

María Luisa Madueño Serrano
Lorena Márquez Ibarra
Reyna Isabel Pizá Gutiérrez
Armando Lozano Rodríguez

FORMACIÓN Y HABILIDADES DOCENTES



María Luisa Madueño Serrano

Profesora-investigadora adscrita al Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Licenciada en Ciencias de la Educación y maestra en Administración por el ITSON. Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana de Puebla. Docente de licenciatura, maestría y doctorado en el área educación del ITSON. Miembro del Cuerpo Académico “Ambientes y Actores Educativos” (ITSON-CA-48 Consolidado). Líneas de investigación: formación e identidad docente y, familia-escuela.



Perfil Deseable por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) (2001 a la fecha), Maestra Distinguida por su institución. Asociada Titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), Nivel I.

Conferencista, ponente, tallerista, dictaminadora, par evaluadora, organizadora de eventos académicos e instructora en procesos de capacitación docente a nivel nacional e internacional. Autora de libros, capítulos de libro y artículos científicos en revistas indexadas y de alto impacto. Actualmente es jefa del Departamento de Educación de su institución.

Lorena Márquez Ibarra

Profesora Investigadora Titular del Departamento de Educación del ITSON. Licenciada en Psicología y maestra en Educación por el ITSON. Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana de Puebla con Mención Honorífica.



Miembro del Cuerpo Académico “Ambientes y Actores Educativos” (Consolidado). Perfil Deseable por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) (2007 a la fecha), Maestra Distinguida por su Universidad desde 2008. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) Nivel I y Asociada Titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Conferencista, tallerista, dictaminadora y directora de tesis a nivel licenciatura, maestría y doctorado. Autora y coautora de libros, capítulos de libro y de artículos de investigación publicados en revistas indexadas y con factor de impacto. Líneas de investigación y de producción académica: participación social en la educación, participación de padres en educación, parentalidad positiva, identidad, formación y evaluación docente.

Reyna Isabel Pizá Gutiérrez

Doctora en Tecnología Instrucciona y Educación a Distancia por Nova Southeastern University. Maestra en Administración y licenciada en Ciencias de la Educación por el ITSON. Profesora investigadora adscrita al Departamento de Educación del ITSON.



Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) Nivel I; miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); miembro de la Red de Estudios sobre Educación (REED) y del Cuerpo Académico “Docencia y aprendizaje en ambientes convencionales y no convencionales”. Perfil del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Investiga sobre procesos educativos, aprendizaje cooperativo, desarrollo de competencias y Tecnología Educativa.

Imparte asignaturas en los niveles de licenciatura y posgrado en programas educativos del ITSON. Capacitadora para la formación docente; conferencista, tallerista y ponente en diversos eventos nacionales e internacionales. Autora de artículos científicos en revistas de impacto y capítulos de libro.

Armando Lozano Rodríguez

Profesor-investigador adscrito al Departamento de Educación del ITSON, Unidad Ciudad Obregón. Licenciado en Educación Primaria por la Normal Miguel F. Martínez, Maestría en Educación y Doctorado en Innovación y Tecnología Educativa por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Docente en licenciatura, maestría y doctorado de los programas en educación del ITSON.



Investiga el tema de los estilos de aprendizaje y desarrollo de competencias. Líder del Cuerpo Académico “Docencia y aprendizaje en ambientes convencionales y no convencionales”. Perfil del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Miembro asociado del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y miembro del Comité Científico de Estilos de Aprendizaje, con sede en España. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) Nivel I. Conferencista nacional e internacional, autor de libros, capítulos de libro y artículos científicos en revistas indexadas y de alto impacto.

FORMACIÓN
Y HABILIDADES
DOCENTES

COMITÉ CIENTÍFICO REVISOR

DR. JOSÉ FRANCISCO ZÁRATE ORTIZ
Universidad de Monterrey (UEM)

DR. JOSÉ RICARDO LÓPEZ ESPINOZA
Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

DR. RAÚL ROMERO LARA
Universidad Salesiana (UNISAL)

DRA. TANIA VIVES VARELA
Universidad Autónoma de México (UNAM)

DRA. YOLANDA HEREDIA ESCORZA
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)

FORMACIÓN Y HABILIDADES DOCENTES

María Luisa Madueño Serrano
Lorena Márquez Ibarra
Reyna Isabel Pizá Gutiérrez
Armando Lozano Rodríguez





Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (Conahcyt)
Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas
Registro: 2000845

Dirección del proyecto:
José Eduardo Salinas de la Luz

1a. edición: 2024

© María Luisa Madueño Serrano, Lorena Márquez Ibarra
Reyna Isabel Pizá Gutiérrez, Armando Lozano Rodríguez

© Cromberger Editores e Impresores, S.A. de C.V.
Río Danubio 69, Despacho 1001
Col. Cuauhtémoc, Alcaldía Cuauhtémoc
06500; Ciudad de México

Reservados todos los derechos.

Esta obra ha sido evaluada por pares académicos ciegos que avalan la calidad académica del trabajo. Esta publicación no podrá ser reproducida total o parcialmente, incluyendo el diseño de portada, tampoco podrá ser transmitida ni utilizada por algún medio, ya sea electrónico, mecánico, electromecánico o de otro tipo sin autorización por escrito del autor.

ISBN: 978-607-5892-23-8

Corrección ortográfica y de estilo: Adriana Guerrero Tinoco
Diseño de interiores, portada y formación: Aarón González Cabrera

Hecho en México • Made in Mexico

Contenido

Presentación	11
Prólogo	13

MÓDULO 1 SER Y FORMARSE COMO DOCENTE

Capítulo 1

Identidad docente	21
-------------------------	----

María Luisa Madueño Serrano
Martín Eduardo López Martínez
Lorena Márquez Ibarra
Claudia Valeria Padilla Borboa

Capítulo 2

Modelos de formación del profesional de la docencia	37
--	----

Edgar Oswaldo González Bello
Etty Haydeé Estévez Nénninger
Dannia Lizbeth Celaya Quijada
Carolina López Larios

Capítulo 3

Estilos y estrategias de enseñanza	55
--	----

Armando Lozano Rodríguez
José Luis García Cué
Enrico Bocciolesi
Estanislao Casanova Sánchez

Capítulo 4

Habilidades básicas docentes: reflexión y práctica 73

Reyna Isabel Pizá Gutiérrez

María Lorena Ballesteros Ibarra

MÓDULO 2

HABILIDADES DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA EN EL AULA

Capítulo 5

Planeación de los momentos
de orientación, activación cognitiva y afectiva. 97

Ariana Gaytan Peñuñuri

Samuel Alejandro Portillo Peñuelas

Alma Georgina Navarro Villareal

Capítulo 6

Creación de ambientes para aprender. 111

Diana Elizabeth Pablos Collantes

Elizabeth Del Hierro Parra

Capítulo 7

Comunicación efectiva en el aula 127

Ramona Imelda García López

Martha Olivia Ramírez Armenta

Joel Angulo Armenta

Capítulo 8

El pensamiento crítico en educación superior:
impulsando su desarrollo desde la formulación de preguntas. 145

Laura Violeta Cota Valenzuela

Lizeth Guadalupe Parra Pérez

Claudia Selene Tapia Ruelas

Capítulo 9

Motivar el aprendizaje con empatía y asertividad. 159

Angélica Crespo Cabuto

Esthela Jacqueline Madrid López

Dulce Karina Armenta Ramírez

Capítulo 10

Integración de la tecnología educativa en las etapas instruccionales. 171

José Manuel Ochoa Alcántar
Martín Alonso Mercado Varela
Nancy Janett García Vázquez
Mario Alberto Vázquez García

Capítulo 11

Verificación y realimentación de lo aprendido en la sesión. 191

Maricela Urías Murrieta
María Lorena Serna Antelo
María Fernanda Durón Ramos

Capítulo 12

Estrategias metacognitivas para la integración del conocimiento. 205

Nayat Lucía Amparán Valenzuela
María Teresa González Frías

Presentación

En esta obra se capitaliza el trabajo coordinado de dos Cuerpos Académicos, el de “Ambientes y Actores Educativos” (CA-48) y el de “Docencia y Aprendizaje en Ambientes Convencionales y no Convencionales” (CA-51). Se vierten los hallazgos y reflexiones generadas a través de años de investigación sobre la formación y las habilidades docentes. A estas reflexiones se integran las de un grupo de docentes que comparten sus aprendizajes y experiencias desde una postura interpretativa y dialógica. De tal forma, el presente producto editorial se convierte en una herramienta pedagógica que no sólo pretende mediar o profundizar en el conocimiento, sino que, principalmente, busca inspirar a otros profesionales para mejorar su labor docente. Además, se espera que sea útil para estructurar y guiar los procesos educativos e impactar con ello la calidad de la educación que se ofrece en las universidades e instituciones de educación superior.

En cada página de este libro se exploran algunos temas fundamentales para la educación en relación con uno de los principales actores del proceso de enseñanza-aprendizaje: el docente. Se entreteje una serie de temáticas esenciales que son objeto de investigación a nivel superior. Por ejemplo, la identidad docente se explora como un proceso dinámico de construcción personal y profesional, que se ve influenciado por corrientes filosóficas y pedagógicas. Esta identidad es trascendental para la investigación educativa, ya que los estudios han demostrado que una identidad docente sólida está relacionada con un mayor compromiso y efectividad en la enseñanza.

Por otro lado, los modelos de formación docente, como se discute en el documento, han evolucionado hacia enfoques más dinámicos que promueven la innovación. El estudio en esta área se ha dado a la tarea de investigar la efectividad de las diversas propuestas teórico-pedagógicas para mejorar el proceso educativo, de tal forma que se flexibilice y logre adaptarse a las

necesidades de una sociedad en constante evolución. Los estudios han analizado la efectividad de estos modelos y estrategias en diferentes contextos y corroboran que, para lograr lo anterior, es imprescindible la actualización continua en la formación docente.

En cuanto a los estilos y estrategias de enseñanza, la investigación ha evidenciado que la adaptación de estos estilos a las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes puede mejorar significativamente el aprendizaje. Asimismo, se ha explorado respecto a los beneficios de las tecnologías emergentes integradas en las prácticas pedagógicas, lo que ha llevado a reconocer la oportunidad que brindan para ofrecer experiencias de aprendizaje más interactivas y personalizadas.

Por otro lado, la práctica docente y sus competencias básicas, como la comunicación efectiva y la organización de la clase, son áreas de investigación que buscan identificar las mejores prácticas para mejorar la enseñanza. Los últimos años de investigación proporcionan evidencia de que estas competencias permiten generar condiciones propicias para el logro de los aprendizajes y, por ende, se ve beneficiado el rendimiento académico de los estudiantes, así como su bienestar emocional. Un ambiente adecuado puede mejorar no sólo la motivación para el estudio, sino que también tiene el potencial de incrementar el compromiso de los estudiantes.

Este recurso literario también explora la planeación de los tiempos para la orientación y la activación tanto cognitiva como afectiva. Los hallazgos de investigaciones sobre estos temas ofrecen recomendaciones prácticas para el profesorado de tal forma que se logren aprendizajes más sólidos y significativos que perduren en el tiempo, además de su utilidad para que los estudiantes logren relacionar los conocimientos previos con las nuevas experiencias.

En resumen, las temáticas abordadas en esta obra editorial están estrechamente relacionadas con la investigación educativa en el ámbito superior. Cada capítulo proporciona una base teórica y práctica que puede guiar futuras investigaciones y contribuir al desarrollo de estrategias educativas más efectivas e inclusivas. La obra no sólo ofrece una guía para la práctica docente, sino que también inspira a los educadores a reflexionar sobre su rol y a buscar la mejora continua con el objetivo de impactar de forma favorable la calidad de la educación. En última instancia, en el enfoque de este libro se considera al docente como un agente de cambio y como una figura central para el desarrollo tanto académico como personal de sus estudiantes. Este actor educativo asume diariamente el desafío de equipar a las nuevas generaciones con lo necesario para que puedan afrontar asertivamente los retos de un mundo cada vez más demandante y cambiante.

Prólogo

La educación y su contribución para el desarrollo económico, cultural y social es primordial, como indudablemente lo es la formación docente en la construcción de sistemas educativos sólidos y eficaces. La presente obra editorial, *La formación docente: miradas desde diversos contextos y prácticas*, ofrece al lector la oportunidad de reflexionar sobre temas torales de la formación y la práctica docente desde una perspectiva multifacética. Este libro surge como respuesta a la necesidad de abordar los complejos desafíos que enfrenta la educación, donde la formación docente cobra gran relevancia. Además, capitaliza el riguroso y arduo trabajo de investigación desarrollado tanto en lo individual como en lo colectivo en diversos contextos y niveles educativos, lo cual permite matizar la visión que se tiene de la formación docente.

En ese sentido, la eficacia de los procesos educativos depende en gran medida de la competencia de los profesionales de la educación, donde aspectos como la formación inicial y su relación con el desempeño profesional son clave. Lo anterior a razón de que la educación debe cumplir con el compromiso social de ofrecer oportunidades de aprendizaje y desarrollo no sólo a quienes ingresan a la educación inicial o superior, sino a todos los ciudadanos, sin distinción de situación social, económica, origen o cualquier otra condición, para que sean agentes de cambio. De ahí que la educación deba orientarse a la promoción de contextos y procesos donde los estudiantes aprendan a convivir, a aprender de forma autónoma, y desarrollen un pensamiento crítico, solidario y con conciencia social, lo cual es primordial para que puedan hacer frente a un mundo que cambia y se diversifica continuamente dadas las dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales cada vez más complejas.

Esos procesos de cambio y desafíos que la educación ha enfrentado, necesariamente repercuten en la configuración de la identidad docente, los métodos

de enseñanza, recursos y medios de evaluación, reorientando al profesorado a sustituir, innovar y adaptar los contextos de aprendizaje a partir de las necesidades de cada contexto. Para atender la exigencia de poner en marcha verdaderas prácticas reflexivas e innovadoras, el profesorado deberá romper con la organización tradicional y unidireccional en la enseñanza, y sustituirlas por espacios dinámicos donde el ambiente se adapte a la diversidad de cada grupo de aprendizaje.

En el contexto educativo actual, se requiere un perfil innovador en el profesorado que trascienda el dominio de su especialidad o de la asignatura que imparte. Necesita incorporar elementos clave para ser capaz de atender la diversidad de necesidades que pueda enfrentar en su práctica docente, pero también acoger y aprovechar la diversidad cultural para enriquecer las experiencias de aprendizaje. Lo anterior implica hacer ajustes y adaptaciones curriculares y estar en constante preparación, pero además, genera redes de apoyo en colegiado que potencien el alcance de la educación, promoviendo el bienestar colectivo y el compromiso social. Por tal motivo, el profesorado es visto como el eje central y elemento clave para promover escuelas que garanticen la educación en todo el estudiantado.

Se requiere, por tanto, de un perfil de profesorado comprometido con su labor docente, de un profesional de la educación que posea dominio de las herramientas digitales para incorporarlas efectivamente en su práctica, de tal forma que se potencie el aprendizaje al fomentar el trabajo colaborativo, pero también que faciliten personalizarlo en pro de alcanzar los objetivos trazados. La docencia, por tanto, implica que el profesorado sea flexible y tenga autonomía pedagógica para tomar las decisiones más pertinentes en función de los desafíos y oportunidades que se presentan en sus aulas.

En el contexto de la educación superior, para responder a los desafíos fundamentales de la docencia, destacan dos elementos esenciales para la promoción de procesos educativos eficaces: el primer proceso educativo está vinculado a la motivación que permite orientar a los propios estudiantes hacia resultados de aprendizaje claramente definidos; el segundo se refiere a la evaluación como actividad de aprendizaje que permite a los estudiantes tomar conciencia de qué y cómo aprenden como actos de metacognición y autorregulación en escenarios reales. No se trata del mero éxito académico, sino también de la medición del aprendizaje significativo, la transferencia de conocimientos a espacios reales y la realización de actividades cotidianas que involucren la sensibilidad, innovación y creatividad con significado y sentido formativo.

Ambos elementos educativos no deben interpretarse como factores aislados, sino como procesos orientados a capacitar a todos para ser agentes ejecutores y productores de sus propios itinerarios académicos, formativos y profesionales sostenidos en sus proyectos de vida en convivencia con los demás.

Por tanto, dada la creciente demanda social, el quehacer docente se ve además influenciado —y a la vez enriquecido— por el desarrollo de nuevas metodologías didácticas mediadas por tecnología, así como el empleo de novedosas estrategias orientadas a fomentar el intercambio de conocimientos, experiencias y perspectivas entre el estudiantado. Por ende, la evaluación de los aprendizajes requiere ser dinámica, práctica y creativa para que realimente no sólo el resultado, sino todo el proceso.

Por otro lado, la capacidad de reflexión sobre las experiencias derivadas de la inmersión en el contexto educativo como parte de su práctica profesional, permite al estudiantado ampliar su repertorio de estrategias y recursos pedagógicos y prepararlos para el mundo laboral. Al reflexionar sobre su propia práctica, los docentes en formación pueden dar mayor sentido a su labor, así como a cada una de las experiencias de aprendizaje durante su proceso formativo al integrar la teoría y la práctica mediante la acción pedagógica en el aula. Entonces, la práctica docente se debe concebir como una actividad reflexiva, pero también ética, que no sólo busque alcanzar objetivos académicos, sino que también sea capaz de guiar a los estudiantes en la resolución de problemas con honestidad y justicia.

Es así que la formación inicial y continua del profesorado enfrenta una diversidad de retos cada vez más complejos. A estos desafíos se suman las tendencias laborales, actuales y emergentes que valoran más las habilidades y actitudes que los conocimientos. En tal contexto, el profesorado universitario y la educación superior en su conjunto deben orientarse a preparar profesionales capaces de satisfacer las demandas actuales del mercado laboral, y también a anticipar lo que en el futuro demandará a las universidades.

