE NOVIEMBRE DE 2020



La actividad final resultó, así, apacible. Las y los estudiantes comentaron que las propuestas les habían parecido divertidas, que les permitieron experimentar sensaciones positivas, que en general les recordaron prácticas escolares de niveles educativos anteriores como la semana cultural en el bachillerato o la secundaria. También agradecieron el esfuerzo y la atención a sus necesidades socioemocionales, no solo académicas. Por lo tanto, una vez finalizadas las actividades se tomó la decisión de realizar una encuesta para conocer la percepción de la totalidad del alumnado sobre esas prácticas educativas.

De acuerdo con Mayz y Pérez (2002) la investigación “debe ser el eje del currículum [del quehacer universitario] ya que permite enriquecer la discusión y la creación de conocimientos para generar un cambio de actitud en el individuo” (párr. 14). Es por eso que el conjunto de académicas y académicos del PLE de la DMC se esforzó por explicar todo comportamiento escolar mediante dicho proceso. En específico, las prácticas educativas para el cierre del semestre agosto-diciembre 2020 identificadas como “¡Esto ya se termina!” se analizaron bajo el criterio de un estudio de tipo cuantitativo. Se diseñó un instrumento digital autoaplicable dirigido a estudiantes en activo del programa educativo, dividido en cuatro momentos, a saber:

1. Perfil de informantes.
2. Expectativas de estudiantes y percepción de la experiencia formativa durante el semestre agosto-diciembre 2020.
3. Experiencia de estudiantes con respecto a recursos para aprender y perspectiva a futuro.
4. Percepción de estudiantes con respecto a las actividades de la última semana de clases.

El instrumento se envió a la totalidad del estudiantado del PLE (290 jóvenes) a través de recursos digitales (mensaje de chat, correo electrónico) durante la segunda semana de noviembre y fue respondido por 147 informantes (el 66.8 % del total de la matrícula). Las cuatro dimensiones mencionadas se exploraron mediante 17 preguntas cerradas cuyos resultados se explican enseguida.

Al final del instrumento se incluyeron dos ítems abiertos para rescatar la opinión libre de estudiantes con respecto a su experiencia durante las

clases en contingencia y durante la semana final de actividades docentes. Los resultados de estos dos ítems fueron sometidos a un proceso de análisis hermenéutico mediante el uso de herramientas digitales. El estudio arrojó la siguiente información respecto al comportamiento de las y los estudiantes:

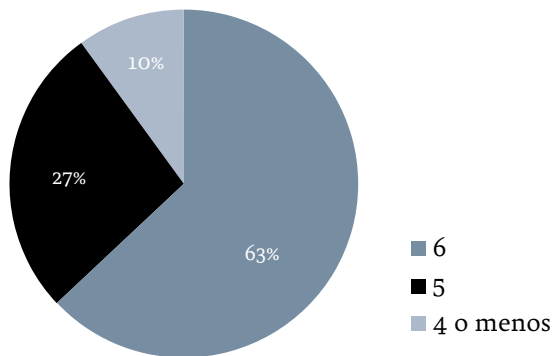
1. La población total de las y los estudiantes activos del PLE de la DMC durante este periodo era de 290, de los cuáles 147 respondieron a la encuesta. Lo cual indica que el interés por participar en la evaluación de la actividad puede ser considerado como representativo. No se trata de un comportamiento aislado. Por diversas razones, normalmente el estudiantado del programa educativo analizado responde con efectividad a las actividades propuestas tanto por la coordinación de la licenciatura como las convocadas por las y los docentes. Se trata de una fortaleza del propio programa y se relaciona con el contexto de la división multidisciplinaria, así como con el perfil de las y los alumnos.
2. La edad promedio de las y los informantes que integraron la muestra es de 22 años con 6 meses. La edad mínima fue de 19 años y la máxima de 23. De acuerdo con la teoría de Erick Erickson, las y los estudiantes se ubican en lo que se denomina “etapa sexta”, en la cual el establecer vínculos de índole personal e íntimos resulta ser uno de los principales desafíos e intereses. Por su parte, Laverne Antrobus afirma: “La idea de que a los 18 años eres un adulto simplemente no acaba de cuadrar”, en la actualidad “la adolescencia ahora dura hasta los 25 años, para efectos de determinar la manera de administrar tratamientos a los jóvenes” (citado en Wallis, 2013, párrs. 2, 1). Este apunte es muy importante, tanto para caracterizar a las y los informantes como para comprender de manera más profunda las motivaciones de sus respuestas, originadas desde una visión que sin duda responde a las características socioemocionales asociadas a su grupo etario.
3. Respecto al sexo de las y los participantes, es posible identificar una tendencia hacia la población femenina, pues el 86.39 % son mujeres y tan solo un 13.60 %, hombres. La profesión de maestra, así como la de enfermera presentan una relación directa con la identidad cultural de la mujer latina, ya que ambas poseen como

fundamento el cuidado y la perpetuación de las generaciones. Por lo tanto, suele ser bien visto y hasta promovido por la familia el que la mujer estudie y trabaje fuera de casa en estas disciplinas. La distribución por sexo de la muestra es además congruente con la del PLE en general, en el que se atiende a una población predominantemente femenina.

4. En relación con la carga académica del estudiantado, es posible identificar que durante el semestre en el que se llevó a cabo el ejercicio de investigación el 63 % cursó un total de seis materias, es decir, la carga máxima permitida; un 27 %, cinco materias; y el 10 % tan solo llevó cuatro materias o menos. Las y los participantes manifestaron que las principales causas que los llevaron a tomar la decisión de cursar menos materias del máximo permitido fueron la falta de disponibilidad de tiempo por motivos laborales o la reprobación.

Gráfica 1

CANTIDAD DE ASIGNATURAS CURSADAS POR PARTICIPANTES

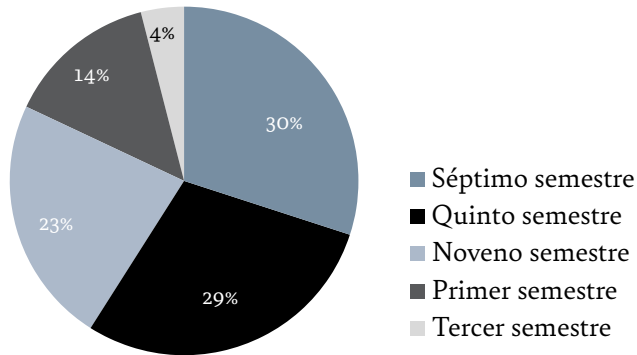


5. Respecto a la participación de las y los alumnos en relación con el semestre cursado, es posible identificar un comportamiento especialmente interesante en estudiantes de tercer semestre, así como los de primer semestre, ya que su participación se mantuvo por debajo de la

media de la población; a diferencia de estudiantes de quinto, séptimo y noveno semestre, quienes se involucraron en un 82 %.

Gráfica 2

PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES POR SEMESTRE



- De acuerdo con Roig-Vila et al. (2015): “La educación virtual ha instalado una manera diferente de comprender la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, ha venido a modificar los roles de profesores y estudiantes, y las formas de acceder al conocimiento” (p. 1). Esta afirmación generó la necesidad de identificar las expectativas del estudiantado con relación al aprendizaje a partir de una metodología a distancia. Resulta interesante destacar, que si bien las calificaciones finales en el semestre enero-junio 2020 no presentaron una disminución significativa, las expectativas de los estudiantes respecto a qué tanto consideraban que iban a aprender en el semestre agosto-diciembre, al cursarlo bajo una modalidad en línea, sí se vieron afectadas. Los resultados arrojan que, al iniciar el semestre, el 78 % temía que, al cursar sus materias en línea, la calidad y cantidad del aprendizaje disminuiría. El 25 % estaba convencido de que definitivamente no aprendería y tan solo el 14 % pensaba que su aprendizaje aumentaría. Sin embargo, al concluir el semestre, el 66 % valoró la calidad de la formación escolar como

muy buena, es decir, la media de la expectativa fue superada en un 400 %.

El dato que presentamos sobre los posicionamientos diversos de estudiantes con respecto a la modalidad en línea es revelador. Encontramos variaciones importantes en las expectativas de sus propios alcances en la experiencia de la educación a distancia situada en el contexto de la contingencia sanitaria, así como en las visiones acerca de la naturaleza y las características de esta forma de realizar las diversas actividades formativas de cada una de las asignaturas.

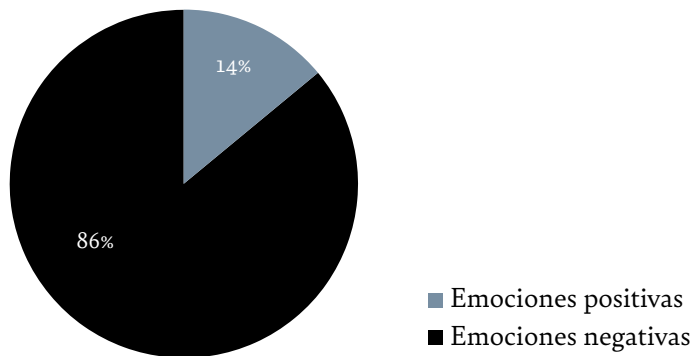
7. La emoción es un elemento fundamental en el ser humano, ya que interviene en prácticamente todos los aspectos de la vida. La educación no es ajena a esta influencia. Resulta entonces primordial analizar la asociación del proceso educativo al de felicidad y bienestar. A través de la aplicación del instrumento, diversas aproximaciones cualitativas informales (situadas en las sesiones de clase por videoconferencia) y conversaciones individuales y en grupo utilizando herramientas de mensajería digital como WhatsApp, poco a poco fue quedando claro que para una gran parte de estudiantes y docentes del programa, los desafíos más importantes asociados con la contingencia sanitaria no se situaban en el ámbito académico, sino en el emocional, sobre todo en lo relacionado con las competencias para la gestión de las emociones, la autogestión de los tiempos, la organización —de todo tipo— y la convivencia forzada en casa en espacios que normalmente no se compartían por tantas personas ni por tanto tiempo.

De ese modo, el tema de la gestión emocional se reveló como estratégico y fundamental para comprender los procesos de vida por los que por esos días transitaban todas y todos los miembros de la comunidad de la licenciatura. Avanzar en la comprensión de la importancia de esta dimensión de la experiencia humana nos permitirá, eventualmente, alcanzar niveles más profundos de entendimiento entre todas y todos, y pensar formas basadas en la resiliencia, la tolerancia y la salud emocional para emprender los diferentes procesos de aprendizaje situados en las herramientas digitales.