Dado lo anterior, este libro ofrece un recorrido por los diversos aspectos que conforman la formación y práctica docente, desde la construcción de la identidad profesional hasta la integración de lo aprendido en el aula. A continuación, se presenta una breve descripción de los doce capítulos que componen este valioso compendio de investigación y reflexión sobre la formación docente y la práctica docente.

El módulo 1: *Ser y formarse como docente*, se conforma de cuatro capítulos. En el primer capítulo, titulado “Identidad docente”, Madueño, López,

Márquez y Padilla exploran la evolución histórica de la identidad docente y su construcción multifacética en la actualidad. A continuación, en el segundo capítulo, González, Estévez, Celaya y López analizan la evolución hacia modelos de formación docente innovadores, adaptados a los cambios educativos actuales en “Modelos de formación del profesional de la docencia”.

El tercer capítulo, “Estilos y estrategias de enseñanza”, desarrollado por Lozano, García, Bocciolesi y Casanova, contribuye con un enfoque práctico a reflexionar sobre la importancia de diversificar las prácticas de enseñanza-aprendizaje. En el cuarto capítulo, Pizá y Ballesteros abordan la fascinante tarea de enseñar y las habilidades necesarias para ofrecer educación de calidad en la actualidad en “Habilidades básicas docentes: reflexión y práctica”.

En el módulo 2: *Habilidades docentes para el desarrollo de la práctica en el aula*, se localiza el resto de los trabajos. El quinto capítulo, titulado “Planeación de los momentos de orientación, activación cognitiva y afectiva”, es presentado por Gaytán, Portillo y Navarro, quienes describen la relevancia y técnicas de la planeación en momentos de orientación, activación cognitiva y afectiva. En el sexto capítulo, Pablos y Del Hierro exploran estrategias para crear ambientes de aprendizaje propicios, abordando aspectos físicos, virtuales, normativos y motivacionales que favorecen la adquisición de conocimientos, en “Creación de ambientes para aprender”.

García, Ramírez y Angulo abordan los factores y estrategias que mejoran la comunicación efectiva en el aula para optimizar el aprendizaje en el séptimo capítulo: “Comunicación efectiva en el aula”. En el octavo capítulo, Cota, Tapia, González y Zavala reflexionan sobre la importancia de desarrollar el pensamiento crítico en educación superior mediante preguntas, ofreciendo estrategias para fortalecer la práctica docente y el aprendizaje estudiantil, en “El pensamiento crítico en educación superior: impulsando su desarrollo desde la formulación de preguntas”.

Crespo, Madrid y Armenta describen cómo las acciones docentes en el aula influyen en la motivación para un aprendizaje empático y asertivo en el noveno capítulo, titulado “Motivar el aprendizaje con empatía y asertividad”. Asimismo, Ochoa, Mercado, García y Vázquez exploran la integración efectiva de la tecnología en el proceso educativo, abordando desafíos y oportunidades para mejorar la enseñanza-aprendizaje en el décimo capítulo: “Integración de tecnología educativa en las etapas instruccionales”.

En el undécimo capítulo, Urías, Serna y Durón reflexionan sobre la evaluación formativa y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en “Verificación y realimentación de lo aprendido en la sesión”. Por último,

Amparán y González cierran este recorrido con una reflexión sobre las estrategias metacognitivas y cognitivas, su influencia en el aprendizaje, y proponen actividades para mejorar el desempeño estudiantil mediante la autorregulación, en su capítulo titulado “Estrategias metacognitivas para la integración del conocimiento”.

La obra *Formación y habilidades docentes* sitúa la relevancia del proceso de formación del profesorado desde los ámbitos del ser, pensar y actuar, así como el perfeccionamiento de las habilidades docentes para el buen desarrollo de su práctica en la universidad; coloca la reflexión de los desafíos de la educación universitaria y su calidad a partir de las demandas de la sociedad, lo cual requiere la capacidad de potenciar la investigación, la innovación, la transferencia y la difusión científica en favor de una sociedad más justa, democrática y equitativa. Por último, desde esta obra se invita a asumir el reto de promover una docencia universitaria vinculada con la generación de conocimiento sobre la docencia y al servicio de todos y todas.

DRA. BRENDA I. BOROEL CERVANTES

Profesora-Investigadora

de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC)

MÓDULO 1
SER Y FORMARSE COMO DOCENTE

Capítulo 1

Identidad docente

María Luisa Madueño Serrano
Martín Eduardo López Martínez
Lorena Márquez Ibarra
Claudia Valeria Padilla Borboa

Introducción

La identidad docente, según Vanegas y Fuentealba (2019), proyecta el compromiso con la enseñanza y tiene incidencia en la formación de futuras generaciones. Su formación es compleja e implica un proceso continuo de construcción y adaptación. Esta construcción implica una reflexión constante sobre las prácticas pedagógicas, la apertura a la innovación y el intercambio con otros profesionales y la comunidad educativa.

En este proceso, los docentes encuentran su propósito en la noble tarea de guiar a los estudiantes hacia el conocimiento y la realización personal. La identidad docente, por tanto, se revela como un viaje dinámico y enriquecedor, donde los maestros encuentran su vocación en la tarea de guiar y acompañar a las futuras generaciones en su camino hacia el conocimiento y la realización personal.

Este capítulo traza un breve recorrido por diversas corrientes filosófico-pedagógicas que han influido en la concepción de la identidad docente a lo largo de la historia, desde la antigua Grecia hasta las reflexiones contemporáneas. De alguna manera, la evolución de estas ideas ha transformado la concepción del educador, pasando de ser visto como un mero transmisor de conocimiento, a ser considerado como un agente de cambio y constructor de identidades.

Además, se aborda cómo la identidad del docente se construye a través de la formación profesional, las experiencias personales y profesionales, así como

la reflexión sobre la práctica educativa. Se plantea la necesidad de una redefinición de la identidad docente que integre aspectos personales, sociales y profesionales, de tal forma que se promueva una educación que fomente la reciprocidad, la solidaridad y la sostenibilidad.

Pistas filosóficas y pedagógicas sobre ser docente

Las nociones que dan sentido a la identidad del docente tienen diversos orígenes. Tünnermann (2008) realiza un análisis en el que expone algunas de las posturas de la filosofía griega relacionadas con ideas centrales sobre la concepción de ser docente. Para él, un punto de partida importante es Sócrates, filósofo que reconocía la presencia de los sofistas (*sophoi*) que hablaban de manera elocuente y afirmaban poseer la verdad. Es oportuno precisar que los sofistas se dedicaban a la enseñanza de la retórica y la persuasión. Desde el análisis de Tünnermann (2008), Sócrates se negó a llamarse sabio (*Sophos*), y en su lugar, se describe como filósofo, es decir, amante de la sabiduría. Esta perspectiva subraya que la persona que enseña debe conocer profundamente lo que comparte.

Dicho esto, se parte de la idea de que quien enseña debe hacerlo a través de un diálogo que reconozca su propia ignorancia y, además, recurre a las preguntas para extraer conocimientos de los aprendices. Sócrates es considerado el educador por excelencia, aunque él nunca se reconoció como maestro, adoptando una postura de humildad.

A partir de lo anterior, es interesante destacar cómo, desde la Edad Media, ya se planteaba la relevancia de que quienes se dediquen a la enseñanza deben potenciar el diálogo a través de las interrogantes para ayudar a otros a aprender. Además, se subraya que el maestro debe partir de los saberes previos de los aprendices, y adoptar una postura en la que no se asume como sabio, aun cuando así se le reconozca.

Por otra parte, Platón, que en sus diálogos presenta a Sócrates, profundiza en su pensamiento y elabora una postura más amplia sobre la educación. En su discurso, Platón afirma que el principal responsable de guiar el proceso educativo es el Estado. A este respecto, menciona que se deberá seleccionar esclavos, comerciantes, artesanos, guardianes y ancianos para que, una vez educados, cumplan su función de mantener el *status quo* en la ciudad. Esta postura ha sido criticada como una antesala de los totalitarismos y de

una visión elitista de la educación. En el contexto de su época, el método de enseñanza platónico es dialéctico, donde el debate, la discusión y la argumentación son esenciales para llegar a un conocimiento conclusivo. Desde esta perspectiva, se suman estrategias en torno a *cómo* favorecer el conocimiento.

Aristóteles estudió en la Academia fundada por Platón. Su inspiración era llegar a dirigirla, pero según se dice, debido a las críticas hacia Platón, decidió retirarse. Posteriormente, fundó el Liceo, donde enseñó y escribió sus obras. Las ideas de Aristóteles se basan en la creencia de que la educación conduce a la realización del ser humano, siendo la felicidad el bien supremo. Sin embargo, para alcanzar esta realización, es preciso actuar con virtud, y esa virtud se logra únicamente a través de la educación, que a su vez se relaciona con la ética. En este contexto, la libertad es la finalidad última, alcanzada mediante el ocio, lo que permite al ser humano llegar a su oficio de manera plena.

Aunque Aristóteles no se refiere directamente al papel del profesor o docente, su enfoque, al igual que el de Platón, se centra en la política educativa. En este sentido, es el Estado quien debe proporcionar una educación más allá del ámbito familiar (lo cual era tradicional en la *polis* griega), y promover el desarrollo del cuerpo, el alma y la razón. A partir de estos planteamientos, se aboga por una educación de la razón y de los hábitos; sin embargo, explícitamente, Aristóteles no describe cómo deben ser el docente y la escuela.

En general, se puede afirmar que las posturas de los filósofos griegos mencionados hasta ahora fundamentan los procesos educativos y pedagógicos que se desarrollaron en la civilización occidental, sirviendo como referencia para la evolución de la figura del docente y, en cierta medida, también de la escuela. Por tanto, en la Edad Media, desde el poder, se pretendió difundir una cultura latino-cristiana y bíblica. Las iglesias se constituyeron en escuelas de instrucción para los jóvenes, y los clérigos actuaban como sus profesores (Marina & Rambaud, 2018).

Después de la Edad Media, que había sido teocéntrica, a partir del Renacimiento, los modelos educativos se centraron más en el ser humano y en el desarrollo de sus capacidades para esta vida. Tres figuras importantes de este periodo son Comenio (siglo XVII), Pestalozzi (siglo XVIII-XIX) y Dewey (siglo XX). Comenio, influenciado por Bacon, afirmaba que el principio del conocimiento científico es la Naturaleza. Así, el docente debe valorar el orden y las leyes naturales a través de un método experimental que observe la realidad psíquica del estudiante y los hechos (Tünnermann, 2008). En este momento histórico, ser docente implica potenciar la observación y la experimentación para alcanzar el conocimiento.

En esta misma línea, Pestalozzi, influido por Rousseau, consideraba que la intuición y la realidad del niño eran la guía principal. Esto requería atender las situaciones, necesidades y relaciones del niño, y el docente debía adoptar una postura humanista, educando en lo intelectual, lo estético y lo moral. El ser docente se relaciona, por tanto, con este sentido humanista. Por su corriente de pensamiento, se le considera el precursor de la pedagogía social (Tünnermann, 2008; Priego, 2022).

En el siglo XX, Dewey reaccionó contra un sistema autoritario y propuso una educación científica en la que la escuela sería un laboratorio social. Aquí, desde la práctica (aprender haciendo), se guía al aprendiz a resolver problemas actuales, lo que exige la transición de un docente tradicional a uno más activo. Esta concepción permite que los aprendices se levanten e interactúen en su salón para experimentar lo que deben aprender (Elizalde, 2021).

A finales del siglo XX y principios del XXI, dos figuras importantes son Paulo Freire y Edgar Morin. Freire, desde Latinoamérica, proponía que ser docente requiere establecer un nexo colaborativo con el estudiante, sin dejar de lado su contexto. Así, el docente debe ser un liberador en lugar de un domesticador, utilizando el diálogo liberador y promotor de la autonomía.

Morin, con su teoría del pensamiento complejo, integra posturas filosóficas y pedagógicas en una visión holística (Morin, 2015). De su aportación se extraen siete saberes fundamentales para una mejor sociedad. El docente debe: *i*) curar la ceguera del conocimiento, *ii*) garantizar el conocimiento pertinente, *iii*) enseñar la condición humana, *iv*) enseñar la identidad terrenal, *v*) enfrentar las incertidumbres, *vi*) enseñar la comprensión, y *vii*) destacar la importancia de la ética del género humano.

En cuanto a la concepción de ser docente, y considerando los saberes mencionados, el docente debe integrar en su identidad los conocimientos, habilidades y valores que lo conviertan en un ejemplo de su enseñanza. Morin considera que el docente debe estar en constante religación consigo mismo, con su sociedad, género y planeta.

A partir de las diversas pistas filosóficas y pedagógicas abordadas, se puede decir que hay cambios a lo largo del tiempo que podrían significar evolución o profundización del ser docente. Entonces, es recomendable atender los factores sociológicos y de época que intervienen, pero sería bastante extenso, por lo que aquí se menciona solamente una etapa, el posmodernismo, y una interpretación dada por Bauman (2003), en su postura sobre una modernidad líquida o una sociedad líquida, que traerá sus consecuencias en la figura del docente.

En este sentido, Bauman presenta la analogía de las características de lo fluido, líquido, sólido de la materia, para asemejarlo con esta época de grandes cambios sociales, ambientales, axiológicos. Se ha pasado de una sociedad moderna (clara, estable, segura, metódica), a una posmoderna o segunda modernidad (fluctuante, indeterminada, con modelos cambiantes). En consecuencia, el docente tiene el reto de adaptarse a esta inestabilidad, la urgencia de lo nuevo y las últimas tendencias, o retomar valores, principios sólidos en su formación para su ser y quehacer, lo cual exige una renovación del currículo y un replanteamiento profundo de la formación de docentes, eliminando la cultura de la liquidez (López, 2021).

Por tanto, siguiendo a Luri (2020), en lugar de perder el tiempo en métodos conservadores y progresistas, en escuela innovadora y escuela viejuna, habría que distinguir métodos buenos y malos, maestros que valoren su autoridad, instrucción, conocimiento (moderno) y que logren guiar la libertad ante un mundo cambiante (posmodernidad). Éste es el reto del docente en la actualidad.

La identidad docente y elementos asociados con su construcción

La identidad se refiere a la manera en que los individuos responden a cuestionamientos relacionados con quiénes son (Cuadra et al., 2021). En este contexto, la identidad docente se entiende como la búsqueda del sentido personal que se va forjando a través de las relaciones con los demás y que se asume a partir de las experiencias y construcciones individuales. Este sentido de sí mismo constituye un distintivo particular en comparación con otros (Castillo & Castillo, 2021). Es decir, mientras la identidad abarca la percepción personal y las respuestas a preguntas sobre la propia esencia, la identidad docente se enfoca específicamente en el desarrollo del sentido de uno mismo en el ámbito educativo, destacando cómo las interacciones y experiencias en este entorno contribuyen a formar una identidad única y diferenciada.

Identidad docente y niveles de identificación

La identidad docente se entiende como un fenómeno secuencial que se adquiere a partir de la experiencia personal y profesional a lo largo de la

formación profesional (Cuesta-García et al., 2023). Esta identidad es un proceso dinámico de identificación del ser, fundamentado en la reflexividad. Autores como Amo (2022) y González et al. (2019) señalan que la identidad está asociada a la identificación del sujeto con su sentido de la existencia; es decir, el individuo interioriza su rol a partir del contexto individual, social o colectivo para reconocerse a sí mismo.

De acuerdo con Vera y Valenzuela (2012), la acción reflexiva que orienta el sentido identitario permite reconocerse a sí mismo y, con ello, describir su marca personal, diferenciándolo de los demás. Al considerar la conceptualización de la identidad docente, es importante destacar su carácter dinámico y no fijo. Este proceso se puede entender como un espacio de luchas y conflictos donde el docente se adapta a las innovaciones y asimila los cambios inherentes a su práctica profesional. Como se mencionó anteriormente, el sentido identitario se construye a través de un proceso complejo y cambiante.

De acuerdo con Botana (2004), la identidad docente se desarrolla en tres niveles interrelacionados, que son etapas de un camino hacia la madurez en el proceso de identificación. No son opuestos entre sí; por lo contrario, estas nociones sobre el ser docente se complementan mutuamente. Cada nivel, de forma aislada, indica un grado específico de profundización y realización de la persona en su rol docente.

Tabla 1. Niveles de identificación del ser docente

<i>Nivel de identificación</i>	<i>Descripción</i>
Primer nivel	Se sitúa en el plano biológico-laboral. Da lugar al trabajador de la enseñanza. La motivación que lo justifica es la supervivencia del educador y los suyos.
Segundo nivel	Se sitúa en el plano psicológico-social. Corresponde a la necesidad de reconocimiento social. Da lugar al profesional de la enseñanza, caracterizado por su dominio en las materias que imparte. La motivación es la necesidad de sentirse valorado, respetado y apreciado.
Tercer nivel	Alcanza al núcleo mismo de la identidad. Es el ser de la persona que necesita proyectarse en el mundo, contribuyendo a su construcción. Es el educador vocacionado que se ve realizado siendo educador. Tiene la impresión de estar ocupando el lugar adecuado en la vida.

Nota: adaptado de *Itinerario del educador*, por Botana, 2004, Cuadernos MEL.

La identidad docente se plantea, entonces, como una construcción dinámica que se desarrolla en diferentes momentos y mediante ajustes en espiral, lo que implica cambios y adaptaciones permanentes. De este modo, la identidad docente puede presentar diversos grados de identificación, dependiendo del desarrollo individual del docente.

Concepciones de la función docente desde referentes empíricos

Hasta aquí se han descrito algunas pistas y orientaciones en torno a la concepción de ser docente. Sin duda, existen múltiples posturas al respecto, como se puede constatar a partir de los reportes de diversas investigaciones.

Para Calderón y Loja (2018), el rol del docente consiste en estimular, orientar, apoyar y acompañar a los educandos en sus procesos de aprendizaje, en tanto se desarrollan competencias y actitudes para ejercer la profesión docente. De acuerdo con Ramos (2020), ser docente implica ser un profesional de la educación, lo cual requiere ser un especialista con conocimientos específicos en el área pedagógica y didáctica. Ser docente necesariamente requiere vocación por la enseñanza.

Villalpando et al. (2020) reconocen al docente como un individuo que, a partir de su historia de vida, desarrolla su práctica al socializar saberes, experiencias, conocimientos e ideas. Desde la acción docente, el profesorado desarrolla el aprendizaje, la innovación y el cambio en aras de una educación integral (Rico & Ponce, 2022). Por su parte, García-Rubio (2022) destaca tres aspectos que caracterizan el ser docente, los cuales fueron los más valorados desde la perspectiva de los futuros profesores:

- *La relación con el alumnado:* se refiere a la preocupación e interés por el alumno dentro y fuera de clase. En este sentido, se valora la escucha, el clima de confianza, la paciencia, la cercanía, la empatía, la calidez humana y el trato respetuoso e igualitario, sin perder el liderazgo y la disciplina.
- *La actitud ante la profesión docente:* se expresa principalmente como pasión tanto por la profesión como por la asignatura. En este aspecto, se espera que el docente sea alguien que contagie motivación, se destaque por su compromiso y responsabilidad, y sea capaz de coordinar esfuerzos con sus pares, mantener una comunicación efectiva con las familias y estar dispuesto a aprender de forma continua.

- *Lo pedagógico*: incluye básicamente el dominio para explicar con claridad, atendiendo dudas y abordando las clases de forma dinámica, favoreciendo la participación, el debate, la reflexión y el pensamiento crítico a partir de metodologías diversas y con recursos que apoyen el aprendizaje. Además, el docente debe dejar claro qué se aprenderá y enfatizar su aplicación práctica. También debe reforzar para motivar al aprendiz, atender la diversidad y heterogeneidad del alumnado, saber orientar y organizar los temas, coordinar al grupo y demostrar dominio de la materia.

El docente es reconocido como pieza fundamental para desarrollar una educación de calidad. En palabras de Castillo et al. (2023), este actor educativo se debe a su función basada en las necesidades del contexto, las socioculturales y las formativas para lograr los objetivos en pro de la calidad educativa. Al advertirse a sí mismo como docente, prevalece el compromiso de hacer posible que el estudiantado logre los aprendizajes esperados, que incluyen habilidades e independencia (Espinoza, 2020).

La construcción de la identidad docente desde referentes empíricos

La identidad docente, como proceso dinámico, implica que su construcción está asociada con factores socioculturales, profesionales y personales y, por ende, se forma a partir de las diferentes relaciones sociales emanadas del contexto en el que está inmerso (Olave, 2020). Vanegas y Fuentealba (2019) plantean que para desarrollar la identidad docente se consideran elementos como la formación académica, contexto de la vida y las relaciones con otros. En este sentido, se tiene en cuenta tanto el ámbito personal como el profesional, y para concretar dicha identidad, es indispensable la reflexión.

La construcción de la identidad del profesor está basada en experiencias, comportamientos, actitudes y procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados con el apoyo de quienes fueron sus profesores y de lo que se adquiere desde la práctica profesional (Sánchez & Cárdenas, 2019; Torres & Ramos, 2021). En congruencia con las ideas anteriores, para Sarceda (2017), la edificación de la identidad como docente se encuentra vinculada al contexto que rodea a la persona, así como a las vivencias y experiencias asociadas a la labor docente. También intervienen las diversas decisiones tomadas durante

su formación profesional, en la cual sus profesores son reconocidos como elementos influyentes en su identidad como profesor.

Autores como Lara-Subiabre y Vargas (2023) y García-Ruiz et al. (2020) concuerdan en que la reflexión es un elemento que favorece la construcción identitaria, ya que permite evaluar la práctica educativa, las posiciones del yo y la riqueza del compartir con otros para favorecer el proceso de formación docente. En la investigación de Núñez (2021) se indica que es necesario generar competencias profesionales en los docentes que les permitan reflexionar sobre la práctica profesional, evitando la imitación y las acciones replicadas que no propicien la innovación en su ejercicio docente para que esto no obstaculice la conformación de su identidad profesional.

La identidad del profesorado se configura mediante un proceso reflexivo que busca establecer un sentido de pertenencia con su práctica profesional. Este proceso se fortalece con el desarrollo profesional, donde el conocimiento adquirido y la reflexión sobre la enseñanza desempeñada contribuyen a consolidar la identidad docente (Cuesta-García et al., 2023). Es importante destacar que esta identidad se gesta en las interacciones sociales, el entorno educativo y las experiencias profesionales, generando un sello distintivo que caracteriza al individuo como profesor (Sánchez & Cárdenas, 2019).

A su vez, la identidad profesional docente está estrechamente vinculada tanto con el reconocimiento social como con la percepción que el propio individuo tiene de su rol (Vives & Sesma, 2023). Esta construcción identitaria se nutre de aspectos subjetivos, donde los saberes, sentimientos y emociones se entrelazan para autodefinirse en el contexto profesional, emergiendo de la interacción social (Bolívar et al., 2014). En conjunto, estos elementos conforman una identidad profesional sólida y personalizada que distingue al docente en su labor educativa.

Es importante precisar que la construcción de la identidad del docente comienza desde la formación inicial; sin embargo, también es necesario destacar sus atributos de complejidad y dinamismo en cuanto a su formación, así como el sello que se imprime a la construcción de la identidad, tanto desde el plano individual como desde el social, que se conjuga desde el ejercicio profesional docente (Vaillant, 2007).

En la formación profesional docente se adquieren conocimientos respecto a la labor pedagógica, además de experiencias que se encuentran relacionadas con la construcción de la identidad profesional docente (Jara & Mayor-Ruiz, 2019). La formación inicial del profesorado debe brindar capacidades y habilidades para desarrollar tareas en torno a la labor docente, lo cual no exime la necesidad de una actualización continua (Vives & Sesma, 2023).

Trans-formación de la identidad docente

Es evidente que el mundo ha cambiado aceleradamente en las primeras décadas del siglo XXI. Los esfuerzos para responder a las necesidades sociales a partir de la educación han variado significativamente, desde los Objetivos del Milenio planteados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en el año 2000, pasando por las acciones promovidas por la Década para el Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005 a 2015), hasta el documento orientador de la educación elaborado por un grupo de expertos auspiciados por la UNESCO bajo el lema “Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?” en 2015. Más recientemente, la Agenda 2030 con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) ha establecido nuevas metas. Todos estos compromisos representan un reto para la escuela, la sociedad y sus instituciones. La pregunta que surge es: ¿con qué tipo de docente se puede afrontar este desafío?, pero también, ¿qué tipo de ser humano, familia y civilización es necesario desarrollar mediante una educación que promueva la sostenibilidad?

La respuesta no es sencilla ni definitiva. En la actualidad, existen diversas perspectivas que, combinando lo mejor del pasado (tradicional) y lo necesario para el presente (progresista, innovador), podrían favorecer una resignificación de la identidad docente. En la tabla 2 se presentan de manera breve algunas de estas perspectivas que, vistas de manera complementaria, podrían contribuir a una visión holística, sistemática, compleja e integradora del docente que educa para enseñar a vivir.

Tabla 2. Perspectivas en torno a la concepción de ser docente

<i>Perspectiva</i>	<i>Descripción</i>
López (2003)	Dictador tradicional (repetidor, divulgador). Dinamiquero funcional (pragmático-funcionalista, “guiando” desde fuera). Consejero personal (preocupación por el alumno sin experiencia para asuntos de orden personal o psicológico). “Cuate” informal (amigo agradable). Facilitador humanista (propuesta del autor). No es tradicional fuera del grupo, tampoco un miembro más del grupo; no es neutral ni cien por ciento objetivo. Integra lo cognitivo, habilidades, actitudes y valores de manera dinámica, no estática. Es realista con apertura intelectual y ética.

<i>Perspectiva</i>	<i>Descripción</i>
Gavvoto (2008)	Es facilitador que considera todas las teorías, paradigmas, dimensiones y técnicas en la educación. Es dinámico y atiende todas las dimensiones del individuo y del grupo. Recupera la integridad de la persona (físico, emoción, razón, espíritu). Concibe que en el conocimiento de la realidad, aunque reconoce polos, estos no son antagónicos, sino complementarios (formal-informal; teórico-práctico; analítica-sintética, por ejemplo).
Morin (2015); Morin y Delgado (2017)	La educación debe atender saberes interconectados en diferentes niveles y contextos. Entonces, los saberes a abordar son complejos. Enseña sobre los siete saberes. Integra conocimiento del norte y del sur en una política y ética incluyentes. Restaura lo concreto, lo afectivo, lo singular de nuestras vidas hasta las solidaridades concretas y mundializar la solidaridad planetaria. Forma para la cultura, el ejercicio profesional, pero aún más, para enseñar a vivir.

Con esta visión sintética, se aprecia una tendencia a integrar de manera holística y compleja la realidad personal, social, profesional y planetaria del individuo (yo) con la de los demás (otros), en un marco de reciprocidad y solidaridad. Un docente con una filosofía y pedagogía enriquecida por estos horizontes enfrenta un gran reto; podría parecer utópico: ¿será la educación y la identidad del docente un horizonte que motiva, pero que nunca se alcanza plenamente?

Reflexiones finales

La identidad docente es un concepto complejo que abarca diversas dimensiones de la práctica educativa. De acuerdo con Silva y Borges (2021), esta idea implica no sólo el desarrollo de habilidades pedagógicas, sino también la incorporación de características deseables en los docentes.

La construcción de la identidad docente enfrenta diversos retos significativos, principalmente, superar el modelo tradicional de profesorado que se centra en la enseñanza de contenidos específicos de una asignatura. Este enfoque tradicional busca que los contenidos sean comprensibles y accesibles para los estudiantes, lo cual es esencial, pero insuficiente para una formación integral del docente.

La identidad docente trasciende la mera transmisión de conocimientos. Según Vanegas y Fuentealba (2019), implica una comprensión profunda de la profesión, una relación significativa con los alumnos, la capacidad de adaptarse a contextos educativos cambiantes y una reflexión constante sobre la práctica pedagógica. Este enfoque holístico considera al docente como un agente de cambio, capaz de influir positivamente en el desarrollo académico y personal de sus estudiantes.

A razón de lo anterior, en la actualidad, el tema de la identidad docente ha cobrado relevancia, esto debido a sus implicaciones en la práctica educativa. Por ello, a partir de los aportes de la investigación educativa, se le aborda desde diferentes posturas y ángulos, sobre todo, por la constante evolución de la sociedad y de los retos que impone a la educación.

Entonces, para construir una identidad docente sólida, es necesario ir más allá de la simple enseñanza de contenidos. Es fundamental que los docentes desarrollen habilidades que les permitan entender y adaptarse a las necesidades de sus estudiantes, reflexionar sobre sus propias prácticas y mantenerse actualizados en un mundo educativo en constante evolución. Sólo así podrán desempeñar su rol de manera efectiva y significativa, contribuyendo al desarrollo integral de sus alumnos.

Referencias

- Amo, R. (2022). La identidad: definición, fundamentos y actualidad de la cuestión. *Scripta Fulgentina: Revista de Teología y Humanidades*, 32(63), 7-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8730044>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar, A., Domingo, J. & Pérez-García, P. (2014). Crisis and reconstruction of teachers professional identity: the case of secondary school teachers. *The Open Sports Science Journal*, 7, 106-112. <https://doi.org/10.2174/1875399X01407010106>
- Botana, A. (2004). *Itinerario del educador*. Cuadernos MEL.
- Calderón, P. M. & Loja, H. J. (2018). Un cambio imprescindible: el rol del docente en el siglo XXI. *ILLARI*, (6), 5-40. <https://www.academica.org/margarita.calderon/2.pdf>
- Castillo, A. & Castillo, R. (2021). Narrativas sobre identidad docente en estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. *Eduscientia. Divulgación*

- de la Ciencia Educativa*, (7), 36-50. <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/download/89/65>
- Castillo, G. E., Sailema, J. E., Chalacán, J. B. & Calva, A. (2023). El rol docente como guía y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 13911-13922. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4409
- Cuadra, D., Castro-Carrasco, P. J., Oyanadel, C. & González, I. (2021). Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Formación Universitaria*, 14(4), 79-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400079>
- Cuesta-García, A., Batlle-Rodríguez, J. & González-Argüello, V. (2023). La construcción de la identidad docente del profesor de Español como lengua extranjera: el conocimiento en el proceso de identificación docente. *Revista Colombiana de Educación*, 87, 139-158. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-13071>
- Elizalde, H. (2021). *Trato relacional entre estudiantes y docentes en dos universidades de la República del Ecuador 2020*. [Tesis doctoral] Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
- Espinoza, E. E. (2020). Características de los docentes en la educación básica de la ciudad de Machala. *Transformación*, 16(2), 292-310. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552020000200292&lng=es&tlng=es
- García-Rubio, J. (2022). Construcción de la primera identidad profesional del profesorado español de secundaria durante su formación inicial. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 751-778. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n94/1405-6666-rmie-27-94-751.pdf>
- García-Ruiz, C., Lupión-Cobos, T. & Blanco-López, A. (2020). Promoviendo el desarrollo de la identidad docente en indagación desde la formación inicial del profesorado de Física y Química de Educación Secundaria. *Revista del Grupo de Investigación HUM*, 4(1), 30-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8064583>
- Gavvoto, O. I. (2008). *La teoría holística de la docencia. Para educación básica, media superior y superior*. CESUES.
- González, P. E., Marín, R. & Soto, M. C. (2019). La identidad profesional en estudiantes y docentes desde el contexto universitario: una revisión. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 20(1), 1-14. <https://doi.org/10.29035/rcaf.20.1.4>

- Jara, C. & Mayor-Ruiz, C. (2019). Explorar la construcción de la identidad docente en profesionales de la salud: diseño y validación de instrumento. *Formación Universitaria*, 12(1), 13-24. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100013>
- Lara-Subiabre, B. & Vargas, A. (2023). Identidad reflexiva docente de estudiantes de profesorado al evaluar una práctica educativa. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 160-176. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1697>
- López, J. M. (2003). *Educación personalizante. Una perspectiva integradora*. Trillas.
- López, R. (2021). Reflexiones acerca de las necesidades de formación docente en Colombia en los tiempos de la sociedad líquida. *Revista Educación*, 45(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42233>
- Luri, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones. Una defensa del conocimiento poderoso*. Ariel.
- Marina, J. A. & Rambaud, J. (2018). *Biografía de la humanidad. Historia de la evolución de las culturas*. Planeta.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Nueva Visión.
- Morin, E. & Delgado, C. J. (2017). *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis*. UH.
- Núñez, M. (2021). Factores que influyen en la conformación de la identidad profesional de los docentes noveles universitarios. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 18(36), 27-41.
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378-393. <https://doi.org/10.35622/jrie.2020.03.001>
- Priego, O. (2022). *La pedagogía en Kant*. [Tesis doctoral] Universidad Panamericana. <https://scripta.up.edu.mx/server/api/core/bitstreams/8dad5ea0-c547-4b8e-bf45-dce51bd71a8b/content>
- Ramos, L. (2020). El docente como profesional de la educación. *Archivos en Medicina Familiar*, 22(1), 1-16. <https://www.medigraphic.com/pdfs/medfam/amf-2020/amf201a.pdf>
- Rico, M. L. & Ponce, A. I. (2022). El docente del siglo XXI. *RMIE*, 92(24), 77-101. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n92/1405-6666-rmie-27-92-77.pdf>

- Sánchez, R. & Cárdenas, F. (2019). Contexto educativo: su relevancia en la construcción de la identidad docente. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(1), 131-141. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/3870/3644>
- Sarceda, C. (2017). La construcción de la identidad docente en Educación Infantil. *Tendencias Pedagógicas*, (30), 281-300.
- Silva, V. O. & Borges, L. D. (2021). A Construção da Identidade do Professor: Um Estudo de Caso Envolvendo Graduandos em Letras-Inglês. *Revista Linguagem em Foco, Fortaleza*, 13(1), 381-402. <http://dx.doi.org/10.46230/2674-8266-13-5191>
- Torres, N. & Ramos, B. (2021). El proceso dinámico de construcción de la identidad de los futuros docentes como futuros docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (38), 1-20.
- Tünnermann, C. (2008). *Panorama general sobre la Filosofía de la Educación*. Hispamer.
- Vaillant, D. (2007). *La identidad docente*. I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf
- Vanegas, C. & Fuantealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 58(1), 115-138. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.780>
- Vera, J. A. & Valenzuela, J. E. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedade*, 24(2), 272-282. <https://www.redalyc.org/pdf/3093/309326586004.pdf>
- Villalpando, C. G., Estrada, M. A. & Álvarez, G. A. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *Alteridad Revista de Educación*, 15(2), 229-243. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.07>
- Vives, T. & Sesma, D. (2023). Identidad y formación temprana a la docencia. En T. Vives, L. Hamui, R. Romero & P. B. Demuth (Coords.), *Identidad docente: entre miradas teóricas, contextos y prácticas* (pp. 129-138). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://libros.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2023/08/Identidad-docente-LIBROFinteractivo.pdf>

Capítulo 2

Modelos de formación del profesional de la docencia

Edgar Oswaldo González Bello
Etty Haydeé Estévez Néninger
Dannia Lizbeth Celaya Quijada
Carolina López Larios

Introducción

La formación ha adquirido un papel central en la preparación de profesionales de la docencia, quienes, en una idea altamente positiva, han de tener la capacidad de enfrentar los desafíos emergentes y las demandas cambiantes de la sociedad; Hargreaves (2005) reconoce que el capital profesional formado de manera integral se traduce en un impacto directo para los centros escolares. Como consecuencia, también los enfoques de enseñanza han evolucionado desde la transmisión de conocimientos hacia el desarrollo de habilidades y competencias, influyendo en la conceptualización de la formación y diseño de programas educativos, además, en guiar el desempeño de la docencia.