Sin embargo, las reflexiones de las que hablamos fueron posteriores. En el momento de la aplicación del instrumento, tal y como se muestra en la Gráfica 3, la realidad era muy distinta. Las y los participantes del estudio compartieron las emociones que los acompañaban al iniciar el semestre: se encontraban mayormente estresados y tristes.

Gráfica 3

Estado emocional del alumnado al inicio del semestre agosto-diciembre 2020



8. La actual situación provocada por la pandemia de COVID-19 deja a su paso la introducción y adopción generalizada de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en prácticamente todos los ámbitos de nuestra vida, ya sea trabajo, relaciones personales y, sin duda, en la manera de aprender. En este sentido, las y los estudiantes confirman que las principales herramientas tecnológicas que utilizaron durante el semestre agosto-diciembre 2020 para cursar sus asignaturas fueron Microsoft Teams y WhatsApp. Aunque resulta importante destacar que los efectos que estos pueden producir se desconocen aún.

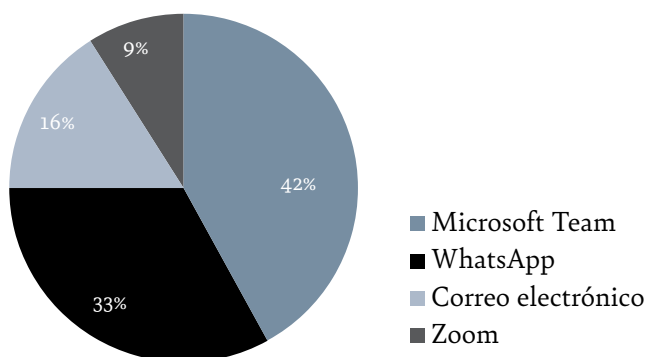
En este sentido, nuestra experiencia en el programa educativo coincide con lo que ya otros estudios atisbaban desde los primeros meses de la pandemia. En el contexto universitario mexicano se observó en 2020 y 2021 un incremento histórico en el empleo de

recursos digitales para comunicarse y para el emprendimiento de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Esta situación no es exclusiva del nivel superior. En los distintos niveles de educación básica se presentaron diversas modalidades de comunicación que perseguían fines similares. Para esos niveles, la autoridad federal promovió el programa Aprende en Casa, acompañado de diversas medidas de organización de las actividades, tiempos, personal y recursos. Los logros de estas estrategias serán seguramente objeto del escrutinio sistemático en los tiempos que están por venir.

Para el caso de nuestra realidad, el uso de recursos digitales en el contexto de la contingencia sanitaria se distribuyó como aparece en la Gráfica 4.

Gráfica 4

USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS



9. A partir de marzo del 2020, el uso de las TIC en el PLE tuvo un cambio: dejaron de ser utilizadas principalmente para fines recreativos y de comunicación social, y pasaron a ser una herramienta elemental para realizar actividades escolares y adquirir conocimientos. No obstante, esta situación evidenció dos hechos: una capacitación insuficiente de una parte de las y los docentes en el uso de las herramientas digitales y una marcada desigualdad en el acceso a recursos tecnológicos. Esto originó que se presentara

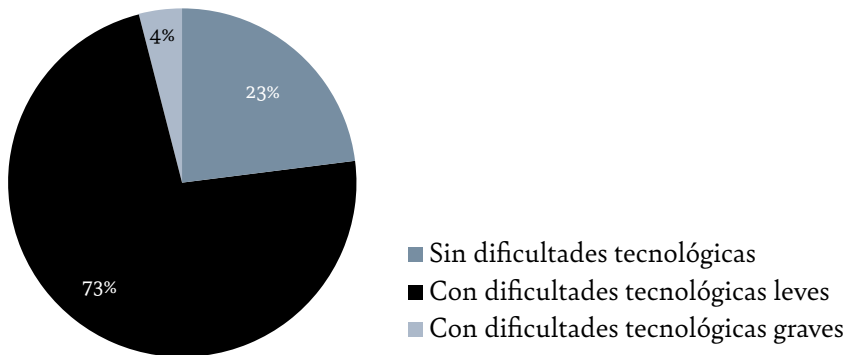
una serie de dificultades tecnológicas durante el desarrollo del semestre.

Sobre este tema, estudiantes comentan que las dificultades fueron leves, la mayoría se asoció con el sistema y acceso a servicios de internet, y fallas ocasionales de la plataforma institucional durante el desarrollo de las actividades de clase; también se mencionaron cuestiones relacionadas con el tipo de equipo con el que contaban para acceder a las sesiones de clase (teléfono inteligente, computadora, tableta).

En este sentido, quedó claro para nosotros la importante heterogeneidad de las condiciones de acceso a las TIC presentes en las realidades familiares de las y los estudiantes que atendemos. Se revela así una de las vertientes más importantes en el análisis de las diversas experiencias educativas en el nivel superior mexicano en el contexto de la contingencia: los niveles diferenciados de acceso a servicios de internet y dispositivos con la capacidad necesaria para la realización de actividades digitales asociadas a las propuestas metodológicas de docentes. Además, la posibilidad de contar con los tiempos y espacios en casa necesarios para el adecuado desempeño como estudiantes afectaron la experiencia educativa de miles de jóvenes, así como los diversos indicadores estadísticos de rendimiento del nivel.

Gráfica 5

PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE EXPERIMENTARON DIFICULTADES TECNOLÓGICAS DURANTE LA IMPARTICIÓN DE CURSOS

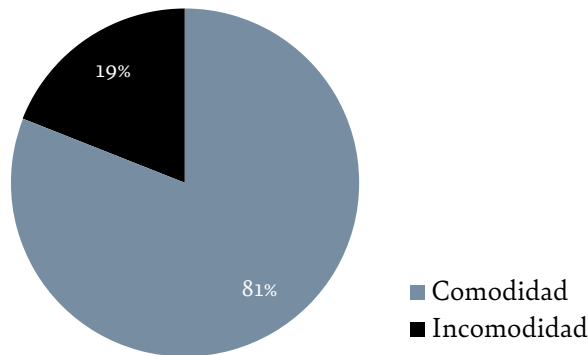


Claudia Teresa Domínguez Chavira
 Fernando Sandoval Gutiérrez
 Patricia Islas Salinas

10. Respecto al tipo de experiencia bajo la modalidad de clases en línea por medio de videoconferencia interactiva, la mayoría del estudiantado (81 %) manifestó sentirse cómodo. Resulta interesante observar que algunos alumnos y alumnas que al inicio de la experiencia manifestaban que la modalidad a distancia les resultaba excesivamente cansada, con el paso de los meses lograron adaptarse a ella.

Gráfica 6

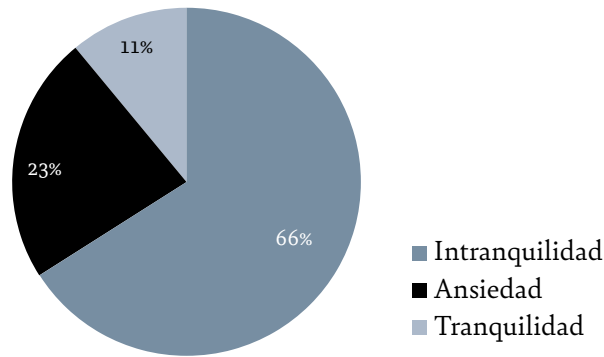
EXPERIENCIA EMOCIONAL DEL ESTUDIANTADO AL RECIBIR EDUCACIÓN EN LÍNEA



11. El acontecer de una pandemia es un fenómeno que resulta amenazante tanto para la salud física como la psicológica. Ante ello, el cuerpo humano reacciona activando sistemas como el miedo, la ansiedad, etcétera, lo que provoca estados de intranquilidad, desequilibrio emocional o hasta crisis nerviosas. Al respecto, el grupo analizado manifiesta haber cursado el semestre en un estado de permanente intranquilidad (66 %), así como de ansiedad (23 %). Afirman además que su estabilidad emocional, al cierre del semestre decayó un 27 %.

Gráfica 7

EXPERIENCIAS EMOCIONALES DE UN APRENDIZAJE EN CONDICIONES DE PANDEMIA

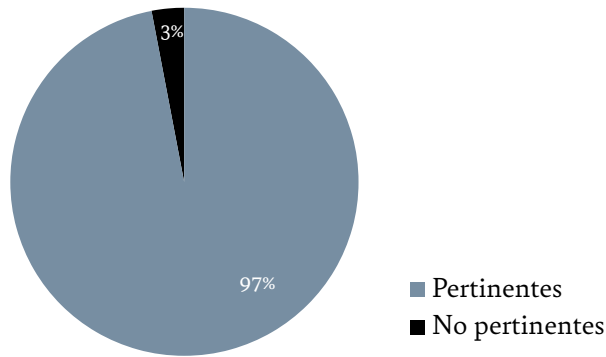


Por otro lado, la gran mayoría consideró como pertinentes las actividades extracurriculares con un enfoque lúdico que tenían el propósito de resolver el estrés propio del cierre de semestre, especialmente en una situación tan extraordinaria como la provocada por la pandemia, pues contribuyeron a mejorar su estado emocional.

En este sentido, un apunte importante es que en todos los años de operación del programa educativo analizado (se fundó apenas en 2015) las y los estudiantes y docentes no se habían involucrado en experiencias con características similares a la relatada. Ello significó para todas y todos, la vivencia de una situación totalmente novedosa para la comunidad de la licenciatura, con consecuencias positivas en la percepción estudiantil de las actividades (ver Gráfica 8).

Gráfica 8

EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE CIERRE DE SEMESTRE

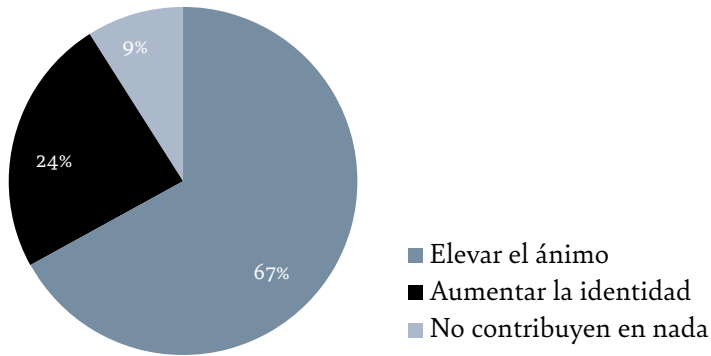


12. También se buscó indagar de manera específica en qué contribuyeron las actividades lúdicas de cierre de semestre dentro del ciclo de actividades de “¡Esto ya se termina!” Aproximadamente tres cuartas partes de las y los participantes en el ejercicio de consulta (67 %) manifiestan que las actividades les ayudaron a elevar su estado de ánimo, 24 % señalan que les permitieron identificarse más con la universidad y el programa educativo, y 9 % consideran que no contribuyeron absolutamente en nada.