Sin embargo, la inserción a la docencia y las maneras de formar para esta profesión han sido temas de discusión (Tejada, 1995; Imbernón, 2005; Viñao, 2006; Tobón, 2005; Marcelo, 1995), principalmente, porque existe una persistencia de prácticas inadecuadas y un dominio insuficiente de competencias básicas, como el manejo de aula o control de disciplina, aislando aquellas competencias de alto nivel (Martínez Rizo, 2023), y entre muchas causas, la ineficiencia en la formación inicial es una de éstas.

En este capítulo se busca analizar la evolución de los enfoques tradicionales en la formación inicial docente hacia la adopción del enfoque por competencias y la promoción de la innovación, en una convergencia que se ha

traducido en la configuración de modelos de formación profesional de docentes que orientan y permean el desarrollo y práctica curricular con elementos de innovación, flexibilidad, actualización, investigación y equilibrio entre teoría y práctica; es decir, se analizan los esfuerzos por la construcción de modelos pertinentes y adaptados a un panorama educativo en constante cambio, abordando tanto desafíos como oportunidades que surgen en el ámbito de la formación docente contemporánea.

Evolución y orientaciones en la formación de docentes

Las escuelas normales de México, instituciones que históricamente han tenido la encomienda de formar docentes, han adquirido la responsabilidad de atender las necesidades educativas de poblaciones infantiles con el fin de perfeccionar el aprendizaje (Hargreaves, 1996), mejorar las prácticas pedagógicas y contribuir a la excelencia educativa desde la construcción del capital profesional que guía la educación. En respuesta a las necesidades cambiantes de la educación, la formación inicial ha experimentado cambios significativos en las ideas y percepciones que se tienen de ésta, lo cual ha variado según las necesidades formativas, los contextos y modos de representarse (Tejada, 1995). Esto ha venido moldeando la estructura curricular de los planes de estudio en escuelas formadoras, la claridad de los modelos de profesor que se pretende formar y, de manera directa, la acción pedagógica de los profesionales de la educación. En ese sentido, es preciso reconocer aportes que han contribuido a la elaboración de esquemas conceptuales, enfoques y teorías de la formación del profesorado.

Para Ferry (1991), la formación es explicada como un proceso de crecimiento y desarrollo personal dirigido a adquirir o mejorar capacidades. En este sentido, formar a los profesionales de la docencia conlleva un aspecto imprescindible en cualquier intento para la renovación del sistema educativo (Gimeno Sacristán, 2007). En palabras de Medina y Domínguez (1989), la docencia ha significado la preparación de personas capaces de construir un estilo de enseñanza propio y lograr un pensamiento innovador. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos para construir el concepto de formación docente (Pérez Serrano, 1988; Doyle, 1990), los procesos que implica la formación del profesorado son mucho más amplios. Lo que se afirma es que la fase de formación inicial es la etapa donde el futuro profesor adquiere una base de conocimientos

pedagógicos y académicos no acabados (Marcelo, 1995) que se perfeccionan en su desarrollo profesional.

La formación del profesorado ha de tener en cuenta varias consideraciones, y entre éstas, la práctica como espacio de implementación del conocimiento, de análisis y reflexión (Sandoval, 2009; Zabalza, 2006), también las posibilidades y necesidades didácticas de cada nivel educativo, y la integración de proceso de cambio e innovación (Escudero & López, 1992; Fullan & Stiegelbahuer, 2007). Considerando este análisis, las variaciones en los términos han cambiado constantemente, aunado a los paradigmas, tendencias y teorías que respaldan la formación del profesorado. En ese sentido, la imagen del profesor que se quiere formar ha evolucionado a través del tiempo para atender a las diferentes necesidades educativas y sociales. Esto trae a colación los trabajos realizados por Marcelo (1995), Pérez (1988) y Zeichner (1983) que ofrecen algunas orientaciones conceptuales y perspectivas que intentan explicar la complejidad del fenómeno de la formación inicial del profesorado (tabla 1).

Tabla 1. Orientaciones tradicionales para la formación inicial docente

<i>Orientación</i>	<i>Enfoque</i>	<i>Características</i>
Académica	Enfoque enciclopédico Enfoque comprensivo (Pérez, 1988)	Especialista en una o varias disciplinas con dominio del contenido. Una fuerte formación científica trasciende la visión de la enciclopedia hacia la comprensión lógica y estructurada de la materia que enseña.
Tecnológica	Competencias Conductista (Zeichner, 1983) Modelo de entrenamiento Adopción de decisiones (Pérez, 1988)	Formación en conocimiento, principios, destrezas y prácticas para la enseñanza derivadas de la investigación. Debido a sus versatilidades, la competencia se define en términos de actuación.

Tabla 1. Orientaciones tradicionales para la formación inicial docente (continuación)

<i>Orientación</i>	<i>Enfoque</i>	<i>Características</i>
Personalista	Personal (Pérez, 1988; Zeichner, 1983)	Condiciones y posibilidades de la persona. Exploración del intelecto, autoconcepto y desarrollo personal.
Práctica	Tradicional (Pérez, 1988; Zeichner, 1983) Reflexivo sobre la práctica (Pérez, 1988)	Preparación para enfrentar los desafíos del aula. Enfoque en la reflexión continua sobre la práctica en entornos reales de aprendizaje para la aplicación de habilidades pedagógicas sobre la teoría abstracta.
Social-reconstruccionista	Crítica y reconstrucción social Investigación-acción (Pérez, 1988)	Compromiso ético, social y profesional que invita a comprender los contextos educativos en constante evolución.

Nota: adaptado de *Formación del profesorado para el cambio educativo*, por C. Marcelo, 1995, PPU.

En un primer acercamiento, la orientación hacia un docente academicista convierte al proceso de formación en uno especializado en la disciplina a ejercer o materia a enseñar, centrada en el dominio de conceptos y saberes básicos de tipo sustantivo, sintáctico, pedagógico y didáctico (Shulman, 2019; Marcelo, 1995; Grossman, 1990). Por otra parte, la orientación tecnológica presta atención al conjunto de habilidades necesarias derivadas de la investigación; en este modelo, las competencias docentes figuran como conducta, conocimiento, nivel o grado de capacidad, y calidad de la persona en comportamientos observables (López, 2016; Medina, 2009; Perrenoud, 2007; González & Wagenaar, 2003; Marcelo, 1995; Villar, 1986). Dentro del modelo por competencias, se espera que los futuros docentes sean capacitados para responder a múltiples problemáticas al decidir y seleccionar las habilidades o destrezas para hacer frente a cada situación.

Con el paso del tiempo, los programas de formación han retomado su flexibilidad y adaptación a las necesidades de la sociedad y en correspondencia con el tipo de profesorado que es requerido. Con el paradigma personalista, se entiende al docente como sujeto único que desarrolla eficacia propia,

quedando atrás los principios de suficiencia (Marcelo, 1995). En este sentido, la construcción del profesor adquiere dimensiones personales, relacionales, situacionales e institucionales (Pérez Serrano, 1988), lo cual conduce a crear condiciones en las que los futuros profesores descubran su modo personal de enseñar.

A medida que se reconoció la importancia de una educación más holística y centrada en el estudiante, surgieron enfoques que promueven la reflexión crítica por parte de los futuros maestros. Se alentaba a los docentes a cuestionar las prácticas existentes y a adaptar sus métodos de enseñanza según las necesidades y características individuales de los estudiantes. En este sentido, el modelo de aprendizaje asociado a la orientación práctica conduce al aprendizaje por la experiencia concreta y aplicable en situaciones reales en el aula, aunque algunos expertos han argumentado (Blanco, 2009; Bolívar, 2007; Imbernón, 2005) que en la práctica se ha priorizado la transmisión del conocimiento disciplinar sobre otros aspectos. En síntesis, este enfoque se basa en la premisa de que la práctica es fundamental para desarrollar profesionalmente a los docentes, permitiéndoles analizar y mejorar su desempeño a medida que adquieren experiencia. Esta orientación permite comprender que en la práctica se demuestran las competencias docentes.

En última instancia, la orientación social-reconstruccionista guarda un vínculo estrecho con la practicidad en la formación, ya que, según Marcelo (1995), mediante una práctica reflexiva se incorpora un compromiso ético, social y profesional, más allá del análisis técnico o práctico; de esta manera, se debe entender que la formación del profesorado en sociedades contemporáneas ha de desarrollar disposiciones en los estudiantes para comprender el contexto que les rodea, confrontar su desarrollo profesional y reconstruir sus prácticas para llegar a resultados diferentes.

Estos cambios en las maneras de representar al docente que se quiere formar, reflejan cómo la sociedad y las ideas de formación influyen en la conceptualización y el diseño de los programas educativos. Las perspectivas que han guiado la formación inicial del profesorado a lo largo del tiempo, desde miradas academicistas hacia el desarrollo de habilidades y competencias de alto nivel cognitivo, han determinado las formas de actuar de los profesionales de la educación. Según Lucio (2018), se ha preparado a los profesores para preservar la tradición, pero al mismo tiempo se demanda una disposición constante hacia el cambio en su labor docente. En este sentido, menciona que cuando los programas de formación docente introducen la práctica reflexiva y crítica, despiertan capacidades de cambio de innovación

en los docentes; no obstante, en palabras de Martínez Rizo (2023), las prácticas han cambiado poco.

Perspectivas para la innovación ante desafíos de la formación de docentes

La etapa inicial de la formación de docentes es fundamental para establecer bases necesarias que permitan abordar las complejas realidades educativas en un entorno en continua transformación. Según Tejada (2001), esto puede caracterizar los modelos y enfoques necesarios para la formación, y por consiguiente, la actuación de los futuros docentes en los centros escolares. Según lo expuesto en su momento por Aguerro (2004), las demandas sociales hacia la educación han generado la urgencia de realizar cambios significativos no sólo en contenidos o en métodos pedagógicos empleados en escuelas, sino también en la reconceptualización del rol docente y, en consecuencia, en la formación de profesores.

Desde esta perspectiva, la innovación ha sido vista como un cambio planificado por la propia escuela que afecta a personas en su desarrollo profesional, además de la organización y la enseñanza (Esteban, 1994); aunado a que los cambios, para que lleguen a concretarse, tienen que generarse desde dentro, implicando al profesor en un análisis reflexivo de sus prácticas (Bolívar, 1995). Tardif (2014) ha expresado que la experiencia, la formación inicial, los contextos institucionales y las interacciones sociales son indisolubles a la construcción de conocimientos pedagógicos. Esto es parte sustancial de su crecimiento como profesional, y determina la posible mejora en su práctica.

Medrano et al. (2017) reconocen que en la etapa de formación inicial se adquieren los conocimientos fundamentales, las habilidades pedagógicas y tecnológicas básicas, además de las actitudes que permitirán desarrollar la labor docente de manera efectiva y pertinente de acuerdo con los lineamientos del currículo, los cuales se explicitan en los planes y programas de estudio. No obstante, Morin (1999) planteaba que existe una necesidad latente en reaprender nuevos métodos que funcionen para hacer frente a la incertidumbre creciente en los sistemas educativos, así como la de preparar a los docentes para adaptarse y responder a los desafíos complejos que abordarán en el aula.

En cualquier ajuste realizado al currículo, el papel del docente, así como el de aquellos en formación para esta profesión, desempeña un papel crucial en su implementación (Gimeno Sacristán et al., 2015). En cambio, según Zabalza

(2006) y Díaz-Barriga (2010), la formación recibida ha resultado en ocasiones insuficiente, lo que conlleva considerar las razones o circunstancias que provocan dicha situación, asimismo, los retos que enfrentan los futuros docentes ante los cambios en el currículo donde llegan a desempeñarse. Esto ha provocado mayor énfasis al desarrollo profesional continuo (Tardif, 2014) para integrar saberes científicos, curriculares y experienciales a través de otras actividades de formación permanente.

En virtud de lo expuesto anteriormente, Aguerro (2004) establece que una condición fundamental de los profesores es que puedan cambiar, lo cual establece una relación directa con la innovación. La capacidad de cambiar permite a los futuros docentes adaptarse a nuevos enfoques pedagógicos y tecnologías emergentes que permitan promover un aprendizaje significativo, es decir, probar nuevas ideas y tener la disposición de aceptarlas y adecuarse a éstas. Por tanto, según Marcelo (1995), la formación y el cambio han de pensarse de forma integrada y preferentemente orientada a reaprender.

La relevancia de la formación para la innovación reside en desarrollar habilidades y competencias para mejorar la práctica (Bolívar, 2005) y trasciende la utilización de la diversidad de tecnologías digitales, ya que implica un concepto más amplio y complejo (Moreno, 2000). En este sentido, el concepto de innovación se presenta como una acción que comporta la introducción o apropiación de algo nuevo en el sistema, modificando su estructura y sus modos de actuar, de tal modo que resultan mejorados los productos educativos y/o las prácticas (Rivas, 2000; Barraza, 2005; Ministerio de Educación Nacional, 2022). González y Escudero (1987) entienden este término como dinámicas explícitas que pretenden alterar ideas, concepciones, metas, contenidos o prácticas escolares. Por su parte, Fullan y Stiegelbauer (2007), Moreno (2000) y Tejada (1995) manifiestan que la innovación constituye la introducción de nuevos materiales para el currículo, la implementación de sistemas de enseñanza novedosos, la introducción de mejoras sustanciales y la eventual modificación de los supuestos pedagógicos arraigados en la tradición, siendo características de la innovación que suceden en un proceso complejo.

La formación para el desarrollo de la capacidad de innovación, según Moreno (2000), es un procedimiento intencionado que se genera y es dinamizado a través de acciones que buscan orientar hacia la transformación de los docentes. Este enfoque se ve respaldado por investigaciones recientes, como las de Parra et al. (2021) y Guerrero y Posso (2023), quienes destacan la importancia de que los estudiantes en formación para la docencia reconozcan la necesidad de cambio y se comprometan activamente en la búsqueda

de nuevas estrategias y recursos educativos para abordar las demandas de los alumnos; asimismo, se preocupen por lo que sucede en el aula a través de una reflexión constante en y sobre la práctica como parte de su compromiso profesional y de formación.

Esta reflexión se fundamenta en la comprensión de ciertas condiciones que facilitan la capacidad innovadora en los docentes (véase tabla 1). Además, Moreno (2000) y Lucio (2018) han subrayado la importancia de la creatividad individual como habilidad clave que conduce a la flexibilidad y fluidez para apreciar las cosas desde perspectivas diversas, lo que conlleva a romper con enfoques convencionales y encontrar soluciones diferentes a los desafíos que se les presentan en el aula.

Tabla 2. Condiciones que posibilitan la capacidad innovadora en los docentes

<i>Condición</i>	<i>Características</i>
Sensibilidad para percibir y dejarse cuestionar por hechos contradictorios	Tener capacidad de asombro que permita percibir y problematizar situaciones que para otros pueden resultar comunes, hasta el punto de generar estrategias que puedan modificar las situaciones previstas.
Apertura al cambio conceptual	Enfrentarse a un conflicto cognitivo, es decir, una contradicción entre su percepción y la comprensión de otros expertos sobre algún fenómeno determinado.
Independencia intelectual	Desarrollar un pensamiento crítico, independiente y autónomo que busca cuestionar lo ya establecido, tener una mirada distinta, y buscar otro tipo de respuestas.
Creatividad	Capacidad de generar procesos o productos de forma original, tener iniciativa y buscar alternativas diferentes.

Nota: Adaptado de *Formación de docentes para la innovación educativa*, por Moreno, 2000, Graó.

La demanda de los nuevos roles que se esperan del profesorado abre la necesidad de incorporar estrategias de formación y de acción reflexiva que estimulen la capacidad de innovación, construir progresivamente sus propios caminos de enseñanza (Lucio, 2018), así como identificar aquellas competencias profesionales que los futuros docentes habrán de integrar en su práctica, ya que, como lo reconoce Tardif (2014), los saberes de los docentes son un conjunto dinámico de capacidades y conocimientos que están en constante evolución y permiten adquirir experiencias al ser aplicados en diferentes contextos.

La pertinencia de la formación docente para fomentar la innovación radica en la necesidad de preparar al docente con capacidades de reflexión y decisión necesarias para hacer frente y adaptarse a los cambios presentes y futuros, así como mejorar las prácticas educativas (Díaz, 2023; Parra et al., 2021; Lizana y Muñoz, 2023), como lo señaló Bolívar (2005). El papel del docente ha adquirido, en este sentido, una importante función para buscar la mejora, así como para desarrollar los cambios formulados en las políticas educativas (Gimeno Sacristán et al., 2015; Díaz-Barriga, 2010). En este tenor, Figueroa (2000) había afirmado que lograr un perfil que propicie la innovación en la práctica, incorporando experiencia y teoría, ha sido el mayor reto para la formación del profesorado. La capacidad de innovar se refiere a poner en marcha ideas creativas para la mejora educativa, y es un proceso que no está exento de dificultades. Aunque la formación inicial docente busque construir habilidades, conocimientos y destrezas, sistematizar la práctica profesional para abordar la innovación se vuelve un tema complicado.

La preparación de los futuros profesores en asuntos de innovación exige identificar algunos retos y desafíos; Vaillant (2019), Peña (2023) y Trillo et al. (2017) han asegurado que son escasos los espacios de reflexión y, en su lugar, se requiere una mirada hacia enfoques emergentes para dar cabida a la innovación. Es decir, se ha buscado que los docentes tengan una cultura de cambio que los motive a generar una mejora a través de entornos colaborativos (Ayuste & Laura, 2022). Por esta razón, la motivación intrínseca y las expectativas por innovar son factores significativos, aunado a las diversas condiciones culturales, sociales e institucionales de los contextos escolares, lo que permite, según Feixas et al. (2016), ofrecer o reducir las opciones de mejora en correspondencia con las demandas educativas.

Modelos y experiencias innovadoras de formación inicial del profesorado

Un antecedente imprescindible sobre las características que han tenido los modelos innovadores de formación inicial de profesores en América Latina y Europa es el estudio realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2006) en siete países y con el objetivo de conocer a profundidad los modelos de formación docente; fue seleccionada una universidad de cada país por considerarse que dicha institución aloja una experiencia innovadora consolidada. El estudio buscó contribuir con la generación de información clave que orientara las reformas para mejorar la formación inicial que se estaban desarrollando en cada región. Además de las múltiples diferencias encontradas entre los países, se identificaron varias características comunes que interesa destacar aquí por ser aportaciones valiosas y validadas en la práctica, que enriquecen el debate para romper con las inercias que siguen impidiendo, en los hechos, mejorar los sistemas y modelos de formación inicial docente:

- La existencia de una cultura innovadora, que alude a un conjunto de necesidades, actitudes y expectativas que son compartidas entre la comunidad de cada institución para construir una cultura que se mantenga proclive al cambio y al mejoramiento de sus resultados.
- La contextualización del modelo de formación docente en su historia y en su entorno social y geográfico, ya que responde a las necesidades y expectativas contextuales.
- La relación que existe entre los aportes pedagógicos del modelo y los aspectos organizativos como dos componentes inseparables y flexibles en cada institución que auto-aprende y experimenta en su carácter cambiante.
- La existencia de un marco teórico para orientar el diseño y las estrategias de aplicación, que además contiene la visión del docente, la escuela, la educación y la sociedad que se aspira tener.
- Un enfoque de abajo hacia arriba, con el protagonismo de los actores en el liderazgo de las propuestas académicas.

Adicional a estas características, en otro análisis sobre las implicaciones del modelo tradicional que ha permeado en el contexto de la formación docente en América Latina, Marcelo y Vaillant (2019) sugieren acciones que orientan

a un modelo disruptivo e innovador. En éstas se alude a un tipo de cambio que busca reestructurar los aspectos más esenciales del proceso educativo mientras surgen como respuesta a la atención de problemáticas específicas, y de las cuales dan pista de su implementación efectiva en diversos contextos a nivel internacional. Más bien, los autores recuperan estrategias viables para el cambio, desde una perspectiva de innovación y con foco en la atención a las necesidades de la región. Entre las acciones que caracterizan a un modelo disruptivo de la formación inicial docente se destacan las siguientes:

- Atención prioritaria a una dimensión internacional, lo cual implica incorporar y enriquecer actividades de intercambio curricular, hacer énfasis en el desarrollo de competencias interculturales, e integrar una perspectiva global en la enseñanza, las actividades de investigación y de servicio.
- Formación de profesionales de la docencia con foco en el aprendizaje del estudiantado, haciendo uso activo del conocimiento que es producto de la investigación y las evaluaciones.
- Organización del currículo en torno a prácticas clave con la finalidad de superar la fragmentación entre el dominio de contenidos disciplinares y contenidos pedagógicos y que, a su vez, permitan visualizar la enseñanza en su complejidad.
- Incorporación de la identidad y las emociones a la reflexión en los procesos de formación a través de modelos y metodologías que propician el autoconocimiento, la conciencia y conexión con la propia identidad profesional.
- Apertura a la colaboración y al intercambio mediante prácticas intencionales como los círculos de aprendizaje, sesiones de retroalimentación, comunidades y redes de práctica, foros de discusión.

Además de las acciones mencionadas, Darling-Hammond y Oakes (2019) recuperan desde el contexto estadounidense las iniciativas y estrategias implementadas en siete programas de formación inicial docente seleccionados por ser considerados referentes en innovación, excelencia y calidad. Los programas cubren una orientación marcada hacia la atención de la equidad y el aprendizaje profundo, en los cuales se promueve la integración de contenidos académicos con experiencias innovadoras y retadoras de aprendizaje para todo el alumnado. De esta manera, al indagar sobre las vivencias de docentes en formación que participan en estos programas reconocidos por su excelencia, las

autoras determinan cinco dimensiones principales que sostienen su diseño y desarrollo:

- Personalización del aprendizaje: mediante el aprendizaje y aplicación de enfoques y técnicas que permiten atender necesidades específicas del alumnado desde una perspectiva integral.
- Contextualización del aprendizaje: a partir del conocimiento del contexto de las comunidades en las que practican como parte esencial de las experiencias de práctica educativa en las que participan.
- Aplicabilidad y transferibilidad del aprendizaje: se promueve la vivencia y aplicación de enfoques pedagógicos basados en la indagación para el diseño e implementación de clases en sus entornos de prácticas.
- Comunidades de práctica: mediante la integración y el fortalecimiento de dinámicas colaborativas que favorecen la comunicación interpersonal y el diálogo para el aprendizaje.
- Aprendizaje orientado hacia la equidad y justicia social: a través de la inclusión de cursos y asignaturas relacionadas con temáticas como equidad, diversidad, democracia.

Derivado de este análisis, una característica esencial encontrada en los programas de formación inicial, considerados ejemplares en la región, es la atención prioritaria a la experiencia misma del futuro profesorado mientras cursan sus estudios. Es decir, viven el aprendizaje de su profesión de la misma manera que se espera puedan practicar la enseñanza y desarrollen su propio aprendizaje profundo en contextos de práctica con una misma orientación.

Reflexiones finales

Con el paso del tiempo, la formación inicial del profesorado ha experimentado cambios significativos en las ideas y percepciones que se tienen de ésta, lo cual ha moldeado su estructura curricular de planes y programas de estudio, además de las acciones pedagógicas de los docentes. También se han desarrollado diferentes orientaciones y enfoques de formación, que van desde lo académico hasta lo práctico y lo social-reconstruccionista, cada uno con sus propias acepciones, características y fundamentos.

La práctica reflexiva se destaca como una orientación crucial para la formación, permitiendo a los futuros maestros analizar y mejorar su desempeño ante las demandas a la educación; es necesario que los programas de

formación docente sean flexibles y estén en constante adaptación para preparar a los futuros docentes para los desafíos del aula. Con la rápida evolución tecnológica, los docentes deberán estar preparados para integrar de manera efectiva enfoques emergentes derivados de estas nuevas posibilidades. Esto requerirá programas de formación docente que proporcionen habilidades digitales y pedagógicas sólidas para la mejora de la práctica. Además del dominio de contenidos académicos, se espera que sean capaces de apoyar el desarrollo socioemocional de estudiantes.

El aprendizaje a lo largo de la vida deberá ofrecer oportunidades para que cada docente se mantenga actualizado sobre los cambios en el campo educativo, incluyendo la preparación para entornos diversos e incluyentes, el fomento a las habilidades de colaboración, comunicación y liderazgo, un enfoque de atención a las necesidades de los discentes, y la integración de la práctica basada en la investigación.

En un mundo que evoluciona rápidamente, es crucial formar docentes cualificados para que puedan adaptarse a nuevos enfoques, tecnologías y necesidades educativas. Una formación sólida para el cambio proporciona las herramientas necesarias para hacer frente a éste, desarrollando diferentes habilidades como la creatividad, la adaptabilidad y la capacidad de respuesta a los cambios, la planificación y la implementación en la práctica (Rivas, 2000; González & Escudero, 1987; Moreno, 2000; Zabalza, 2006), así como trascender el dominio de contenidos en la acepción academicista de la formación docente.

En síntesis, la formación de profesionales de la docencia tiende a ser un proceso dinámico y en constante evolución que requiere un enfoque integral para abordar las necesidades educativas actuales y cambiantes del campo educativo, y prepare oportunamente a los docentes para ser agentes de cambio e innovación en sus contextos escolares.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativo a las reformas de la formación docente. *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* (pp. 97-141). PREAL-CINDE.
- Ayuste, A. & Laura, R. (2022). Desarrollo de competencias investigadoras en la formación inicial del profesorado: hacia la mejora de la práctica docente universitaria y escolar. *Academic Journal*, 02(01).

- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5(28), 19-31. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421470003.pdf>
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Narcea.
- Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Universidad de Granada.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2).
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30. <https://doi.org/10.15581/004.12.24326>
- Darling-Hammond, L. & Oakes, J. (2019). *Preparing teachers for deeper learning*. Harvard University Press.
- Díaz, O. (2023). La práctica reflexiva del docente hoy. *Pensamiento Udecino*, 6(2). <https://doi.org/10.36436/23824905.510>
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. En R. Houston, M. Haberman y J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 3-24). Macmillan.
- Escudero, J. & López, J. (1992). *Los desafíos de las reformas escolares*. Arquetipo.
- Estebaranz, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Universidad de Sevilla.
- Feixas, M., Martínez, M., Pállas, J. & Quesada, C. (2016). Factores condicionantes de la implementación de las innovaciones docentes y su impacto en la cultura de aprendizaje en la universidad. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*. https://www.researchgate.net/publication/312190312_Factores_condicionantes_de_la_implementacion_de_las_innovaciones_docentes_y_su_impacto_en_la_cultura_de_aprendizaje_en_la_Universidad
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación*. Paidós.
- Figueroa, L. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales. *Revista Latinoamericana*, 30(1), 131-142.
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (2007). *El cambio educativo*. Trillas.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.

- Gimeno Sacristán, J., Arroyo, M., Carbonell, J., Díaz, R., Fernández, M., Martínez, C., Pérez, A., De Puelles, M., Torres, J. & Viñao, A. (2015). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Morata.
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Proyecto Tuning: Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto.
- González, M. & Escudero, J. (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Humanitas.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher. Teacher knowledge and teacher education*. Teacher College Press.
- Guerrero, H. & Posso, R. (2023). Docentes noveles: limitaciones para su desarrollo profesional en el contexto ecuatoriano. *Mendive. Revista de Educación*, 21(1). <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3137>
- Hargreaves, A. (1996). *Profesores y postmodernidad*. Morata.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata.
- Imbernon, F. (2005). *Vivencias de maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Graó.
- Lizana, A. & Muñoz, M. (2023). El alcance de la práctica reflexiva en la formación de profesores. *Revista INTEREDU*, 2(7), 11-50. <https://doi.org/10.32735/s2735-652320220007125>
- López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 311-322.
- Lucio, R. (2018). *La formación docente: horizontes y rutas de Innovación*. CLACSO.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. PPU.
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2019). *Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio*. Narcea.
- Martínez Rizo, F. (2023). *Luces y sombras de la educación mexicana. Una perspectiva histórica*. Universidad Iberoamericana.
- Medina, A. (2009). Fundamentación de las competencias discentes y docentes. En A. Medina (Ed.), *Formación y desarrollo de las competencias básicas* (pp. 11-44). Universitas.
- Medina, A. & Domínguez, C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Cíncel.
- Medrano, C., Angeles, M. & Morales, H. (2017). *La educación Normal en México. Elementos para su análisis*. INEE.

- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Orientaciones para el fomento de la innovación educativa como estrategia de desarrollo escolar: nota técnica*. MEN.
- Moreno, M. (2000). *Formación de docentes para la innovación educativa*. Graó.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente. Una apuesta por el cambio*. UNESCO.
- Parra, L., Menjura, M., Pulgarín, L. & Gutiérrez, M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 70-94. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5>
- Peña, M. (2023). Colaboración docente bajo el modelo de comunidades profesionales de aprendizaje. *Educar*, 59(2), 403-417. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1635>
- Pérez, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 128-148). Octaedro.
- Pérez Serrano, M. (1988). *La formación práctica del maestro*. Escuela Española.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Colofón.
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias*. Síntesis.
- Sandoval, E. (2009). La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro en secundaria en México. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 183-194.
- Shulman, L. (2019). Aquellos que entienden: desarrollo del conocimiento en la enseñanza. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 269-295.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tejada, J. (1995). El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora. *Revista Educar*, 19, 19-32. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.432>
- Tejada, J. (2001). Función docente y formación para la innovación. *Revista de la Academia Mexicana de Educación*, 4, 1-21.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. ECOE.

- Trillo, F., Nieto, J. M., Martínez, B. & Escudero, J. M. (2017). El desarrollo profesional y la colaboración docente: un análisis situado en el contexto español de las tensiones y fracturas entre la teoría y la práctica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(117). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3316>
- Vaillant, D. (2019). Formación del profesorado para la innovación. En M. Martínez & A. Jolonch (Coords.), *Las paradojas de la Innovación Educativa* (pp. 83-104). Horsori.
- Villar, L. (1986). *Conocimientos de los profesores y toma de decisiones*. Universidad de Sevilla.
- Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata.
- Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.

Capítulo 3

Estilos y estrategias de enseñanza

Armando Lozano Rodríguez

José Luis García Cué

Enrico Bocciolesi

Estanislao Casanova Sánchez

Introducción

Los desafíos en el desarrollo sociocultural han evolucionado a pasos agigantados debido al avance de la ciencia y la tecnología. Lo que antes parecía ciencia ficción, ahora es una realidad palpable. Por ejemplo, las videollamadas, los laboratorios remotos que permiten prácticas de riesgo a distancia y los dispositivos médicos que realizan acciones impresionantes en el cuerpo humano son evidencias de este cambio. El avance tecnológico ha transformado profundamente la sociedad contemporánea, impactando de manera significativa el ámbito educativo y la forma en que interactuamos y nos relacionamos. Esta transformación ha generado nuevos desafíos y oportunidades en la práctica educativa, especialmente en la interacción entre estudiantes y profesores. Las tecnologías emergentes, como la realidad virtual, la inteligencia artificial y la internet de las cosas están redefiniendo los procesos de enseñanza y aprendizaje, ofreciendo modalidades educativas más interactivas y personalizadas.

En el ámbito académico, la práctica educativa continúa siendo un desafío, ya que el estudiantado muestra cambios significativos en sus formas de pensar, actitudes, disposiciones e interacciones con los profesores. Aunque las tecnologías han estado presentes en todos los niveles educativos, incluida la universidad, su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje es innegable. Esto ha dado lugar a la implementación de nuevas prácticas académicas

adaptadas rápidamente a las nuevas generaciones de estudiantes. Sin embargo, el profesorado enfrenta un reto distinto, ya que la enseñanza sigue centrada en el papel del docente como guía y líder del proceso educativo. Por tanto, surge la necesidad de identificar los nuevos roles y estrategias implícitas en el proceso de enseñanza para abordar eficazmente los cambios en la dinámica educativa (Laudadio & Da Dalt, 2014).

Además, la diversidad cultural y la globalización también están influyendo en la manera en que se conciben los Estilos de Enseñanza (EE). Los educadores deben adaptarse a un entorno multicultural, promoviendo prácticas inclusivas que atiendan las necesidades individuales de cada estudiante. Esto requiere un enfoque pedagógico más flexible y sensible a la diversidad, donde se fomente el diálogo intercultural y se promueva el respeto por las diferencias. En este contexto dinámico, es fundamental que los profesionales de la educación continúen desarrollando sus competencias pedagógicas y tecnológicas, así como también su capacidad para diseñar currículos innovadores que respondan a las demandas del siglo XXI. La colaboración interdisciplinaria y el intercambio de buenas prácticas son clave para impulsar una educación de calidad, que prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo actual.

¿Qué son los estilos de enseñanza?

En el campo de la educación, los EE desempeñan un papel crucial en la forma en que los docentes diseñan e implementan sus prácticas pedagógicas, y tienen un impacto significativo sobre el modo de aprender de los estudiantes (Gargallo López, 2008). Comprender qué son los EE implica explorar un concepto multifacético que abarca desde las preferencias y estrategias del profesor, hasta las necesidades y características individuales de los estudiantes.

Desde una perspectiva histórica, los EE han sido conceptualizados de diferentes maneras. En las primeras etapas de la pedagogía, los EE se entendían principalmente en términos de la autoridad del maestro y la transmisión de conocimientos (Astolfi, 1997). Sin embargo, con el surgimiento de enfoques más centrados en el estudiante, como el constructivismo y el aprendizaje significativo, la noción de estilos de enseñanza se amplió para incluir aspectos como la participación activa del estudiante, el aprendizaje autónomo y la adaptación a estilos de aprendizaje individuales (Biggs et al., 2022).

En este sentido, los EE se refieren a las preferencias, técnicas y enfoques que utilizan los docentes para impartir conocimientos y facilitar el aprendizaje de los estudiantes (Grasha, 2002). Estos estilos pueden variar según la personalidad del profesor, sus creencias pedagógicas, su experiencia profesional y las características del contexto educativo en el que trabajan (Kember, 1997). Además, los estilos de enseñanza pueden incluir aspectos relacionados con la gestión del aula, la interacción con los estudiantes, el uso de recursos didácticos y la evaluación del aprendizaje (Borich, 2017).

También pueden describirse como el conjunto de convicciones, principios, disposiciones, formas de trabajo y destrezas exhibidas por los docentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (Laudadio, 2012). Se componen de todas las ideas, estrategias y prácticas docentes que, al combinarse, confieren cohesión y coherencia a la labor educativa (González Peiteado et al., 2012), la cual se vincula con la manera en que los docentes presentan el contenido, interactúan con los estudiantes, organizan las actividades, supervisan su progreso, fomentan la socialización y en cómo ofrecen orientación a los alumnos (Grasha, 1994).