Será interesante en ejercicios posteriores de análisis del tópico rescatar las visiones particulares del 9 % de las y los informantes que manifestaron que las actividades propuestas no contribuyeron en ninguna medida a la realidad que por entonces vivía el programa educativo en el contexto de la contingencia sanitaria. Nos encontramos aquí con visiones encontradas con respecto a cómo deberían plantearse los procesos educativos en esta situación atípica. Dado que se trata de voces de docentes en formación, por la propia naturaleza del programa educativo estudiado, será interesante en un momento futuro promover el debate y la reflexión acerca de las medidas tanto institucionales como las relacionadas con el planteamiento, diseño y aplicación de las actividades de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la pandemia.

Gráfica 9

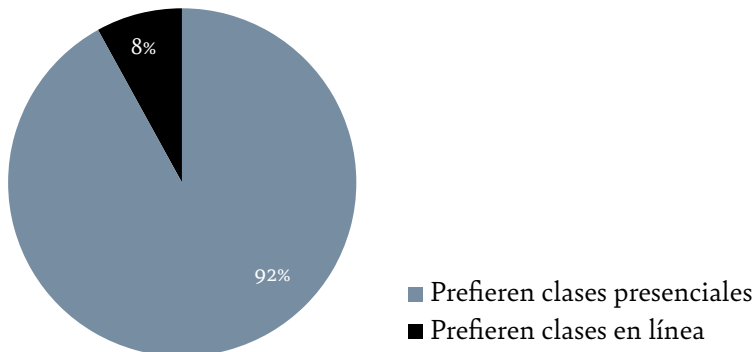
Evaluación del impacto de las actividades lúdicas de cierre de semestre



13. Finalmente, al cuestionar al alumnado sobre cuál fue su experiencia general de aprendizaje durante el semestre agosto-diciembre 2020 en el contexto de la contingencia por la pandemia COVID-19, la mayoría (92 %) manifiesta que, a pesar de que reconocen la comodidad de estudiar desde casa, prefieren clases presenciales, ya que consideran importante realizar actividades prácticas, así como experimentar la interacción interpersonal.

Gráfica 10

PREFERENCIAS DE MODALIDAD EDUCATIVA EN EL ESTUDIANTADO



Algunas conclusiones: aprendizajes forzados mirando hacia adelante

El conjunto de experiencias tanto personales como profesionales vividas durante estos duros meses de contingencia sanitaria no han pasado en vano. Han sido el escenario para múltiples reflexiones sobre la manera en la que desarrollamos nuestro trabajo docente, y sobre cómo la vivencia forzada de la educación a distancia marcará nuestra actividad frente a grupo en el futuro.

Consideramos fundamental rescatar el llamado de atención que observamos en las voces de estudiantes, y en realidad en toda nuestra experiencia, hacia la necesidad de repensar en diversos sentidos nuestra actividad como profesores y profesoras; tasar en toda su magnitud el impacto del COVID-19 en nuestras vidas y actuar en consecuencia; pensar nuevas formas de enseñar y aprender en el contexto del aula universitaria, basadas en la promoción de la innovación educativa como recurso fundamental para docentes de educación superior; considerar la resiliencia como rasgo fundamental de cada una de las actividades formativas propuestas a nuestros grupos; y aprovechar franca e intencionadamente los recursos tradicionales y digitales para enseñar y aprender.

En la medida en la que reconcibamos juntos las nuevas condiciones de nuestro trabajo, en las estribaciones compartidas de nuestro tránsito por la contingencia sanitaria, estaremos en condiciones de mejorar nuestra labor, de hacerla más potente, en beneficio de nosotras y nosotros mismos y, sobre todo, de las y los estudiantes que atendemos cada día.

Referencias

- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). *Desarrollo más allá de la economía: progreso económico y social en América Latina. Informe 2020*. BID.
- Frankl, V. (1986). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Institute of HeartMath. (2014). *Guía Construyendo Resiliencia Personal: habilidades HeartMath para la efectividad personal*. IHM. <https://www.ccc.org.co/file/2017/11/RESILIENCIA-BPR-Guide-Spanish.pdf>
- Mayz, J., y Pérez, J. (2002, abril). ¿Para qué hacer investigación científica en las universidades venezolanas? *Investigación y Postgrado*, 17(1). http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872002000100007

- Pereira Pérez, Z. (2011, enero-junio). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15-29.
- Pérez Fuentes, J. (2020, julio-agosto). Versión actualizada de la definición de dolor de la IASP: un paso adelante o un paso atrás. *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, 27(4), 232-233. <https://dx.doi.org/10.20986/resed.2020.3839/2020>
- Pérez Martín, Y., Pérez Muñoz, M., García Ares, D., Fuentes Gallardo, I., y Rodríguez Costa, I. (2020, abril). El cuerpo duele, y el dolor social... ¿duele también? *Atención Primaria*, 52(4), 267-272. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2019.10.003>
- Roig-Vila, R., Rioseco Pais, M., y Belmar Mellado, M. (2015, 15 de septiembre). Expectativas de estudiantes universitarios frente a sus capacidades y competencias para participar en cursos abiertos y en línea. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 47(2). 1-22. <https://doi.org/10.6018/red/47/2>
- Stasiejko, H., Pelayo, L., y Krauth, K. (2009, enero-junio). Componentes afectivos del estudio en el ingreso a la universidad. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 275-228. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021548005>
- Tanaka, Y., Nishi, Y., Nishi, Y., Osumi, M., y Morioka, S. (2017, 11 de septiembre). Uncovering the influence of social skills and psychosociological factors on pain sensitivity using structural equation modeling. *Journal of Pain Research*, 10, 2223-2231. <https://doi.org/10.2147/JPR.S143342>
- Vera Poseck, B., Carbelo Baquero, B., y Vecina Jiménez, M. L. (2006, enero-abril). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 40-49. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77827106.pdf>
- Wallis, L. (2013, 25 de septiembre). ¿Y si la adolescencia se prolonga hasta los 25 años? *BBC News*. https://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/09/130925_salud_25_frontera_madurez_adolescentes_ap

BALANCE

El trabajo académico en la UACJ: entre la colegialidad y la virtualidad

Evangelina Cervantes Holguín¹

El presente capítulo tiene como propósito reflexionar sobre la colegialidad como un rasgo inherente al trabajo de las academias. En el contexto del Instituto de Ciencias Sociales y Administración (ICSA), la práctica de las academias refiere a experiencias diversas mediadas por el número de integrantes, el nivel de cohesión entre sus miembros, las características del programa educativo al que pertenece, el tipo de liderazgo desde donde se toman las decisiones, entre otros elementos que las configuran.

¹ Profesora investigadora del Departamento de Humanidades del Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: evangelina.cervantes@uacj.mx

El texto se organiza en cuatro apartados con el propósito de situar su desarrollo. Se inicia con un recorrido acerca del lugar del profesorado en la investigación y la política educativa para ubicar a las academias en el escenario de las instituciones de educación superior (IES) y la colegialidad, en cuanto elemento identitario, condición y aspiración. Asimismo, se presenta, a modo de antecedente, su origen en la dinámica institucional. En seguida se analiza la noción de colegialidad docente, sus realidades, desafíos y beneficios. Luego, alrededor del término “didactikón”, se muestran dos experiencias generadas en el ICESA para promover la colegialidad y difundir el trabajo de las academias. El asunto central gira en torno al uso de la plataforma Didactikón, que se describe desde la sistematización de experiencias educativas con base en la analogía de un viaje inacabado en seis estaciones. Para concluir, se presentan algunas reflexiones.

Las academias: entre la normativa y la práctica

Los resultados de la investigación educativa realizada en México durante las últimas dos décadas demuestran la importancia del profesorado del nivel superior en la tarea de formar recursos humanos y generar conocimiento. La actividad investigativa acerca del profesorado se ha centrado alrededor de cuatro temas: aspectos históricos de la profesión académica; carrera y trayectorias docentes; subjetividad y formación académica; y condiciones del trabajo docente (Galaz, 2013). Los académicos —término reservado para distinguir a los docentes de nivel terciario de sus pares en educación básica o media superior— son responsables de las actividades sustanciales de docencia, tutoría, investigación, vinculación y gestión; en conjunto, son los agentes principales de las IES para enfrentar el desafío de “un mundo cada vez más globalizado, en el que cada día aumentan las exigencias para la aplicación del conocimiento y la tecnología en beneficio de la sociedad en su conjunto” (p. 413).

Dado que en la docencia universitaria el trabajo individual y el trabajo colegiado son puntos de tensión (Díaz-Barriga, 2008; Novella y Pérez, 2016; Silva et al., 2020; Walker, 2016), para fortalecer al personal académico e impulsar la cultura de la colaboración, desde los ochenta, las políticas educativas dieron origen a la creación de diversas acciones como el Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional (PIFI), el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep)

que, si bien “han influido grandemente en la vida académica universitaria [...] es difícil sostener que éstas y otras políticas hayan tenido relevancia en la eficiencia del sistema en su conjunto” (Galaz, 2013, p. 415).

En el contexto de las IES, con el término de academias se alude a la agrupación de profesores de tiempo completo y parcial que se reúnen por disciplina para tomar decisiones respecto a las cuestiones pedagógicas (Díaz-Barriga, 2008), aunque en la cotidianeidad es común que los equipos o grupos docentes se reúnan “al principio o al final del curso, pacten aspectos básicos sobre la asignatura y su funcionamiento, y luego en la práctica actúen independientemente unos de otros” (Novella y Pérez, 2016, p. 21). Como se muestra en la Tabla 1, la noción de academia lleva implícita la colegialidad entre docentes orientada al análisis, reflexión, discusión, evaluación y seguimiento de los procesos y prácticas académicas generadas en las instituciones de nivel superior.

Tabla 1

DEFINICIÓN DE LAS ACADEMIAS SEGÚN DIVERSAS UNIVERSIDADES

Institución	Definición
Universidad Autónoma de la Ciudad de México	Noveno Transitorio del Estatuto General Orgánico. Las academias como <i>órganos colegiados</i> de la Universidad se organizarán por plantel para garantizar el efectivo cumplimiento de sus tareas de docencia, investigación, extensión y cooperación. Se constituyen en el espacio ideal para la <i>reflexión</i> sobre lo que enseñan, cómo lo enseñan, los efectos de sus acciones en el aprendizaje, la relación de los contenidos del programa con aspectos teórico-metodológicos de sus campos y el <i>registro sistemático</i> de los aspectos más relevantes de sus prácticas.
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	La organización académica de la Universidad será con base en cuerpos colegiados, que se clasifican en áreas académicas, academias y cuerpos académicos. Artículo 2 del Reglamento de las Academias. La academia es un <i>cuerpo colegiado</i> técnico-pedagógico que tiene como funciones, la <i>planeación, análisis, asesoría, evaluación y seguimiento</i> de los procesos académicos de la institución.

CONTINÚA...

Institución	Definición
Universidad de Sonora	La Ley Orgánica establece la integración de todos los departamentos por academias, por ramas de la disciplina de que se trate. Artículo 3 del Reglamento de las Academias. La academia es el <i>cuervo colegiado</i> integrado por académicos de una misma disciplina o especialidad que se reúnen periódica y regularmente, y comparten el interés por desarrollar actividades en una o varias líneas de investigación con objetivos y metas comunes. La academia constituye el espacio para la <i>discusión</i> , el <i>análisis</i> y el <i>intercambio de ideas</i> académicas.

Nota. Las palabras destacadas son nuestras con la intención de mostrar los rasgos distintivos de las academias. Elaboración propia con datos de Buendía y Pérez (2018) y Silva et al. (2020).

En la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), fundada en 1973, las academias se impulsaron durante la administración del Mtro. Carlos Silveyra Sayto (1982-1986) con la “finalidad de buscar el mejoramiento en la formación pedagógica de los maestros y [traer como consecuencia] el beneficio para los alumnos” (Campbell et al., 1999, p. 70). En 1983, el ICESA contaba con 16 academias, cuya tarea principal era “efectuar una revisión de los planes y programas de estudio de las carreras del instituto” (UACJ, 1983, 11m42s).

A finales de 1995, a partir de la publicación de la Ley Orgánica de la UACJ (1995) se precisaron “la misión, organización, funcionamiento, gobierno y fines de la Universidad” (artículo 1). En específico, se define, por primera vez, a las academias como unidades de apoyo a la vida institucional (artículos 6, 9 y 40).

Artículo 40. Las academias son unidades operativas básicas de los académicos para el ejercicio de la docencia, la investigación y la extensión en las disciplinas correspondientes. Tienen como finalidades:

- I. Evaluar los programas de trabajo, recomendar sus formas organizativas, realizar actividades académicas y fortalecer la función de la disciplina del conocimiento correspondiente.
- II. Analizar los contenidos, metodologías y las evaluaciones de los planes de estudio y de investigación, y la organización académica.

III. Las demás facultades derivadas de esta Ley y de los Reglamentos. (UACJ, 1995)

En adición, en enero de 2002, se reformó el Artículo 39 para definir al Consejo de Academias como “un Cuerpo Colegiado de los Académicos [que] funge como organismo asesor y de consulta del H. Consejo Técnico y del Director del Instituto” (Poder Legislativo del Estado de Chihuahua, 2001).

En agosto de 1996, durante el Primer Foro Institucional de Coordinadores de Academia, el profesorado tuvo oportunidad de dialogar respecto a los programas de las asignaturas, el diseño de exámenes departamentales y la promoción de dos tipos de reuniones mensuales —una con los integrantes de la academia y otra con el departamento para plantear necesidades y logros—, así como la necesidad de documentar la vida académica en un libro de actas y los requisitos para ser nombrado coordinador de academia. En suma, con el foro se buscaba “convencer al maestro de que la materia correspondía a la academia [...] y no posicionarse [en ideas] donde el maestro se convierte en dueño absoluto de la materia” (UACJ, 1996, 0m20s). Derivado de lo anterior, se recuperaron algunas inquietudes del profesorado para promover el trabajo colegiado y evaluar el quehacer de las academias. Actualmente, el instrumento para la evaluación docente desde las academias considera tres rubros: responsabilidad, compromiso y colaboración; el último rubro se compone por cuatro ítems orientados a valorar la participación del profesorado en la evaluación curricular, en la elaboración de exámenes departamentales, en congresos y en la elaboración de materiales didácticos en coordinación con otros miembros de la academia (UACJ, 2008).

En el periodo administrativo del Lic. Wilfredo Campbell Saavedra (1990-1994) y, en el marco de la modernización educativa implementada en la década de los noventa, en la UACJ la departamentalización propició “el resurgimiento del trabajo de academia [...] [mediante] la integración de 83 academias por áreas y/o disciplinas en los institutos, lo que ha hecho posible trabajar en la planeación, diseño y desarrollo curricular” (UACJ, 2014b, 8m36s). Por su parte, en la administración del Dr. Felipe Fornelli Lafón (2000-2006) y, en apego al *Modelo educativo UACJ: Visión 2020* (UACJ, 2002), las academias constituían una figura clave en la planeación del trabajo académico institucional; para ello, se pedía al profesorado “participar activamente en al menos una academia relacionada con su asignatura principal” (p. 65).

En el mismo periodo, y a partir del Promep, la Secretaría de Educación Pública (SEP) promovió entre las universidades públicas la organización de los docentes en Cuerpos Académicos (CA) con la intención de fortalecer la vida colegiada (Subsecretaría de Educación Superior, 2006). Tan solo en el 2003, la UACJ contaba con 44 CA reconocidos por el Promep, de los cuales 16 eran del ICESA (UACJ, 2019a, p. 76). Según el análisis elaborado por Díaz-Barriga (2008), esta medida debilitó la figura de las academias y excluyó a los docentes de tiempo parcial de los espacios para la colegialidad. Por su parte, Silva y Castro (2014) encontraron que, “para una parte del profesorado de la UACJ, esta política fortaleció el individualismo, la meritocracia y la evaluación burocrática que obstaculiza la colegialidad voluntaria y el compromiso intelectual” (p. 1).

Según la declaración del Lic. Jorge Mario Quintana Silveyra, jefe del Departamento de Ciencias Jurídicas (1996-1998), las academias se formaron en el ICESA con el objetivo de “lograr mantener y, sobre todo, elevar el nivel académico de nuestra universidad a través del trabajo conjunto de los maestros de cada materia” (UACJ, 2016, 32s); la academia de Derecho Penal, adscrita a la escuela de Derecho, fue la primera en el instituto.

Durante el periodo administrativo del Lic. Ricardo Duarte Jáquez (2012-2018) se emprendió una revisión de la legislación universitaria a fin de “garantizar la actualización de la normatividad, así como la existencia de los reglamentos necesarios para regular la operación de los programas educativos” (UACJ, 2014a, p. 151). Además, con el propósito de reorientar el papel de las academias en la vida institucional, en marzo de 2014 se expidió el Reglamento de las Academias, en el que se estableció:

Artículo 2. Las academias son, por excelencia, espacios de encuentro entre pares, con igualdad de derechos para todas y todos sus miembros, para proponer, analizar, discutir y evaluar el quehacer académico en su campo de competencia; son organismos de consulta y apoyo de los departamentos y programas académicos de la Institución. (UACJ, 2014c)

En el presente, las academias son reconocidas como uno de “los espacios que se requieren para el trabajo colectivo [del profesorado]” (UACJ, 2019a, p. 46). En la visión actual de la universidad, el quehacer de las academias se

vincula con la formación integral, transformadora y de excelencia, especialmente, al encargarse de valorar la “[p]ertinencia y actualización de los contenidos programáticos de los planes de estudio” (p. 174). Respecto al profesorado, las academias representan el lugar donde se propicia “el desarrollo de habilidades sociales, de diálogo abierto, de trabajo inter y multidisciplinario y de convivencia armónica entre el personal [docente] de la institución” (p. 185). En correspondencia, en el Plan de Desarrollo del ICESA para el 2021, las academias tienen como función contribuir en el rediseño de los programas académicos, en la elaboración de estudios de pertinencia y factibilidad, así como en el análisis de los cambios en la investigación, vinculación y extensión.

A pesar del reconocimiento de la importancia de las academias en la construcción del presente y futuro universitarios, las academias se enfrentan a diversos desafíos, entre los que destacan:

la falta de tiempo y espacios para el debate académico, la fluctuación de los integrantes de la academia, la aparente apatía de una parte del profesorado, las dificultades en la comunicación entre docentes y autoridades universitarias, el desconocimiento de las funciones de las academias y la carencia de una cultura de la planeación. (Cervantes, 2020, p. 172)

Situación que coincide con el análisis elaborado por Silva et al. (2020) respecto a las academias de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, donde identificó resistencias del profesorado para participar en las reuniones, conflictividad interna, desarrollo desigual del trabajo de las academias según el programa académico al que pertenecen, dificultad para construir acuerdos debido a los estilos de dirección que adoptan algunos coordinadores, desvinculación del trabajo realizado en ellas, disparidad en su tamaño y estructura, así como la persistencia de prácticas docentes tradicionales avaladas por las academias de algunos programas.

La colaboración académica: entre el trabajo individual y el trabajo colectivo

El sentido de las academias se configura en la noción de trabajo colegiado, cooperativo o colaborativo que se resume en el término de *colegialidad docente* “cuyo origen está en la necesidad del profesorado de dialogar acerca de los problemas comunes que viven cotidianamente en la escuela” (Martínez-Cruz y Moreno-Olivos, 2017, p. 3). En este sentido, el funcionamiento y resultado de las academias depende de la participación y el compromiso activos del profesorado (Silva et al., 2020).

Dado que en la vida universitaria el trabajo docente obedece a lógicas individualistas, que lo despersonalizan y despojan de sentido mediante prácticas que fomentan el egoísmo y la fragmentación, se precisa de espacios de encuentro, reflexión y diálogo para generar una actitud rupturista ante el aislamiento (Pujadas y Durand, 2002; Quijada, 2019; Walker, 2016). En el país, las políticas para el nivel superior consideran el trabajo colaborativo como uno de los criterios para valorar la calidad educativa, la productividad científica y el funcionamiento de los programas académicos (Quijada, 2019); sin embargo, avanzar hacia la colegialidad refiere a un proceso gradual y sistemático que permita renovar las formas en que se entiende y vive la docencia.