Además, se ha observado que el EE adoptado por el profesor guarda relación con sus creencias epistemológicas (Soleimani, 2020) y con aspectos como sus competencias, autoeficacia y compromiso como educador (González et al., 2018). Zinn (2004) sugiere que los EE surgen de la integración de la filosofía educativa individual que comprende las creencias y valores personales, junto con los métodos, técnicas y estrategias de enseñanza preferidas por los docentes. En relación con este tema, Conti (2007) plantea que, al reconocer su filosofía educativa, el docente puede identificar las acciones necesarias para aplicar los principios de aprendizaje de forma más eficaz. Esto, según Papadima (2021), facilita al educador afrontar los desafíos y retos del proceso educativo y de sus responsabilidades profesionales.

Sin embargo, los maestros exhiben una amalgama de EE en diversos niveles, identificando algunos como estilos principales o predominantes, que se manifiestan con mayor frecuencia, y otros como secundarios, que se presentan en menor medida (Grasha, 1996). Por ello, los EE no se emplean para categorizar a los educadores en un único estilo, debido a que éste evoluciona y se adapta con el tiempo según la experiencia y las circunstancias específicas de los docentes (González Peiteado & Aznar Cuadrado, 2014). Además, no hay un EE que sea intrínsecamente superior o inferior a los demás. En cambio, cada estilo puede ser más o menos adecuado dependiendo de las condiciones

particulares de aprendizaje que promueva, los propósitos que persiga, el contexto en el que se aplique y los estudiantes que estén involucrados (Goldberger et al., 2012).

Por otro lado, los EE desempeñan un papel crucial en el proceso educativo, ya que influyen en la motivación, el compromiso y el rendimiento académico de los estudiantes (Felder & Brent, 2005). Un EE efectivo puede estimular el interés de los estudiantes, promover la comprensión profunda de los contenidos y fomentar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas (Marzano, 2007). En esa misma línea, un EE inadecuado puede generar desinterés, frustración y falta de participación por parte de los estudiantes (Trigwell & Prosser, 1991). Además, los EE también pueden influir en la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso, donde se valoren las diferencias individuales y se promueva el desarrollo integral de los estudiantes (Brookfield, 2015).

Comprender y aplicar diferentes EE en el aula implica considerar una serie de situaciones prácticas. Los profesores deben ser conscientes de sus propios EE y cómo estos pueden influir en el aprendizaje de los estudiantes (Cruickshank & Haefele, 2001). También deben ser capaces de adaptar y personalizar sus EE según las necesidades y características individuales de los estudiantes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017).

Lo anterior implica reflexionar sobre las creencias pedagógicas, los valores educativos y las prácticas profesionales que subyacen a su enfoque de enseñanza, así como identificar áreas de fortaleza y oportunidad para mejorar. Asimismo, es necesario tener en cuenta factores como el nivel de desarrollo cognitivo, el estilo de aprendizaje, los intereses y motivaciones, así como las experiencias previas de cada estudiante, con el fin de ofrecer una experiencia de aprendizaje significativa y relevante para todos. En este marco, comprender y aplicar diferentes EE puede contribuir significativamente a la calidad y efectividad del proceso educativo en su conjunto.

Teorías y modelos de estilos de enseñanza

El estudio de los EE constituye un campo vasto y diverso dentro de la investigación educativa, donde diferentes autores han contribuido con teorías, definiciones y clasificaciones propias. Estos estudios han abordado las preferencias

de los docentes en sus métodos de enseñanza, respaldados por cuestionarios empíricamente probados en una amplia gama de contextos educativos y áreas del conocimiento. Además, los investigadores han llevado a cabo la validación de sus instrumentos mediante rigurosas pruebas de expertos y análisis estadísticos, respaldando así la fiabilidad y validez de sus hallazgos. Esta riqueza de conocimientos se ha plasmado en diversos medios, incluyendo artículos científicos, libros y recursos en línea que ofrecen una amplia gama de información sobre los EE y su aplicación en el aula.

La revisión realizada por Renés-Arellano y Martínez-Geijo en 2015 proporciona una perspectiva integradora al identificar propiedades comunes de los modelos de EE. Destacan la multidimensionalidad de estos modelos, su valor relativo en función de diferentes contextos, su estabilidad y su capacidad de adaptación a diversas situaciones dentro del aula. Este análisis contribuye además a alcanzar una comprensión más profunda de la complejidad y la versatilidad de los EE, subrayando la importancia de considerar tanto las características intrínsecas de los modelos como las exigencias cambiantes del entorno educativo.

Como resultado de la revisión de diferentes fuentes documentales, se integró información de diversos modelos con sus instrumentos para identificar los EE; posteriormente, se integró la información publicada por autores como Guild y Garger (1998), De León-Cordero (2012), Renés-Arellano y Martínez-Geijo (2015), Merino-Barrero et al. (2017) y Renés-Arellano (2018). En la tabla 1 se presenta una visión general de distintos modelos e instrumentos.

A lo largo de estas décadas, se han propuesto diversos modelos y cuestionarios que han permitido identificar y clasificar diferentes EE, desde los tradicionales hasta los más participativos y creativos. Estos enfoques han contribuido a una mayor comprensión de cómo los docentes influyen en el aprendizaje de los estudiantes y cómo pueden adaptarse mejor a las necesidades individuales y contextuales de cada grupo.

Después de analizar las distintas propuestas sobre EE, se observa que algunos de los instrumentos se apoyan en las teorías de Estilos de Aprendizaje (EA), haciendo énfasis en la alta correlación existente entre docentes y discentes en el proceso enseñanza-aprendizaje. También hay algunas propuestas de EE enfocadas al área de Educación Física. Además, hay escasas propuestas sobre EE de docentes que trabajan apoyados de tecnología en ambientes virtuales. Asimismo, se observa que conocer los EE y los EA permite establecer estrategias didácticas personalizadas en cualquier área del conocimiento en busca de una mejor calidad educativa.

Tabla 1. Clasificación de modelos de estilos de enseñanza

<i>Año</i>	<i>Autor</i>	<i>Instrumento/Modelo</i>	<i>Estilos de enseñanza propuestos</i>
1963	Nathaniel L. Gewirtz	Manual de investigación sobre la enseñanza	Componentes de la enseñanza: corazonada, intuición, experiencia e ideología.
1975	Morris Bigge	Estilos de enseñanza-pedagógicos	Autocrático, democrático, tolerante.
1976	Carol Evans	Cuestionario de estilos de enseñanza (Teaching Styles Questionnaire-TSQ)	Holístico, analítico.
1979	Neville Bennett	Cuestionario del maestro	Liberal-progresista, tradicionales-formales, intermedios.
1979	Noel Entwistle	Inventario de enfoques para el estudio (Approaches to Study Inventory-ASI)	Enfoque profundo, superficial, estratégico.
1984	Kathlee A. Butler	Estilos de enseñanza	Secuencial concreto, secuencial abstracto, aleatorio abstracto, aleatorio concreto.
1988	Daniel Pratt	Inventario de perspectivas de enseñanza (TPI)	Transmisivo, aprendizaje, desarrollo, crianza, reforma social.
1993	Thomas Angelo y Patricia Cross	Inventario de metas de enseñanza (TGI)	Habilidades de pensamiento, éxito, conocimientos, valores académicos, preparación, desarrollo personal.
1993	Chris Kyriacou y Michael Wilkins	Estilos de enseñanza basada en Bennett	Centrado en el alumno, centrado en el profesor.
1994	Athanasios Papaioannou	Cuestionario de orientación al aprendizaje y al rendimiento en las clases de educación física	Clima motivacional en educación física.
1994	Muska Mosston y Sara Arshworth	Estilos de enseñanza para la educación física	Instrucción directa, descubrimiento guiado, diseño del alumno.

<i>Año</i>	<i>Autor</i>	<i>Instrumento/Modelo</i>	<i>Estilos de enseñanza propuestos</i>
1996	Anthony Grasha	Cuestionario de enseñanza	Experto, autoridad formal, personal, facilitador, delegador.
1996	Miguel Ángel Delgado, J. Medina, y J. Viciano	DEMEVI	Tradicional, individualizadores, participativos, socializadores, cognitivos, creativos.
2002	Álvaro Sicilia Camacho y Miguel Ángel Delgado Noguera	Clasificación de estilos de enseñanza	Tradicional, individualizadores, participativos, socializadores, cognitivos, creativos.
2007	Pedro Martínez-Geijo	Cuestionario de estilos de enseñanza (CEdE)	Abierto, formal, estructurado, funcional.
2010	Armando Lozano-Rodríguez y Manuel Flores-Fahara	Estilos de enseñanza en ambientes virtuales	Facilitador, Diseñador, Mediador, Corrector.
2011	Bernardo Gargallo-López, Jesús Suárez-Rodríguez, Pedro Garfella-Esteban y Amparo Fernández March	Cuestionario de evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios	Estilo centrado en la enseñanza y estilo centrado en el aprendizaje.
2012	Margarita González-Peiteado, Antonio López-Castedo y Margarita Pino-Juste	Escala de los estilos de enseñanza (ESEE)	Académico, individualizador, cooperador, reflexivo, indagador, innovador.
2013	María Teresa Chiang-Salgado, Claudio Díaz-Larenas, Amer Rivas Aguilera y Pedro Martínez-Geijo	Cuestionario de estilos de enseñanza-CEE-Chile	Abierto, formal, estructurado, funcional.

Tabla 1. Clasificación de modelos de estilos de enseñanza (continuación)

<i>Año</i>	<i>Autor</i>	<i>Instrumento/Modelo</i>	<i>Estilos de enseñanza propuestos</i>
2014	Paula Renés-Arellano	Cuestionario de estilos de enseñanza-CEdE	Abierto, funcional, estructurado, formal.
2015	Giovani de Paula Batista, Evelise Maria Labatut Portilho y Sueli Édi Rufini	Cuestionario de estilos de enseñanza Portilho/ Banas	Dinámico, analítico, sistemático y práctico.
2017	Juan Andrés Merino- Barrero, Alfonso Valero- Valenzuela y J.A. Moreno-Murcia	Cuestionario de estilos de enseñanza en educación física	Tradicional, individualizadores, participativos, socializadores, cognitivos, creativos.

Autopercepción del estilo personal de enseñanza

Conocer el propio EE puede convertirse en una ventaja a la hora de trabajar dentro y fuera del salón de clase (Chiang Salgado et al., 2013). Como ya se ha mencionado, el estilo tiene que ver con una serie de patrones de comportamiento que tienden a repetirse en las funciones sustantivas docentes. Estos estilos pueden variar dependiendo de la situación, el contexto y la personalidad de cada individuo (Vikas & Mathur, 2022).

No todo el profesorado administra sus recursos didácticos de la misma manera. Algunos docentes planean con cuidado sus sesiones de clase; otros son menos organizados dejando algunos detalles a la improvisación, e incluso, los hay con una aparente desorganización total; pero al final, los resultados en términos de aprovechamiento académico por parte de sus estudiantes pueden llegar a ser más o menos los mismos. Asimismo, no todos los profesores se aproximan y se comunican con sus estudiantes de la misma manera. Algunos son constantes y les gusta mantener un contacto cercano; otros son más distantes y no les gusta el contacto tan estrecho. El reconocer que existen distintas maneras de hacer las cosas puede promover una elección que el profesorado no tendría si no tomara conciencia de ello. ¿Cuál es la forma adecuada o recomendable de hacerlo? Mucho dependerá de las características de personalidad que tiene cada docente, o incluso, de su estado anímico en ese momento (Moè & Katz, 2021).

En lo que respecta al diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje, existen docentes que optan por planeaciones precisas y ordenadas, considerando tiempos y recursos de una manera muy puntual. Otros son más flexibles y dejan al azar situaciones no planeadas a propósito para darle un poco de expectativa al resultado. El jugar con hacer las cosas de una forma y luego de otra puede provocar cierta incertidumbre en el profesorado, por ello, el estilo del profesorado se basa precisamente en la idea de repetición de los mismos patrones una y otra vez (Camargo-Uribe, 2013).

En el tema de cómo se lleva a cabo la evaluación, hay docentes que evalúan la adquisición de conocimientos y destrezas de forma directa a través de exámenes o pruebas de suficiencia. Otros aplican exámenes orales, presentaciones directas o encargan ensayos o reportes escritos a sus estudiantes que serán evaluados a través de una lista de cotejo o de una rúbrica. La opción del uso de portafolios como evaluación tanto formativa como sumativa también es usada por grupos de docentes. En la evaluación formativa, la retroalimentación

de las experiencias de aprendizaje cobra un papel preponderante. Lozano-Rodríguez et al. (2021) reportaron la relación que existe entre el estilo del profesorado que usa la evaluación formativa en estudiantes de secundaria y el que no la usa. Los estilos dogmáticos y conservadores prefieren evaluaciones rápidas con poca retroalimentación, mientras que los estilos progresistas o facilitadores optan por brindar condiciones de reflexión que le permitan al estudiantado reflexionar sobre sus errores cometidos promoviendo un aprendizaje más profundo.

También el monitoreo de los avances progresivos de los estudiantes puede variar por parte de los docentes. Hay algunos que les gusta llevar una supervisión estrecha del progreso que van logrando sus discentes. Otros son menos apegados a una supervisión rigurosa y confían en que el proceso de aprendizaje se vaya logrando de forma paulatina. De hecho, hay docentes que desconfían de sus estudiantes y les auscultan sus productos de aprendizaje para verificar que no haya habido plagios o copias indebidas.

Las descripciones anteriores permiten mostrar una gran gama de posibilidades sobre el actuar del profesorado y poder descartar la idea de que las acciones docentes únicamente se pueden hacer de una sola forma, cuando la evidencia empírica demuestra que no es así. Reconocer y comparar el estilo propio con otros estilos de enseñanza amplifica al profesorado las posibilidades de acción en el ámbito educativo (Casas Mateus, 2016). Es altamente recomendable que los docentes exploren nuevas alternativas de trabajo dentro y fuera del aula con la finalidad de impactar de forma positiva en sus estudiantes.

Estrategias de enseñanza con base en los estilos

Las estrategias y los EE se relacionan entre sí por el soporte que se prestan mutuamente. A partir de las investigaciones previas que se han llevado a cabo para el desarrollo de este capítulo, es evidente la necesidad de fundamentar distintas perspectivas dentro de un marco general que pertenece a los estilos de enseñanza. La teoría que va fundamentando la estructuración del marco teórico de los EE nos remite, de cierta manera, a las bases teóricas que dieron Alonso et al. (1994) sobre los EA y que se fomentaron en diferentes entornos educativos. Algunos trabajos sobre EE que surgieron a partir de lo propuesto por Gallego Gil y Alonso García (2008) y que han contribuido al desarrollo

de nuevas visiones más allá de los EA, son los de Geijo (2008), Renés et al. (2013), Portilho et al. (2017), entre otros. Por otro lado, hay diferentes trabajos que se han desprendido directamente de los procesos orientados al profesorado con otras concepciones de EA (Grasha, 1996).

A través de los desafíos y los retos que han permitido lograr y entender los EA, se relaciona ahora el constructo de los EE, con lo cual se espera mejorar el entorno educativo. En el caso italiano, el experto profesor emérito de la Universidad de Bolonia, Frabboni, subraya lo siguiente:

[...] En las cuatro olas azules del ‘MARE’ (culturalmente no “contaminadas”) —acrónimo de Metaconocimiento, Medio Ambiente, Relación, Estética— es posible llegar a las playas de conocimiento —habilidades de larga duración cognitiva. Es decir, una escuela que cuenta con grandes y extendidas figuras tanto de educación endógena y generativa (metaconocimiento), como de educación “cálida” y “fresca del día”, recogida directamente en el territorio natural y social en forma de aula descentralizada (entorno), tanto de educación alimentada por la escucha y el diálogo con los alumnos (relación), como de instrucción sembrada con lenguajes artísticos y creativos (estéticos) (2005, p. 9).

Dentro de la primera definición del acrónimo MARE se presenta un abanico de modalidades de intervención y reflexión tanto teóricas como prácticas, enfocadas en la intervención por descubrimiento. Con la misma estructura teórica de la propuesta MARE, se ha decidido intervenir en las interacciones docentes-estudiantes para el entendimiento posible desde el metaconocimiento hasta la estética a través de los estilos de aprendizaje y de enseñanza.

De manera influyente, el aporte de los EE, donde a diario el profesorado interviene para fomentar aprendizajes significativos, acompaña el proceso educativo y lo visualiza como un todo más completo. Ésta es una interacción mutua que permite al estudiantado lograr una mejoría en el entendimiento de la misma realidad, superando de esa manera las relaciones de codependencia que la misma sociedad impone en nuestro entorno globalizado. Mientras se definen los límites de los lugares de aprendizaje que hacen parte del entorno social, los mismos grupos de personas visualizan un problema a nivel de conocimiento, este último relacionado con una regresión internacional. El avance de las herramientas tecnológicas ha permitido hipotetizar que con la misma velocidad se ha ido mejorando el poder de la enseñanza y el nivel de aprendizaje. Por ende, se requiere el estudio de los distintos EE en función de los EA dentro de un entorno caracterizado prioritariamente por el uso masivo de una dimensión tecnológica.

Desde la comprensión del cambio continuo de nuestro entorno, podemos afirmar que el mismo conocimiento de los propios EA y EE representa una clave de lectura de la forma de actuar del docente y del discente a nivel subjetivo en el entorno social. Independientemente de la conformación de los espacios académicos, con frecuencia se necesita reclamar la oportuna fundamentación y recurrencia de una formación docente que tenga en cuenta las distintas posibilidades ofrecidas por los estilos de aprendizaje.

Dependiendo de la teoría de EE que se escoja, muchos autores sugieren ciertas estrategias pedagógicas, por un lado, y de aprendizaje, por otro. En la tabla 2 se muestran algunos ejemplos genéricos derivados de la yuxtaposición de varias teorías.