En el contexto universitario, el profesorado es heterogéneo. Académicos y académicas; *herederos*, provenientes de hogares con alto capital cultural, y *pioneros*, aquellos de hogares en que ninguno de los padres tuvo acceso a la educación superior (Gil et al., 2012); profesores e investigadores —cuyo perfil, validado por el SNI puede orientarse al trabajo individual, colectivo o al vínculo con sectores productivos (Guzmán-Tovar, 2020)—; profesores por honorarios (PH), asignatura (PA), medio tiempo (PMT) o tiempo completo (PTC), y entre ellos académicos *jóvenes* (0-6 años de antigüedad), *maduros* (7-20 años) y *decanos* (más de 21 años) (Galaz y Vilorio, 2014)—; con escolaridad distinta —licenciatura, maestría o doctorado—; académicos *parroquiales* con práctica local y *cosmopolitas* con experiencias de movilidad internacional que ha posibilitado la colaboración con colegas extranjeros, la docencia en universidades foráneas y publicaciones en otros países y en otro idioma (Gil et al., 2012); con o sin perfil deseable, resultado de acreditar los requisitos del Promep, ahora Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep), entre otros; conforman la diversidad de la docencia universitaria.

En el primer semestre de 2020, en la UACJ la planta docente se conformaba por 2484 profesores: 1450 hombres y 1034 mujeres (ver Tabla 2); mientras que en ICOSA alcanzaba un colectivo de 555 docentes: 318 hombres y 237 mujeres (UACJ, 2020a, 2020b). Frente a la participación de la docencia femenina, Gil et al. (2012) observan, desde los noventa, una tendencia al estancamiento de la proporción de las mujeres en la educación superior.

Tabla 2

DOCENTES POR CATEGORÍA Y SEXO EN LA UACJ Y EN EL ICOSA

Categoría	Docentes	Hombres	Mujeres
Total UACJ	2484	1450	1034
PTC	831	510	321
PMT	102	51	51
PA	28	21	7
Admvo.	54	30	24
PH	1333	757	576
STAFF	136	81	55
Total ICOSA	555	318	237
PTC	271	151	120
PMT	25	17	8
PA	2	1	1
PH	243	142	101
Diversas categorías	14	7	7

Nota. Datos obtenidos de UACJ (2020a, 2020b).

Si bien en la diferencia se encuentra la riqueza del diálogo, del intercambio de ideas y del pensamiento crítico, “la falta de experiencias compartidas se convierte en un obstáculo para el desarrollo del trabajo en equipo” (Walker, 2016, p. 113). En esta línea, las academias pueden constituirse, primero, en un espacio para la reflexión sobre el *qué* y *cómo* se enseña, en especial porque son

las estructuras básicas del trabajo colegiado que se conforman por grupos de estudio, trabajo intelectual y práctico, que llevan a cabo acciones de planeación, gestión y realización de la práctica docente [desde

las que se] pretende innovar sobre formas tradicionales de trabajo académico individualizado, competitivo y, por lo tanto, fragmentado. (Silva et al., 2020, p. 189)

Al respecto, Manjarrez et al. (2009) encontraron que una parte del profesorado de la UACJ valora el encuentro con los compañeros de academia como “de incidencia ‘algo positiva’. Quizá [...] [porque] el trabajo del maestro es por lo regular solitario e individualista” (p. 7).

La docencia representa el punto común entre la diversidad del profesorado desde la que se puede construir una experiencia compartida: sus características, propósitos y desafíos constituyen algunos nudos problemáticos sobre los cuales es posible impulsar la reflexión y el diálogo colectivo. Pese a que la docencia es una “práctica social de carácter colectivo, que requiere del trabajo conjunto[...]; las actuales formas de organización del trabajo propician prácticas y dinámicas que atentan contra la conformación de vínculos de confianza, solidaridad y compromiso con otros” (Walker, 2016, pp. 116-117).

La colegialidad docente ofrece una multitud de beneficios a la universidad —contribuye al fortalecimiento de las funciones sustantivas de docencia universitaria e incide en los procesos de contexto de acreditación nacional e internacional (González, 2021)—; a los propios docentes —la colaboración, mediada por la empatía y el compromiso, es una de las competencias que caracteriza la buena docencia (Quijada, 2019)—; al estudiantado —en tanto, la coordinación del trabajo docente es percibido positivamente por el alumnado, lo que favorece su asistencia a clase, la evaluación de los aprendizajes y sus resultados (Novella y Pérez, 2016)—; y a la sociedad en general —dado que *aprender a convivir* constituye “un elemento clave en el desarrollo de capacidades y habilidades que podrían promover una sociedad democrática” (Torres-Rivera y Da Silva, 2019, p. 51)—. Para incentivar la colegialidad se requieren lazos de fraternidad, confianza, motivación, reconocimiento mutuo, cooperación, respeto, comunicación y disposición al trabajo en equipo (Martínez-Cruz y Moreno-Olivos, 2017; Novella y Pérez, 2016; Pujadas y Durand, 2002; Quijada, 2019; Torres-Rivera y Da Silva, 2019).

Los resultados de la investigación en torno a las academias muestran sus posibilidades para fomentar la colegialidad entre el profesorado: Silva et al. (2020) rescatan un sentido de colaboración y apoyo en algunas academias al momento de abordar tareas y distribuir responsabilidades; por su parte,

Torres-Rivera y Da Silva (2019) encontraron que, en la Escuela Superior de Comercio y Administración del Instituto Politécnico Nacional, durante los encuentros para el análisis de la planeación didáctica, los docentes “establecen actividades colaborativas, trabajo en equipo y toma de decisiones” (p. 57).

Didaktikón: entre la reflexión escrita y la colaboración digital

Considerando que “[m]uchos de los productos de trabajo colaborativo ni siquiera salen de sus instituciones de origen” (González, 2021, p. 21), en el devenir del ICESA se han generado diversas iniciativas para socializar el trabajo de las academias como muestra de la colegialidad docente en el instituto. En el 2002, durante la rectoría del Dr. Fornelli y la dirección del instituto a cargo del Lic. Jorge Mario Quintana Silveyra, un grupo de docentes —entre los que se encontraban Jorge A. Silva Silva, Angélica Rodríguez Ebrard, Patricia Reazola, Marie Leiner, Jesús Camarillo Hinojosa, Rodolfo Gutiérrez Sánchez, Gerardo Ramírez Arellano, Silvia Hernández, Guadalupe López Álvarez, Carmen Amato Tejeda, Ricardo Viguera y José Luis López Ulloa— impulsaron la creación de *Didaktikón. Revista del Consejo de las Academias del ICESA* bajo la coordinación del Mtro. Óscar Dena Romero. En su primer número, *Didaktikón* se presenta como

una revista de carácter esencialmente educativo [...] [cuyo] propósito fundamental es ofrecer sus páginas a todos sus maestros para que expresen su pensamiento pedagógico inspirado ya en el trabajo cotidiano frente al grupo, o en el análisis y reflexión de las diferentes teorías educativas.

El tema referente a la educación es un asunto inagotable, siempre vigente y objeto de análisis y discusión en la vida de cualquier país [...]. Educar, y sobre todo educar bien, ha sido preocupación permanente en la historia de cualquier nación. (Dena, 2002, p. 5)

El concepto “didaktikón” —proveniente del vocablo griego διδακτικός o *didaktikós*— alude al anciano que está en condiciones de enseñar (Holden, 1874). Según MacArthur (2017) la expresión se utiliza en La Biblia en dos ocasiones (2 Timoteo 2:2 y 2:24) para representar el llamado “a hombres fieles

que sean idóneos para enseñar también a otros” (2 Timoteo 2:2).² “Didactikón” se traduce como “apto para enseñar”, en la versión bíblica de Reina-Valera; “buen maestro” en la Nueva Biblia Viva; “capaz de enseñar” en la Nueva Traducción Viviente; “buen educador” en La Palabra; y “saber enseñar” en la traducción en lenguaje actual de la Biblia (2 Timoteo 2:24;³ Gonzales, 2016). Desde el análisis de MacArthur (2017), ser apto para la enseñanza implica ser *didaktikós*, es decir, poseer las habilidades para enseñar y cumplir con los “requisitos morales espirituales excepcionales del hombre.[...] [En suma] enseñar eficazmente depende de la virtud del maestro” (párrs. 55 y 56). En el contexto mexicano, el término se empleó por primera vez en la década de los setenta para denominar una colección de materiales didácticos —carteles, libros, maniqués anatómicos, juegos— para la educación preescolar y primaria generada por la editorial Fernández Editores (Ziga, 1975).

A partir de 2004, a iniciativa del ICESA, la revista *Didactikón* se convirtió en una sección de la entonces *Revista de las Fronteras* —ahora denominada *Cuadernos Fronterizos*—, a fin de optimizar los recursos y mantener “una dinámica continua en sus órganos de dirección, en la recepción y dictaminación de sus textos y en los tiempos de edición” (UACJ, 2021a, párr. 1). A la fecha se han publicado múltiples números con diferentes textos, entre los que destacan aquellos de la sección “Didactikón” conformada por artículos y ensayos sobre temas educativos.

En el primer semestre del 2019, en el marco de las acciones para el fortalecimiento académico propuestas por el Mtro. Santos Alonso Morales Muñoz, director del ICESA (2018-2024), se diseñó la plataforma virtual de las academias con el propósito de

Fortalecer el trabajo colaborativo e interdisciplinario de las academias, como espacios de encuentro entre pares para proponer, analizar, discutir y evaluar el quehacer académico, a través de un entorno colegiado y flexible tendiente a promover el intercambio de experiencias, la organización de eventos, el acopio de planes de trabajo, así como la difusión de las actividades de las 55 academias del ICESA [12 del Departamento

2 La cita proviene de la versión bíblica de Reina Valera. Cfr. <https://www.biblegateway.com/passage/?search=2+Timoteo+2%3A2&version=RVA-2015>

3 Las diferentes versiones bíblicas se consultaron en Bible Gateway (<https://www.biblegateway.com>).

de Ciencias Administrativas (DCA), nueve del Departamento de Ciencias Jurídicas (DCJ), 17 del Departamento de Ciencias Sociales (DCS) y 17 del Departamento de Humanidades (DH)]. (Cervantes, 2019, p. 7)

Esta herramienta es resultado de la colaboración entre la Coordinación General de Tecnologías de Información (CGTI)⁴ y el Consejo de Academias del ICESA a fin de atender los siguientes desafíos:

- La *composición* de las academias frente a la movilidad docente.
- La *dificultad* para coincidir en tiempo y espacio.
- La *oferta educativa* de programas espejo.
- La *actualización* de los planes de estudio y cartas descriptivas.
- La necesidad de documentar la *vida académica* de la UACJ. (Cervantes, 2019, p. 5)

Aun cuando la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación superior no es un asunto nuevo, “en el cierre de la segunda década del siglo XXI, la adopción plena de las tecnologías digitales en situaciones educativas sigue siendo una aspiración” (Freixas et al., 2020). Por ello, la plataforma se propuso como una estrategia para avanzar en dos líneas: primero, impulsar la participación del profesorado del ICESA en las academias y su colaboración en proyectos comunes; y, segundo, promover el uso de la infraestructura tecnológica institucional para la mejora de los procesos educativos y el fortalecimiento de las competencias digitales docentes.

En concreto, se buscaba alcanzar seis metas: 1) ofrecer un entorno de colaboración y comunicación a distancia, que permitiera la incorporación de académicos sin importar su ubicación; 2) almacenar los planes de trabajo e informes de actividades; 3) conocer el trabajo de las academias y difundir entre sus integrantes sus proyectos y actividades; 4) ofrecer a sus integrantes un calendario de tareas y eventos; 5) actualizar permanentemente el directorio de integrantes de las academias; 6) generar de forma inmediata las constan-

⁴ Agradecemos el generoso apoyo de la Mtra. Patricia Mendez Lona, Coordinadora de la CGTI, así como a la Ing. Celina Rodríguez Matamoros, coordinadora de Desarrollo de Sistemas, y al Ing. Francisco Javier Mora Guevara por su asesoría, ayuda y talento, quienes se encargaron de la creación del portal para el registro y seguimiento de las actividades de las academias del ICESA.

cias que acreditan la participación de los miembros en el consejo (Cervantes, 2019).

Para dotarle de identidad se propuso retomar el nombre de Didactikón por su definición y significado en la historia del ICESA. El portal ofrece acceso a cuatro perfiles de usuarios: 1) administrador general, a cargo de la revisión permanente de su funcionamiento; 2) coordinadores de academia, pueden utilizar las diferentes herramientas para almacenar documentos, registrar a miembros, evaluar el desempeño docente e informar de los avances en el trabajo; 3) docentes, pueden acceder periódicamente con la intención de conocer las actividades y nuevos contenidos; y 4) responsables de las jefaturas de departamento y coordinaciones de programas, pueden consultar la información de las diferentes academias bajo su responsabilidad. Para ingresar se requiere ser docente adscrito a alguna de las academias del instituto; el acceso es personal e intransferible, ya que el portal pide a los usuarios los datos de su cuenta de correo institucional. Respecto a los requisitos tecnológicos, es necesario tener conexión a internet, a través de una computadora o un dispositivo móvil.

La plataforma Didactikón: un viaje en curso

En las siguientes líneas se reflexiona acerca de la experiencia en torno a la plataforma Didactikón como estrategia para la colegialidad virtual en las academias del ICESA. El análisis se realiza en forma de sistematización de experiencias educativas, entendida como “un tipo de investigación para saber de la realidad, que sigue en construcción, como una estrategia pedagógica que permite acompañar y reflexionar sobre la práctica” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu], 2021, p. 42). El trabajo se desarrolla mediante el recurso de las estaciones —cada *estación* refiere “a los bloques en que se han organizado los contenidos” (p. 12)— con el objetivo de dar cuenta de la sistematización como un viaje para mirar la práctica, aprender de ella e imaginar escenarios de cambio.

En este contexto, la sistematización de experiencias educativas es

una estrategia pedagógica de indagación y una práctica que aspira a la creación de saberes y al cuestionamiento de situaciones educativas y sociales para la transformación educativa y social; permite recuperar

experiencias individuales y colectivas, y aprender de ellas al interrogarlas, observarlas y describirlas, para compartirlas y hacerlas públicas. [...] Sistematizar permite comprender, recuperando experiencias y uniéndolo, desde el presente, el pasado y futuro. (Mejoredu, 2021, pp. 9 y 18)

Primera estación: colaborar a distancia

La distancia, tanto elemento físico/geográfico como abstracto/subjetivo, representa un componente clave en la construcción de las interacciones de las personas. La distancia física puede convertirse en distancia social cuando limita el encuentro, el diálogo y el conocimiento solidario. En el caso del ICSA, el profesorado se encuentra disperso: los docentes adscritos a los diferentes programas radican en las diversas regiones del estado de Chihuahua donde la UACJ tiene presencia: el campus norte y la División Multidisciplinaria en Ciudad Universitaria (DMCU), en Ciudad Juárez; la División Multidisciplinaria Cuauhtémoc (DMC), al suroeste del estado; y la División Multidisciplinaria en Nuevo Casas Grandes (DMNCG), en el noroeste de la entidad. Sin embargo, la totalidad de las academias se concentran en el campus norte donde se ubica la dirección del instituto —con excepción de la Academia de Humanidades correspondiente a la Licenciatura de Humanidades, de oferta exclusiva en la DMC—.

Al cierre del primer semestre del 2021, el Consejo de Academias del ICSA agrupaba a 56 academias —13 del DCA, nueve del DCJ, 17 del DCS y 17 del DH— y se espera que durante el próximo semestre la lista aumente. En conjunto, estas academias son responsables del desarrollo educativo de los 16 programas de licenciatura que oferta el ICSA. Según el diagnóstico elaborado por Cervantes (2020): “Probablemente la mayor dificultad para el éxito de las academias alude al tiempo [...], la decisión sobre el día, hora y lugar de la sesión de academia representa un asunto nodal” (p. 161); en especial ante los comentarios reiterados de los coordinadores de academia acerca de la constante ausencia de la mayoría del profesorado en las reuniones. De esta forma, con el uso de la plataforma Didactikón se propuso, en primer lugar, ofrecer un espacio virtual que permitiera la coincidencia de los docentes sin importar su ubicación, dado que para compartir y trabajar con otras personas se requiere de interacción (Mejoredu, 2021).

Incorporar la plataforma a los recursos de apoyo de uso cotidiano entre el profesorado refiere a un asunto complejo, especialmente porque algunos docentes mantienen “resistencia al cambio [...] [y existe una] clara división al interior de la universidad entre quienes usan o no los recursos digitales, asociada con el cambio generacional” (Freixas et al., 2020, p. 9); por lo que se requirió la puesta en marcha de diferentes actividades, entre ellas un taller a cargo de la CGTI para atender las inquietudes de los docentes. Dicha actividad se realizó el 30 de octubre de 2019 en una de las salas del centro de cómputo. Las dudas expresadas por los docentes giraron en torno al acceso, el registro de nuevos integrantes y, en especial, el procedimiento para evaluar a los miembros de la academia.

En la experiencia del profesorado, la plataforma resolvió en parte las dificultades de las academias; particularmente, ofrecía la posibilidad de almacenar los diferentes documentos generados por ellas —actas, planes de trabajo e informes de actividades—, mantener al día el listado de miembros y evaluar su desempeño. Sin embargo, carecía de una herramienta para la realización de reuniones de trabajo sincrónico que posibilitara el encuentro *in situ*, a pesar de la distancia, de los integrantes de la academia. Para ello, en el portal se incluyó un enlace a la red social Microsoft Yammer; pese a las características de la herramienta, su uso fue mínimo entre las academias.

Luego de la emergencia sanitaria por COVID-19, en marzo de 2020, la universidad implementó el Programa de Continuidad Académica Virtual que implicó trasladar las actividades presenciales a la virtualidad (UACJ, 2020c). En correspondencia, los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollaron a través de las plataformas Moodle y Microsoft Teams, a las que se puede acceder desde el portal institucional Conecta UACJ. Esta situación inédita representó un desafío para los 555 docentes del ICSA, quienes prepararon clases, diseñaron materiales y ajustaron las actividades con el propósito de continuar el proceso educativo. Según lo registrado por los coordinadores, la comunicación al interior de las academias se realizó mediante Microsoft Teams y grupos de WhatsApp.

Frente a las diversas dificultades, la pandemia también ha dejado a su paso lecciones aprendidas, por ejemplo, las ventajas que ofrecen las tecnologías digitales para el aprendizaje colectivo. En el caso de las academias, la plataforma puede complementarse con las cualidades de Microsoft Teams para acercar al profesorado en la virtualidad a través de actividades colaborativas

asincrónicas y sincrónicas, en particular porque “hoy en día, los trabajos colaborativos son cada vez más fáciles de promover, desarrollar, localizar, difundir y de ser vistos simultáneamente por muchas personas, sin importar el lugar donde se encuentren y prescindiendo de la cercanía física” (González, 2021, p. 6).

Segunda estación: planes de trabajo e informes de actividades

En apego al Reglamento de las Academias:

Artículo 17. Al inicio del segundo semestre de cada año, el Coordinador o la Coordinadora, de acuerdo con los demás miembros elaborará un plan de actividades a desarrollar que presentará a quien sea el (la) Jefe (a) del Departamento, para su aprobación en su caso. (UACJ, 2014c)

A pesar de la obligatoriedad de la entrega del plan de trabajo, a la fecha se “carece de instrucciones sobre su contenido, [...] [por ello] se ha acordado emplear un formato en el que se especifican las materias y docentes integrantes, las fechas de las reuniones ordinarias, así como la descripción de las actividades” (Cervantes, 2020, p. 163). Este formato se digitalizó a fin de promover el cumplimiento, unificar su contenido, facilitar su llenado y concentrar su acopio para su consulta posterior por docentes y autoridades universitarias. Al cierre del primer semestre del 2021, solo 16 academias han atendido a la invitación.

Del mismo modo, en atención al artículo 18, los coordinadores de academia tienen la responsabilidad de informar “de las actividades realizadas, asistencia y desempeño de cada uno (a) de sus miembros, tanto al (la) Jefe (a) del Departamento como al (la) Director (a) del Instituto”. Con tal propósito, en el portal se habilitó una sección para recuperar los informes de academias. Hasta el momento únicamente cinco academias han cumplido con este punto.