Tabla 2. Clasificación de estilos de enseñanza y estrategias

<i>Tipos de estilos</i>	<i>Estrategias pedagógicas</i>	<i>Estrategias de aprendizaje</i>
Tradicionales - el docente es el centro del proceso educativo	Conferencia Exposición Discurso oral Instrucción directa Trabajo individual	Toma de notas Resúmenes Memorización de conceptos Cuestionarios
Progresistas - el docente busca incentivar la colaboración democrática	Mesas redondas Debates Trabajo colaborativo Rally	Argumentación Mapas mentales Lluvia de ideas Mnemotécnicas
Activos - el docente busca involucrar al estudiante en el proceso de aprendizaje	Aprendizaje basado en problemas Aprendizaje orientado a proyectos Aprendizaje basado en retos Aprendizaje servicio	Argumentación Interactividad Organizadores gráficos Herramientas de pensamiento divergente (PNI, CTF, APO, etc.) Planificaciones
Tecnológicos - el docente usa la tecnología como medio para potenciar el aprendizaje	Uso de aplicaciones Plataformas tecnológicas Redes sociales ChatGPT	Organizadores gráficos Argumentación Interactividad Cuestionarios
Eclécticos - se combinan los estilos previos	Un poco de todo	Un poco de todo

Ostentar una práctica docente dominante u otra más participativa depende en gran medida de los patrones existentes que el profesorado ha adquirido a lo

largo de su vida personal y profesional. No se trata de estigmatizar o etiquetar docentes, sino más bien de reconocer que el mosaico de posibilidades de los estilos de enseñanza es tan amplio y diverso que puede ser aprovechado de la mejor manera entre más se sepa sobre su existencia. El conocimiento sobre la existencia de múltiples formas de enseñar distintas a la propia, le puede proveer de nuevos e inquietantes desafíos al profesorado en términos de sus logros académicos en su trato con el estudiantado.

Según Zhang y Sternberg (2012), los estilos son maleables; es decir, pueden ser modificados o complementados en una persona conforme pasa el tiempo. Hay aspectos culturales y experienciales que coadyuvan a estos procesos de cambio o de ajuste. Un profesor que se encuentre en el grupo de los estilos tradicionales puede cambiar a un estilo progresista o activo según lo requieran las demandas de su entorno educativo (directivos o padres de familia). De nuevo, puede volver a los tradicionales si las condiciones de exigencia llegaran a cambiar. Se considera importante resaltar que aquellos profesores que utilizan estrategias pedagógicas o que invitan a sus estudiantes a utilizar ciertas estrategias de aprendizaje de todos los estilos pueden ser catalogados en el segmento de los eclécticos. Más allá de las etiquetas, lo que se pretende rescatar en este punto es la oportunidad de combinar lo mejor de todos los mundos en beneficio del aprendizaje de los discentes.

Reflexiones finales

Diversos autores consideran que los EE tienen una alta relación con los EA (Alonso et al., 1994). Otros más explican que los profesores enseñan de la misma manera en la que les gusta aprender. En una perspectiva internacional, con la relevancia de las participaciones de México, España e Italia, en los últimos trece años se han podido reconocer numerosas y distintas mejoras en la relación educativa de las diferentes escuelas.

Según la difusión masiva de las recientes herramientas tecnológicas, a través del aporte de las inteligencias artificiales se subraya aún más el requerimiento del conocimiento y la profundización del propio estilo para favorecer el aprendizaje significativo en el alumnado.

Las intervenciones basadas en estrategias pedagógicas y en los EA pueden contrarrestar las prácticas docentes que no son adecuadas para el alumnado. Sin embargo, también es necesaria la consideración de los EE en esta ecuación académica. En el contexto del debate educativo actual, donde las herramientas

tecnológicas son sobrevaloradas, los docentes a menudo se sienten inferiores a las máquinas. Es crucial promover el reconocimiento del valor de cada individuo en un entorno de debate, relaciones y colaboración, tal como lo evidencia el efecto Pigmalión. Si se le imprime una creencia inicial al profesorado sobre su valor imprescindible en esa ecuación, al final del día, acabará mimetizando y materializando dicha creencia.

En ese respecto, Pozo (2016) sostiene la idea de avanzar hacia nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje basadas en la experiencia y la reflexión personal. La autoridad del docente en sí misma y “la cultura del esfuerzo” ya no surten el mismo efecto que en el pasado. Con estas nuevas generaciones de estudiantes hay que replantear el proceso enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva más amplia y ajustada a los tiempos modernos.

En este sentido, la autopercepción del estilo personal de enseñanza y su relación con las estrategias didácticas utilizadas en el aula subraya la importancia de la reflexión continua y el desarrollo profesional del docente. Reconocer la diversidad de estilos y la flexibilidad en la práctica educativa amplía las posibilidades de acción del profesorado y contribuye a la mejora continua del proceso educativo. En última instancia, el enfoque en los EE no sólo enriquece la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, sino que también fortalece la calidad y efectividad del proceso educativo en su conjunto.

Referencias

- Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Mensajero.
- Astolfi, J. (1997). *Aprender en la escuela*. Dolmen.
- Biggs, J., Tang, C. & Kennedy, G. (2022). *Teaching for quality learning at university* (5ª Ed.). Open University Press.
- Borich, G. D. (2017). *Effective teaching methods: Research-based practice* (9ª Ed.). Pearson.
- Brookfield, S. D. (2015). *The skillful teacher: on technique, trust, and responsiveness in the classroom*. John Wiley & Sons.
- Camargo-Uribe, A. (2013). Conferencistas versus conversadores. Estilos de enseñanza de profesores de ciencias y su relación con el estilo cognitivo. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 273-307. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413634076012.pdf>

- Casas Mateus, J. A. (2016). Estilos cognitivos en la dimensión científica y aportaciones a estilos de enseñanza en docentes universitarios de Química. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 16(2), 1-22. <https://www.redalyc.org/journal/447/44745615020/>
- Chiang Salgado, M. T., Díaz Larenas, C. & Rivas Aguilera, A. (2013). Un cuestionario de estilos de enseñanza para el docente de Educación Superior. *Revista Lasallista de Investigación*, 10(2), 62-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69529816008>
- Conti, G. J. (2007). Identifying your educational philosophy: development of the philosophies held by instructors of lifelong-learners (PHIL). *Journal of Adult Education*, 36(1), 19-35. <https://eric.ed.gov/?id=EJ891062>
- Cruikshank, D. R. & Haefele, D. (2001). Good teachers, plural. *Educational Leadership*, 58, 26-30. <https://eric.ed.gov/?id=EJ622997>
- De León-Cordero, I. J. (2012). *Estilos de enseñanza para el desempeño pedagógico docente*. Editorial Académica Española.
- Felder, R. M. & Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57-72. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00829.x>
- Frabboni, F. (2005). Educazione estetica e mente plurale: La dimensione musicale in una scuola che cambia. *Il Saggiatore Musicale*, 12(1), 5-14. <https://www.jstor.org/stable/43029799>
- Gallego Gil, D. J. & Alonso García, C. M. (2008). Estilos de aprender en el siglo XXI. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(2), 23-34. <https://doi.org/10.55777/rea.v1i2.848>
- Gargallo López, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 66(241), 425-445. <http://www.jstor.org/stable/23766194>
- Geijo, P. M. (2008). Estilos de enseñanza: conceptualización e investigación. (En función de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey). *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(2), 1-17. <https://doi.org/10.55777/rea.v1i2.858>
- Goldberger, M., Ashworth, S. & Byra, M. (2012). Spectrum of teaching styles retrospective 2012. *Quest*, 64(4), 268-282. <https://doi.org/10.1080/00336297.2012.706883>
- González, A., Conde, Á., Díaz, P., García, M. & Ricoy, C. (2018). Instructors' teaching styles: Relation with competences, self-efficacy, and

- commitment in pre-service teachers. *Higher Education*, 75(4), 625-642. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0160-y>
- González Peiteado, M. & Aznar Cuadrado, V. (2014). La construcción de los estilos de enseñanza desde la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 173-192. <https://doi.org/10.6018/j/194141>
- González Peiteado, M., López Castedo, A. & Pino Juste, M. R. (2012). Análisis psicométrico de una escala sobre estilos de enseñanza (ESEE). *Enseñanza & Teaching*, 31(1), 181-198. <https://bit.ly/3VVxaSD>
- Grasha, A. F. (1994). A matter of style: the teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator. *College Teaching*, 42(4), 142-149. <https://doi.org/10.1080/87567555.1994.9926845>
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with styles: a practical guide to enhance learning by understanding learning and teaching styles*. Alliance.
- Grasha, A. F. (2002). *Teaching with style: a practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Alliance.
- Guild, P. B. & Garger, S. (1998). *Marching to different drummers*. ASCD.
- Kember, D. (1997). A reconceptualization of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X)
- Laudadío, J. (2012). Evaluación de estilos de enseñanza en la universidad: estudio preliminar de las propiedades psicométricas del cuestionario sobre la orientación docente del profesor universitario (CODPU). *Interdisciplinaria*, 29(1), 79-93. <https://www.redalyc.org/pdf/180/18026124005.pdf>
- Laudadío, M. J. & Da Dalt, E. (2014). Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad. *Educación y Educadores*, 17(3), 483-498. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/3910>
- Lozano Rodríguez, A., Gallardo, K., Tapia Ruelas, C. S. & Piza Gutierrez, R. I. (2021). Perceptions of formative assessment in secondary education: beyond teaching styles. *The International Journal of Assessment and Evaluation*, 28(2), 35-51. <https://doi.org/10.18848/2327-7920/CGP/v28i02/35-51>
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: a comprehensive framework for effective instruction*. ASCD.
- Merino-Barrero, J. A., Valero-Valenzuela, A. & Moreno-Murcia, J. A. (2017). Análisis psicométrico del cuestionario estilos de enseñanza en

- educación física (EEEF). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 17(66), 225-241. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.66.002>
- Moè, A. & Katz, I. (2021). Emotion regulation and need satisfaction shape a motivating teaching style. *Teachers and Teaching*, 27(5), 370-387. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1777960>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Herramientas de formación para el desarrollo curricular: aprendizaje personalizado*. OIE-UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250057_spa
- Papadima, G. (2021). The impact of gender and degree on the adult educator's theoretical identity. *International Journal of Instruction*, 14(2), 889-902. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14250a>
- Portilho, E. M. L., Batista, G. D. P., Banas, J. C. B. & Oliveira, S. R. de (2017). Estilos de Ensino e Prática Pedagógica. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 10(19), 135-152. <https://doi.org/10.55777/rea.v10i19.1073>
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos: la nueva ciencia del aprendizaje*. Alianza.
- Renés, P., Echeverry, L. M., Chiang, M. T. & Rangel, L. (2013). Estilos de enseñanza: un paso adelante en su conceptualización y diagnóstico. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6(11), 4-18. <https://doi.org/10.55777/rea.v6i11.968>
- Renés-Arellano, P. (2018). Planteamiento de los estilos de enseñanza desde un enfoque cognitivo-constructivista. *Tendencias Pedagógicas*, 31(1), 47-68. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.002>
- Renés-Arellano, P. & Martínez-Geijo, P. (2015). *Estilos de enseñanza y aprendizaje*. Mensajero.
- Soleimani, N. (2020). ELT teachers' epistemological beliefs and dominant teaching style: a mixed method research. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(1), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00094-y>
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22(3), 251-266. <https://doi.org/10.1007/BF00132290>
- Vikas, S. & Mathur, A. (2022). An empirical study of student perception towards pedagogy, teaching style and effectiveness of online classes.

Education and Information Technologies, 27, 589-610. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10793-9>

- Zhang, L. F. & Sternberg, R. J. (2012). Culture and intellectual styles. En L. F. Zhang, R. J. Sternberg & S. Rayner (Eds.), *Handbook of intellectual styles* (pp. 131-152). Springer.
- Zinn, L. M. (2004). Identifying your philosophical orientation. En M. W. Galbraith (Ed.), *Adult learning methods. A guide for effective instruction* (3^a Ed., pp. 37-72). Krieger.

Capítulo 4

Habilidades básicas docentes: reflexión y práctica

Reyna Isabel Pizá Gutiérrez
María Lorena Ballesteros Ibarra

Introducción

Hablar del fascinante mundo de la docencia significa reconocer una disciplina valorada y fundamental para la vida formativa de una sociedad. Es a través de ella que los recintos escolares son capaces de formar de manera integral a los individuos que responderán asertivamente ante los cambios vertiginosos y las necesidades del contexto social, político, cultural y tecnológico.

Una verdadera docencia se concibe como aquella que propicia que los alumnos sientan la necesidad de aprender por sí mismos, desplieguen conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan afrontar los retos de su vida y que contribuyan a la construcción de sociedades más justas, democráticas y sustentables (Morán, 2004). La práctica docente, y por tanto, la enseñanza, se lleva a cabo en un contexto histórico, cultural, social e institucional que determina su esencia y la regula de acuerdo con prescripciones institucionales, normas, costumbres, tendencias educativas, sistemas de valores, creencias, estilos, preferencias y características personales del docente (Rodríguez et al., 2015), entre muchos factores más que rodean el contexto en el que el docente se desempeña. Es importante reconocer estas influencias para comprender la enseñanza como una labor situada a la que el docente debe adaptarse continuamente y que va definiendo su perfil.

Ejercer la docencia resulta una actividad enérgica y compleja que requiere además de la preparación técnica pedagógica, pasión, entusiasmo y vocación;

valores como la ética, responsabilidad, compromiso social, empatía, entre otros. Aunque estos valores inherentes a la profesión son necesarios, no son suficientes para cumplir satisfactoriamente con todas las tareas que implica liderar un proceso de enseñanza y aprendizaje. Se requiere el desarrollo de una amplia gama de habilidades que el profesor pondrá en juego día con día en los contextos educativos y que resultan fundamentales para el éxito en la mediación pedagógica.

Por habilidades docentes se entiende a todas aquellas herramientas que permiten al profesor desarrollar las acciones formativas, propiciando la construcción de saberes significativos en los estudiantes, alcanzando así los objetivos pedagógicos (Castro-Miranda, 2018). Por su parte, Román et al. (2013) consideran que las habilidades docentes son una secuencia de *conductas* que el profesor pone en práctica en cualquier actividad instruccional, independientemente de la modalidad de la clase (teóricas, prácticas, seminarios, entre otras) y del método de enseñanza, que ayudan directa e indirectamente al estudiante a aprender más y mejor. Bajo este orden de ideas, se puede entender que las habilidades docentes se manifiestan en la practicidad del acto educativo con la intención de desarrollar un proceso de enseñanza activo para producir aprendizajes significativos.

Dada la complejidad del contexto educativo, áulico y el acto de enseñar en sí mismo, representa un desafío para el docente poner en práctica una serie de habilidades intelectuales, sociales, comunicativas, socioformativas, entre otras, para resolver problemas y atender de manera asertiva una variedad de necesidades que se manifiestan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho lo anterior, es necesario cambiar la mentalidad de que la docencia puede ser ejercida sólo con el dominio de los contenidos a transmitir; enseñar va mucho más allá de la mera transmisión de conocimientos, implica movilizar y construir saberes en los educandos. La docencia (ejercida por muchos profesionales) requiere profesionalización y actualización continua, es decir, una formación especializada y específica en el área disciplinar pedagógica que permita contar con el dominio teórico, tecno-pedagógico y didáctico para orientar su quehacer de manera asertiva y comprometida con sus estudiantes.

En este escrito se pretende reflexionar sobre la compleja, pero a la vez fascinante tarea de enseñar y brindar un abanico de habilidades que resultan imprescindibles para todo aquel interesado en ejercer la docencia y que se deben ir perfeccionando con la práctica y la experiencia de cara a ofrecer un servicio educativo de calidad, acorde a las necesidades de la sociedad actual.

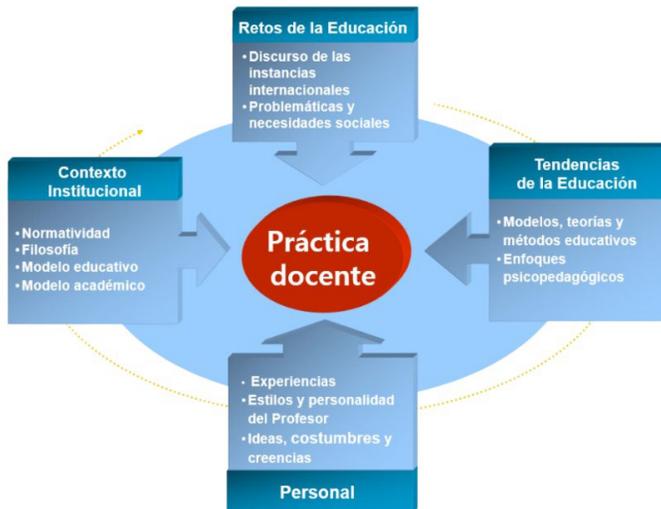
La práctica docente

La práctica docente hace referencia al conjunto de acciones y situaciones que los docentes realizan en las aulas como parte de sus funciones y que van encaminadas a cumplir con los propósitos del aprendizaje (Martínez-Rizo, 2012; García-Cabrero et al., 2014); sin embargo, es preciso reconocer que el actuar docente más allá del contexto áulico supone una dimensión de actividades interrelacionadas y recursivas en diversos momentos de su intervención didáctica:

- Un primer momento en el cual el docente diagnostica, planifica de manera analítica y creativa su enseñanza; produce los recursos y genera las condiciones para favorecer el aprendizaje.
- Un segundo momento lo constituye la intervención didáctica en el aula interactuando con sus estudiantes y controlando diversas situaciones y contingencias para mantener un ambiente propicio para el aprendizaje.
- Un tercer momento corresponde a la evaluación y la reflexión sobre el desarrollo de su práctica docente y los resultados obtenidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La práctica docente está supeditada a diversos factores que la determinan y le dan significado (figura 1). Entre estos factores se pueden mencionar la influencia de los discursos internacionales que tratan de orientar la educación mundial (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]); el contexto institucional donde el docente labora y las relaciones con los demás agentes educativos, ya que su práctica debe ser congruente con el modelo educativo, modelo académico, la normatividad institucional, la dimensión filosófica, entre otros factores. Por otra parte, también está determinada por las tendencias educativas que van evolucionando la forma de concebir la educación, llámense en este sentido a los paradigmas educativos, las teorías psicopedagógicas, los enfoques, metodologías didácticas y más que definen la forma de concebir y conducir el proceso instruccional. Adicionalmente, inciden los aspectos personales del mismo docente, como sus experiencias, sus creencias, rasgos de personalidad, preferencias, la forma de relacionarse con los demás agentes educativos, entre otros aspectos que van determinando su estilo e identidad docente.