Tercera estación: difundir el trabajo de las academias

En el ICSA, uno de los desafíos para fortalecer el trabajo de las academias remite a la difusión de sus acciones y resultados. Generalmente, la difusión es

resultado de momentos para reflexionar sobre el camino recorrido que implica cuatro etapas entrelazadas: 1) retrospectiva, consistente en evocar reflexivamente lo sucedido, mirar las acciones y emociones que acompañaron cada etapa del proceso; 2) heurística, para cuestionar/se y establecer conexiones entre conocimiento y acción; 3) dialógica, tendiente al intercambio de ideas y aprendizajes entre pares para identificar experiencias compartidas, contrastarlas con otras y socializarlas; y 4) prospectiva, esta etapa se orienta a imaginar horizontes colectivos y diseñar rutas de acción en favor de la mejora continua.

Frente a la multitud de actividades que se realizan en el ICESA, al compromiso permanente del profesorado y a la valiosa labor de las academias, se requiere de acciones “para difundir el trabajo de las academias y reconocer sus logros” (Cervantes, 2020, p. 173). En este rubro destaca la iniciativa del DCS que en noviembre de 2019 organizó el Primer Encuentro de Academias de Ciencias Sociales dirigido a las 17 academias del departamento, con el objetivo de propiciar el intercambio de experiencias exitosas (UACJ, 2019b). Además, en enero de 2021, el Consejo de Academias del ICESA realizó el Primer Encuentro de Experiencias Educativas Inspiradoras y Buenas Prácticas de las Academias (UACJ, 2021b), vía Microsoft Teams, donde se presentaron alrededor de cinco mesas de trabajo (actualización, investigación, vinculación, formación e incertidumbre) y participaron 14 ponentes que representaron a 11 academias.

Gradualmente, las actividades para socializar el quehacer de las academias están incorporándose a las acciones de extensión del ICESA; sin embargo, aún falta mucho por hacer.

Cuarta estación: socializar la agenda de las academias

Según los planes de trabajo registrados en la plataforma, las academias realizan actividades de diferente tipo:

- a) Académicas: incluyen la revisión de los planes de estudio, actualización de cartas descriptivas, virtualización de cursos, búsqueda de materiales de consulta, diseño de estrategias didácticas y apoyo a los programas académicos en los procesos de acreditación y rediseño curricular. En este punto destaca la iniciativa de algunas academias y el compromiso de sus integrantes en el diseño de acciones para adecuar las actividades de los cursos y ofrecer

seguimiento al estudiantado ante la contingencia sanitaria por COVID-19.

- b) De gestión: consistentes en la revisión de horarios para la tutoría de guardia y la organización de eventos como el Mercafest de la Academia de Mercadotecnia, la Semana de Administración o el proyecto de tutorías permanentes para apoyar al estudiantado en las asignaturas de Matemáticas Básicas, Cálculos Financieros, Estadística Descriptiva y Estadística Inferencial. Según los resultados del examen de admisión para el primer semestre de 2019, los aspirantes presentaron conocimientos matemáticos mínimos que, con frecuencia, son causa de reprobación durante los primeros semestres en la universidad (Sosa, 2019).
- c) De vinculación: se muestra con la participación en congresos y la formulación de propuestas, como el Centro de Tutoría en Matemáticas diseñado por la Academia de Métodos Cuantitativos o los proyectos de servicio social.
- d) De evaluación: especialmente sobre el desempeño de los integrantes de la academia, en el marco de la evaluación docente.
- e) De formación docente: como la elaboración de propuestas para educación continua, la certificación del profesorado de la Academia de Psicología Social y Organizacional, y la certificación en Protección Profesional de los estudiantes y docentes de la Academia de Seguridad.
- f) De investigación: incluye espacios para el análisis de la práctica y la escritura colectiva como la elaboración del texto *Modelo de aprendizaje del idioma inglés aplicado en el pregrado* de la Academia de Producción.

A pesar de la multitud de actividades que nutren la vida académica del ICESA, su alcance es limitado; su difusión se circunscribe a sus protagonistas. La experiencia se torna un asunto cíclico, sin posibilidades de crítica y renovación. La madurez del trabajo de las academias, luego de más de 38 años de existencia, requiere de estrategias para transitar del nivel privado al social a fin de hacer “públicas las experiencias antes sólo conocidas por quienes las habían vivido” (Mejoredu, 2021, p. 20).

Quinta estación: ¿quiénes y cuántos son los miembros de las academias?

En el presente texto, las academias se entienden como un espacio entre pares que aspiran al cambio educativo; un grupo de docentes que, a través del diálogo continuo, construyen conocimientos en torno al aprendizaje y la enseñanza; un colectivo docente polífono que reflexiona sobre procesos y prácticas educativas desde múltiples perspectivas. En suma, se alude al

conjunto de profesorado de un área de conocimiento que estructura los contenidos a lo largo de las materias o asignaturas, diseña estrategias de enseñanza y aprendizaje apropiadas para los objetivos de cada nivel, establece unos indicadores y evidencias evaluativas y, en definitiva, organiza la docencia de forma colaborativa. (Novella y Pérez, 2016, p. 21)

En el centro de las academias están los docentes como sujetos —vs. objetos de estudio— y agentes —vs. espectadores de la realidad— capaces de transformar su contexto. Por ello, su participación en las academias se sostiene en la voluntad, la convicción y la motivación; en la existencia de una meta que compromete e ilusiona; en la convivencia emocional vinculada con el bienestar y la satisfacción personal y colectiva; y, especialmente, en una experiencia de aprendizaje donde se produce enriquecimiento mutuo (Novella y Pérez, 2016). En esta línea, se requiere de nuevos estudios que permitan profundizar sobre los aspectos subjetivos que confluyen en la participación de los docentes en las academias.

Al respecto, uno de los propósitos que se deseaba alcanzar con el empleo de la plataforma es la actualización permanente del padrón de las academias, sus coordinadores e integrantes; en especial ante el rediseño de planes de estudio, la rotación docente y el nombramiento bianual de coordinadores de academia. Conocer quiénes y cuántos son los integrantes de las academias, más allá de un dato estadístico, significa un requisito para interpelar a los docentes con el fin de construir colectivamente un diálogo sobre la docencia universitaria que permita

reconstruir e interpretar los sentidos y significados que se producen y ponen en juego cuando se escribe, lee, observa, describe, reflexiona

y conversa[...]; además, ofrece la posibilidad de contrastar ideas para descubrir nuevos modos de hacer, pensar, sentir y convivir que den pie a la reflexión desde las voces múltiples que se encuentran en el mismo escenario. (Mejoredu, 2021, p. 97)

Sexta estación: documentar la participación

En la lógica del Programa de Estímulos al Desempeño Docente (UACJ, 2020d), la coordinación de la academia equivale a 10/100 puntos; responsabilidad que se acredita mediante una constancia expedida por el Consejo de Academias y firmada por el director del instituto. Desde la implementación de la plataforma, cada coordinador puede imprimir su constancia digital en cualquier momento.

La constancia, en forma de reconocimiento al trabajo, compromiso y dedicación de los coordinadores, da cuenta de su papel potencial en la transformación de las academias en comunidades de práctica para construir la universidad que se necesita. Sin embargo, “una comunidad no existe por el hecho de compartir el espacio: la interacción entre diferentes es clave, participar en ella da la oportunidad de reconstruirse y crecer” (Mejoredu, 2021, p. 104). En la dinámica universitaria, el profesorado participa en diferentes grupos o comunidades que pueden clasificarse según el tipo de interacciones que promueven, ya sea de coordinación, colaboración y cooperación por asignaturas o departamento; sin embargo, el máximo grado de comunidad se alcanza cuando los equipos “generan conocimiento pedagógico a partir de la propia experiencia docente, con posibilidad de transferirlo a otras prácticas” (Novella y Pérez, 2016, p. 30).

Reflexiones finales

Los cambios actuales colocan al profesorado frente a múltiples retos y oportunidades para pensar la docencia y afirmar el valor de las academias, así como para reconocer los beneficios de la colegialidad auténtica en favor de la construcción de una universidad como un proyecto diverso, plural y situado.

Dado que la sistematización se “emplea para dar cuenta de experiencias pedagógicas innovadoras” (Mejoredu, 2021, p. 18), en el presente trabajo se utilizó para describir la etapa inicial del proyecto institucional alrededor

de la plataforma Didactikón como un ejercicio tendiente a visibilizar el importante trabajo de las academias. El balance se realiza en dos direcciones: primero, respecto a las academias, se reconocen logros en su funcionalidad, en la pluralidad de actividades que realizan y en los resultados de la colegialidad, intermitente en algunas de ellas; no obstante, todavía se identifican debilidades que reclaman atención. En este punto se distinguen nichos de oportunidad en áreas sustantivas, como la colegialidad y la generación de conocimiento pedagógico, y complementarias, cuya realización permitiría enriquecer el trabajo académico, por ejemplo, revisar la pertinencia del Reglamento de las Academias, identificar orientaciones para la elaboración del plan de trabajo e informes de actividades, además de rediseñar el instrumento de evaluación docente.

Segundo, como resultado del diagnóstico elaborado por Cervantes (2020), se recomendaba

generar espacios virtuales que posibiliten encuentros docentes, independientemente de su ubicación física; diseñar un repositorio de planes e informes de actividades a fin de facilitar su resguardo y consulta; organizar eventos para difundir el trabajo de las academias y reconocer sus logros; e, incentivar la investigación desde y sobre las academias a fin de diseñar e implementar acciones de mejora. (pp. 172-173)

Gradualmente, con la plataforma se avanza en dichas recomendaciones: se distinguen resultados en su empleo por parte de algunos docentes; sin embargo, se requiere incorporarla a la cultura universitaria como un dispositivo al servicio de la academia.

Se concluye que, en la práctica, cada academia es única; con formas particulares de entender el aprendizaje y la enseñanza, de diseñar los procesos educativos a partir de las necesidades del estudiantado, de promover la colegialidad entre sus miembros, de pensar colectivamente la docencia. El trabajo de las academias —sea presencial o virtual, en escenarios de estabilidad o incertidumbre, de cercanía o distancia física— necesita de la colaboración del profesorado para estimular la reflexión sobre la práctica, el diálogo acerca de la docencia como experiencia compartida y el intercambio de ideas que, en conjunto, contribuyan a la definición colectiva de acciones para el fortalecimiento del proyecto educativo de la universidad. Finalmente,

las palabras del Mtro. Óscar Dena (2002) se mantienen en el tiempo: “Didactikón surge, pues [...] como un foro de expresión para que el magisterio universitario contribuya con sus juicios y opiniones a buscar soluciones al problema educativo nacional y caminos de superación al esfuerzo para educar al pueblo de México” (p. 6).

Referencias

- Buendía, A., y Pérez, A. B. (2018). *Análisis del sistema universitario mexicano: perfil institucional, datos e indicadores*. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://www.doi.org/10.13140/RG.2.2.12636.21122>
- Campbell, W., Loera, M., Padilla, H., Pequeño, C., Rascón, A., Rascón, F., y Vega, R. (1999). *Los primeros veinticinco años*. UACJ.
- Cervantes, E. (2019). *Plataforma virtual. Consejo de Academias del ICESA* [Documento Power Point]. UACJ.
- Cervantes, E. (2020). La academia: desafíos y oportunidades hacia la colegialidad docente. En P. R. Gutiérrez (Coord.), *Hacia la construcción de una nueva agenda educativa: docentes* (pp. 137-176) (Col. Investigar, intervenir y evaluar en educación, vol. 2). UACJ. <https://elibros.uacj.mx/omp/index.php/publicaciones/catalog/book/176>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). *Talleres emergentes de formación docente. Itinerarios para el re-encuentro. Sistematización de la experiencia educativa. Educación básica y educación media superior*. Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/sistematizacion-taller.pdf>
- Dena, Ó. (2002, mayo). Editorial. *Didactikón. Órgano del Consejo de las Academias del Instituto de Ciencias Sociales y Administración*, 1(1), 5-6.
- Díaz-Barriga, Á. (2008). El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y su impacto en la dinámica de las instituciones de educación superior. En Á. Díaz-Barriga (Coord.), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana: un estudio en las universidades públicas estatales* (pp. 39-128). IISUE/Plaza y Valdés/ANUIES.
- Freixas, R., Domínguez, D., y Gamboa, F. (2020). Práctica reflexiva y tecnologías digitales: un estudio de caso en educación superior. *Espacios*, 41(9), 273-286. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/a20v41n09p25.pdf>

- Galaz Fontes, J. F. (2013). Los académicos en México: desarrollos recientes, 2002-2011. En C. L. Saucedo Ramos, C. Guzmán Gómez, E. Sandoval Flores y J. F. Galaz Fontes (Coords.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: tendencias, aportes y debates, 2002-2011* (pp. 411-491). ANUIES/COMIE.
- Galaz Fontes, J. F., y Viloría Hernández, E. (2014). La carrera del académico mexicano a principios del siglo XXI: una exploración con base en la encuesta RPAM 2007-2008. *Revista de la Educación Superior*, 43(171), 37-65. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2014.09.001>
- Gil, M., Galaz, J., Padilla, L. E., Sevilla, J. J., Arcos, J. L., Martínez, J., . . . Martínez, J. M. (2012). La profesión académica en México: continuidad, cambio y renovación. En N. Fernández Lamarra y M. Marquina (Comps.), *El futuro de la profesión académica: desafío para los países emergentes* (pp. 104-125). Eduntref.
- Gonzales Burgoa, Z. J. (2016). *Las cualidades de un hombre que anhela ser pastor* [Tesis de maestría, Corporación Seminario Reformado Latinoamericano].
- González García, G. (2021). Incidencia del trabajo colaborativo de docentes universitarios en el contexto de la acreditación internacional. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.834>
- Guzmán-Tovar, C. (2020, julio-diciembre). ¿Subjetividades fragmentadas? Perfiles científicos y estilos de investigación: estudio de cinco casos en México. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 12(23), 109-140. <https://doi.org/10.22430/21457778.1602>
- Holden, R. (1874). *Ministry of the Word, Eldership, and the Lord's Supper*. STEM.
- Instituto de Ciencias Sociales y Administración. (2021). *Plan de Desarrollo*. ICESA. UACJ.
- MacArthur, J. (2017). *El llamado a guiar la iglesia*. Grace to You.
- Manjarrez, M. T., Vázquez, G. M., y Rosales, M. Á. (2009). *Influencia de diversos factores sobre la práctica docente de acuerdo al pensamiento de los maestros* [Ponencia]. 9º Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad: a diez años de la Declaración de París. Instituto Politécnico Nacional. <https://repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/3699/1/cyreu-2009-034.pdf>

- Martínez-Cruz, E. y Moreno-Olivos, T. (2017, mayo-agosto). La colegialidad docente en la escuela primaria mexicana: análisis de sus prácticas. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.6>
- Novella, A. M., y Pérez, N. (2016). Elementos y funciones que definen a los equipos docentes. En A. M. Novella Cámara (Coord.), *Impulsando los equipos docentes* (pp. 20-32). Octaedro.
- Poder Legislativo del Estado de Chihuahua. (2001, 23 de noviembre). Decimosexta Sesión Ordinaria. *Diario de los Debates*, I(19), pp. 1343-1353.
- Pujadas, C. y Durand, J. C. (2002, febrero-marzo). El concepto ampliado de colegialidad: alcance y posibilidades. *Fundamentos en Humanidades*, 3(5-6), 57-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400504>
- Quijada Lovatón, K. Y. (2019). Excelencia del profesorado universitario: aportes para un estado de conocimiento. *Sinéctica* (53), 1-20. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-016](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-016)
- Subsecretaría de Educación Superior. (2006). *Programa de Mejoramiento del Profesorado: un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. Secretaría de Educación Pública.
- Silva Montes, C., y Castro Valles, A. (2014). Los cuerpos académicos, recursos y colegialidad forzada. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(68), 1-26. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n68.2014>
- Silva Laya, M., D'Angelo, N., y García, E. (2020). *Dilemas y desafíos de la equidad en Educación Superior: el caso de la UACM*. Universidad Iberoamericana.
- Sosa, L. del C. (2019, 21 de febrero). Aspirantes universitarios llevan años en crisis de matemáticas. *El Diario de Chihuahua*. <https://www.eldiariodechihuahua.mx/estado/aspirantes-universitarios-llevan-anos-en-crisis-de-matematicas-20190221-1480925>
- Torres-Rivera, A. D., y Da Silva, R. F. (2019). Aprender a convivir en educación superior desde la práctica docente, para una sociedad democrática. *Formación Universitaria*, 12(2), 51-62. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200051>
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez [Cultural Histórico UACJ]. (1983). *Imágenes* [Archivo de video]. YouTube. <http://erecursos.uacj.mx/handle/20.500.11961/282>
- . (1995). *Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*. UACJ. <https://www.uacj.mx/normatividad/Documents/Mayo%202013/>

- Normatividad/Normatividad%20de%20gobierno/1.%20LEY%20ORGANICA%20DE%20LA%20UNIVERSIDAD%20AUTONOMA%20DE%20CIUDAD%20JUAREZ.pdf
- _____. (1996, 2 de agosto). *Primer Foro Institucional de Coordinadores de Academia de 1996 en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez* [Archivo de video]. Recursos Electrónicos UACJ. <http://hdl.handle.net/20.500.11961/4472>
- _____. (2002). *Modelo educativo UACJ: Visión 2020* (Versión breve, 2.^a ed.). UACJ. https://www.uacj.mx/oferta/documentos/IIT_MIE/Modelo_Educativo_UACJ1.pdf
- _____. (2008). *Procedimiento de evaluación global del desempeño académico*. UACJ. [https://www.uacj.mx/transparencia/Documents/Principal/informacion%20publica/Enero%20-%20Marzo%202013/Fracción%20VIII/PR-DGDAIE-044_\(02\)ParaEvaluacionGlobalDelDesempenoAcademico.pdf](https://www.uacj.mx/transparencia/Documents/Principal/informacion%20publica/Enero%20-%20Marzo%202013/Fracción%20VIII/PR-DGDAIE-044_(02)ParaEvaluacionGlobalDelDesempenoAcademico.pdf)
- _____. (2014a). *Segundo Informe de Actividades 2013-2014: Lic. Ricardo Duarte Jáquez*. UACJ. <https://www.uacj.mx/planeacion/documentos/estadistica/INFORME%202014%20FINAL.pdf>
- _____. [Cultural Histórico UACJ]. (2014b, 14 de enero). *IV Informe de Gobierno Universitario, Licenciado Wilfrido Campbell Saavedra (1994)* [Archivo de video]. YouTube. <https://youtu.be/rrXYMHfn1s>
- _____. (2014c, 25 de marzo). *Reglamento de las Academias de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*. UACJ. <https://www.uacj.mx/normatividad/Documents/Junio%202014/Reglamento%20de%20las%20academias.pdf>
- _____. (2016). *Entrevista al Licenciado Jorge Mario Quintana Silveyra* [Archivo de video]. Recursos Electrónicos UACJ. <http://hdl.handle.net/20.500.11961/1034>
- _____. (2019a). *Plan Institucional de Desarrollo 2018-2024*. UACJ. https://www.uacj.mx/planeacion/documentos/planeacion/PIDE_2018-24_UACJ.pdf
- _____. (2019b, 28 de noviembre). *Realizan el Primer Encuentro de Academias de Ciencias Sociales* [Comunicado de prensa]. <https://comunica.uacj.mx/sala-de-prensa/comunicados/realizan-el-primer-encuentro-de-academias-de-ciencias-sociales>
- _____. (2020a). *Boletín Estadístico 2/2020*. Dirección General de Servicios Académicos. <https://www.uacj.mx/ServiciosAcademicos/documentos/boletin2-02032020.pdf>

- _____. (2020b). *2do Informe de Actividades 2019-2020: Mtro. Juan Ignacio Camarago Nassar*. https://www.uacj.mx/planeacion/documentos/informes/2_Informe_Anuar_Actividades_2019-2020.pdf
- _____. (2020c, 17 de marzo). *UACJ actualiza medidas ante COVID 19* [Comunicado de prensa]. <https://comunica.uacj.mx/17-03-2020/9705>
- _____. (2020d). *Cédula de Evaluación: formato*. Subdirección de Seguimiento y Evaluación Docente.
- _____. (2021a, 30 de junio). *Cuadernos Fronterizos. Historia de la revista*. *Revistas Electrónicas*.
- _____. (2021b). *Primer Encuentro de Experiencias Educativas Inspiradoras y Buenas Prácticas de las Academias. Programa*. Consejo de Academias del ICESA.
- Walker, V. S. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles Educativos*, 38(153), 105-119. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.153.57638>
- Ziga, F. (1975, enero-diciembre). Bibliografía pedagógica. Libros de texto para enseñanza primaria: 1850-1970. I. Libros de Lectura. *Boletín del Instituto de Investigaciones Bibliográficas*, (12), 111-216. <http://publicaciones.iib.unam.mx/index.php/boletin/article/view/357/349>