Figura 1. Factores que determinan la práctica docente



En palabras de Martínez et al. (2016), esta interdependencia de la labor docente a diferentes contextos temporales, sociales y culturales la convierten en una práctica compleja, multidimensional y dinámica que comprende un amplio rango de competencias, disposiciones, actitudes, cualidades y experiencias diversas, por lo que exige procesos de actualización y profesionalización docente.

¿Enseñar o dar clases?

La buena enseñanza consiste en lograr que los estudiantes aprendan. Su finalidad es orientar, intervenir, motivar, promover y resolver situaciones en el contexto áulico para que el aprendizaje tenga lugar. La forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje ha ido evolucionando a la par con el contexto histórico y las corrientes psicopedagógicas que determinan el acto educativo. Así, se puede concebir a la enseñanza como un mero proceso de transmisión de conocimientos y valores culturales (Davini, 2015), pero desde la óptica de las nuevas tendencias educativas, se reconoce que la enseñanza va más allá de sólo *transmitir*, también implica inspirar, motivar, comunicar y construir conocimientos. “Enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las condiciones para su producción o construcción” (Freire, 1997, p. 47). La enseñanza tiene un

carácter intencional y un significado social dado que se generan procesos de transmisión, comunicación, interacción y recreación.

Cabe señalar que el aprendizaje no debe atribuirse únicamente y en automático al acto de enseñar (Tintaya, 2016). El aprendizaje dependerá de diversos factores personales de los estudiantes (motivación, grado de compromiso, esfuerzo y más); factores ambientales (condiciones y recursos en el aula); factores emocionales; factores externos que quedan fuera del control del docente, como las situaciones familiares y problemáticas que afectan el desempeño de los estudiantes, y de factores cognitivos (estilos de aprendizaje, inteligencia, capacidades diversas), entre muchas variables más (Rodríguez et al., 2015; Tintaya, 2016). La principal tarea de enseñar implica que el docente organice, gestione y conduzca las circunstancias que se presentan en el aula para ayudar a los estudiantes a aprender, poniendo en práctica sus dominios didácticos, destrezas y valores. En este sentido, la tarea de enseñar es un compromiso compartido entre el que enseña y el que aprende.

Desde la perspectiva de Torres, Veitia y González (2023), enseñar implica un arte en el sentido de que los profesores deben ser altamente creativos e innovadores para implementar procesos didácticos, logrando que lo complejo resulte sencillo de aprender. Un docente utiliza su experiencia, intuición y sensibilidad para diseñar, adaptar sus métodos y presentar lecciones de manera práctica, comprensible y creativa que involucren y estimulen el aprendizaje.

La práctica de la enseñanza implica, entre varios aspectos, creatividad, innovación, vocación, interés por las necesidades de los estudiantes; poseer un amplio marco de fundamentos científicos sobre la educación y principios metodológicos que orienten el proceder didáctico. Por tanto, la enseñanza se convierte en una actividad compleja que no se puede concebir con una visión reduccionista de “dar clases”. Es común que la práctica de la enseñanza sea ejercida por profesionistas de diversas disciplinas, que si bien tienen dominio de los contenidos disciplinares, no poseen el dominio psicopedagógico que demanda la profesión docente. Los docentes que “dan clases” sólo se limitan a transmitir información, centralizando el acto educativo y responsabilizando del todo a los estudiantes del aprendizaje. Los nuevos enfoques educativos apuestan a que la enseñanza sea un proceso dinámico e indirecto que convierta al estudiante en protagonista y constructor de su propio aprendizaje (Ribeiro, 2021), por lo que el papel del docente se transforma de ser la fuente única de conocimiento, a ser un facilitador que genera las condiciones idóneas para el aprendizaje.

Habilidades básicas docentes

El profesor requiere una serie de capacidades para ejecutar el proceso de enseñanza con éxito hacia el logro de aprendizajes significativos. En un sentido amplio, Álvarez (1997) plantea que “las habilidades son estructuras psicológicas del pensamiento que permiten asimilar, conservar, utilizar y exponer los conocimientos” (p. 52); es decir, las habilidades son los conocimientos “sacados a la luz” de frente a la necesidad de resolver situaciones. En línea con esto, Rodríguez et al. (2017) señalan a las habilidades como la capacidad del hombre de utilizar con raciocinio sus conocimientos y hábitos en el proceso de actividad teórica y práctica. Si se habla desde una perspectiva pedagógica, las habilidades docentes se refieren a todas aquellas herramientas que un profesor desarrolla para encaminar a sus alumnos al logro de los aprendizajes (Castro-Miranda, 2018).

Dentro de la extensa gama de habilidades que un profesor pone en juego en su labor, hay algunas que se consideran esenciales para que la enseñanza sea eficaz; éstas son llamadas habilidades docentes básicas. Sterling (2009) define las habilidades básicas como una serie de conductas del profesor encaminadas a lograr un objetivo en particular y que parten de uno o varios principios psicopedagógicos. Éstas ayudan a que los estudiantes aprendan más y mejor y conforman los requisitos o las condiciones mínimas necesarias para el ejercicio de la docencia (Villaruel & Bruna, 2017).

Existen diversas estrategias e iniciativas de capacitación que las instituciones educativas gestionan tratando de desarrollar en sus profesores el perfil idóneo, en congruencia con las demandas y características institucionales y con el afán de introducir a sus profesores en un proceso de actualización y desarrollo pedagógico continuo para que transformen y mejoren su práctica docente. Una de estas estrategias es la microenseñanza, que se refiere a una técnica de entrenamiento del profesorado que consiste básicamente en simplificar y simular las condiciones que se presentan en un salón de clases normal para lograr un mayor control de las variables manejadas en el entrenamiento (Nieto & Ramón, 2013). El profesor prepara e imparte una minilección a fin de practicar en un ambiente seguro y con confianza habilidades básicas específicas para la conducción del proceso de enseñanza; su actuar se graba en video para que el profesor pueda recibir retroalimentación de su actuar docente. La microenseñanza permite al profesor un ejercicio de autorreflexión y autoobservación que le ayudan a identificar áreas de oportunidad para la mejora continua de su labor docente.

De acuerdo con el clásico *Manual de microenseñanza* (Brown, 1995), las habilidades básicas que el profesor puede practicar se refieren a continuación:

Inducción y preparación de la clase

Esta habilidad pone a prueba la creatividad del profesor para iniciar su lección, atraer poderosamente la atención de sus estudiantes y motivarlos a la temática que será abordada. Es común que los estudiantes lleguen a la clase pensando y comentando lo que vivieron en clases anteriores y les cuesta trabajo centrarse en la clase actual, por lo que el profesor debe lograr captar su interés y adentrarlos en la nueva lección.

La inducción y la preparación de la clase resulta importante porque perdería sentido iniciar una lección si los estudiantes no prestan la debida atención. Si no se logra “anclarlos” desde el principio, es probable que se sientan perdidos en el desarrollo de la clase. Hay diversas estrategias para realizar la inducción: *a)* ampliar una técnica de activación grupal que permita a los estudiantes que se desconecten de la clase anterior y concentrarse en el aquí y ahora; *b)* el profesor puede narrar una anécdota, una noticia, un cuento o moraleja relacionados con el tema a tratar, y a partir de ello empezar su desarrollo; *c)* también puede valerse de algún objeto, imagen, frase, cartel, entre otros; *d)* otra alternativa es aplicar técnicas para explorar conocimientos previos (Román et al., 2013), despertando la curiosidad del estudiantado por el contenido a tratar.

Comunicación verbal y no verbal

Esta habilidad hace referencia a la manera en que el profesor logra transmitir o expresar las ideas, información y los conocimientos de una manera comprensible por medio de la palabra y el lenguaje corporal, procurando mantener congruencia entre ambos.

En la *comunicación verbal*, el profesor debe cuidar aspectos como:

- Vocabulario, usando términos acordes con la audiencia estudiantil, y en caso de usar términos técnicos, el profesor debe explicar su significado de manera inmediata o usar sinónimos para evitar confusiones.
- Tono, volumen y velocidad de la voz. Se recomienda variar el tono de voz para evitar la monotonía en clase, procurar un volumen acorde con el tamaño del grupo y, de vez en cuando, subir y bajar el volumen

como una estrategia para mantener la atención. También es necesario no hablar demasiado rápido ni demasiado lento y hacer pausas o silencios que ayuden a los estudiantes a digerir lo que se está comunicando (Rodríguez-Félix et al., 2017).

- La pronunciación. Es importante que los profesores practiquen la dicción para hablar con mayor claridad. A mayor velocidad, es probable que se dificulte la pronunciación.
- Vicios de la comunicación. Algunos vicios que se deben evitar son los titubeos, ya que denotan inseguridad; así también evitar las muletillas (“¿eh?”, “este”, “Si”, “mmm”, “¿verdad?”, “¿OK?”) y las palabras innecesarias. Colombo (2024) recomienda que una forma de superar las muletillas es hacer pausas al hablar, utilizar palabras puente y ampliar el vocabulario. La preparación previa del discurso ayudará a que el profesor se desempeñe con mayor seguridad.

En relación con la *comunicación no verbal*, los profesores deben estar conscientes de que no sólo transmiten mensajes por la palabra, sino también a través de los movimientos y posturas corporales, la mirada y otros elementos no verbales, por lo que con la técnica de la microenseñanza puede practicar y mejorar su comunicación no verbal, teniendo presente:

- Los gestos y ademanes. Es fundamental que el profesor ponga atención a sus expresiones corporales y faciales para que éstas sean congruentes con las ideas que está tratando de comunicar. Los cambios en el rostro, la mirada, los movimientos de las manos expresan emociones, por lo que los profesores deben cuidar la forma en que se dirigen a los estudiantes. Es recomendable que los profesores actúen de manera natural para que los ademanes y gestos no sean teatrales ni exagerados.
- La prestancia. Se entiende como la actitud física y mental que se denota con la postura corporal. Muchos profesores, quizás de manera inconsciente, se encorvan, se sientan en la mesa del escritorio o se recargan en el pizarrón mientras hablan y se olvidan de que mediante estas posturas están transmitiendo un mensaje de desenfado, de aburrimiento y de baja energía, por lo que los estudiantes podrían tener la sensación de que hay poco interés del profesor por la clase. Ante ello, se sugiere al profesor mantener el garbo, que dirija siempre la mirada al auditorio y de vez en cuando a un estudiante, y que elimine movimientos distractores

como jugar con algún objeto, tomarse el cabello u otro. Los estudiantes captan de inmediato estos detalles y pueden percibir el ambiente que va tomando la clase a partir de la actitud del profesor.

- El estilo. Cada profesor tiene su propio estilo de enseñanza y personalidad. Hay profesores “serios” y hay otros a quienes les gusta manejar el humor; así también hay profesores “tranquilos” y otros más dinámicos. Es recomendable que el profesor sea auténtico y fiel a su personalidad para que no trate de realizar acciones y expresiones teatrales que no van con su estilo. No se trata de cambiar su personalidad, más bien, de que el profesor identifique aquellas conductas que puede incorporar y practicar para mejorar la comunicación e interacción con sus estudiantes.

Variación del estímulo

Consiste en cambiar conductas del profesor para mantener la atención de sus estudiantes y evitar clases aburridas. Se trata de que el profesor utilice técnicas verbales y no verbales para que sus estudiantes cambien de canales sensoriales y se mantengan atentos a la lección.

El profesor puede variar el tono de la voz, sus gestos y desplazamientos al momento de exponer los contenidos para dar dinamismo. Para no convertirse en un monólogo, puede lanzar preguntas y solicitar la participación. Se recomienda que varíe sus métodos, técnicas y recursos didácticos para mantener el tono afectivo del grupo y cambiar los canales sensoriales; por ejemplo, puede realizar clases expositivas, técnicas de trabajo en equipo, mesas redondas, realización de proyectos, investigaciones, prácticas de campo, entre otras; debería incluir el empleo de recursos diversos tales como imágenes, juegos interactivos, videos, presentaciones y más para estimular el aprendizaje. Es importante destacar que el aprendizaje se realiza a través de los sentidos, por lo que la estimulación sensorial ejerce un papel fundamental para aprender (Bueno, 2019).

Las pausas, los silencios y el enfoque también son formas de variar el estímulo. Las pausas y silencios son necesarios, por un lado, para evitar que el profesor realice exposiciones extensas y deje de intervenir demasiado, y por otro, ofrecen al estudiante un “descanso” para que pueda procesar la información transmitida y realice un cambio de actividad.

Organización lógica y presentación de información

La estructuración de una clase y la forma de presentarla es una tarea compleja que implica una ordenación lógica de las ideas, de los contenidos y los momentos en que se desarrollará la lección, de tal forma que los estudiantes vayan de lo sencillo a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, que les facilite comprender el contenido que se va abordando. Una clase desordenada, donde la conversación del tema va y viene sin un orden lógico, provoca en el estudiante confusión y la sensación de no saber con claridad qué aprendió o qué es lo que debió aprender; el profesor pierde el rumbo de la clase desviándose de los propósitos de aprendizaje establecidos.

La improvisación de lecciones es una de las prácticas docentes reprobables, por lo que es menester que los profesores dominen habilidades que les permitan tomar decisiones argumentadas para la planeación de los contenidos y cómo se presentarán de acuerdo con el contexto y necesidades del grupo. El profesor puede desarrollar sus lecciones siguiendo métodos inductivos (abordando los contenidos iniciando con aspectos particulares hacia aspectos generales), o bien, siguiendo una lógica deductiva (de los aspectos generales del tema, hacia aspectos particulares).

[...] El método deductivo es el más utilizado por los docentes en sus procesos de enseñanza, ya que pueden organizar pequeñas investigaciones en sus aulas de clases, orientando y guiando a sus estudiantes en el análisis y sistematización de sus pensamientos, para lograr los objetivos planteados sobre los fenómenos de estudio partiendo de lo general a lo particular (Palmett, 2020, p. 41).

Es común que los profesores organicen el proceso de enseñanza partiendo de principios teóricos (generalizaciones) para luego hacer que los estudiantes los apliquen o analicen en situaciones específicas. En cambio, las tendencias o metodologías didácticas activas sugieren que los estudiantes descubran esas generalizaciones mediante la observación, investigación, proyectos, resolviendo problemas o prácticas de campo para que luego el profesor intervenga sólo mediando el proceso de aprendizaje y generando las condiciones para que sus estudiantes tomen un papel protagónico en su aprendizaje.

La habilidad de organización lógica y presentación de los contenidos también se refiere a la capacidad del docente para organizar su pensamiento y una comunicación fluida y comprensible. Las exposiciones del profesor tipo

conferencias son una forma de presentar los contenidos y dependerá de las habilidades de elocuencia del profesor; sin embargo, no se debe abusar de esta forma de presentación. Se recomienda que las exposiciones se realicen de forma interesante e interactiva; con entusiasmo, brindando ejemplos, planteando preguntas y estimulando la participación de los estudiantes.

Refuerzo verbal y no verbal

Una de las principales preocupaciones de todo docente comprometido es mantener a su clase activa, participativa y motivada, y su actuar es una de las tantas variables que influyen para ello. Por lo anterior, es relevante que el profesor esté atento a identificar aquellos comportamientos positivos de sus aprendices para “reforzarlos” mediante estímulos a fin de mantenerlos y aumentar su repetición.

El profesor puede aplicar reforzamiento positivo y reforzamiento negativo. Reforzamiento positivo es cuando al aprendiz se le “añade” o se le brinda un estímulo como premio, por ejemplo, un reforzador de tipo social (“*Qué bien lo hiciste*”; “*Felicidades por tu tarea*”), que puede ser oral o por escrito. Un reforzador positivo no verbal puede ser un gesto de aprobación, un aplauso, un pulgar arriba y otros. En cambio, el reforzamiento negativo se refiere a “quitar” o liberar al estudiante de una situación adversa o repetición de una conducta para motivarlo, por ejemplo, el profesor puede quitarles la situación de un examen global a los estudiantes que tienen buen promedio o que cumplieron con todas sus asignaciones.

Es importante considerar que el reforzamiento puede perder efectividad cuando no se aplica correctamente, por lo que el profesor deberá tomar en cuenta que: *a)* el reforzador debe aplicarse inmediatamente después de que los estudiantes han emitido la conducta, *b)* el reforzador debe ser estimulante para los estudiantes, *c)* es necesario variar los refuerzos positivos y negativos, y *d)* es preciso no abusar de los reforzadores, ya que los estudiantes pueden acostumbrarse a estos y a una motivación solamente extrínseca. Es por ello que se recomienda fomentar también la motivación intrínseca, que está relacionada con la dimensión emocional.

Además de las técnicas de reforzamiento, hay otras acciones docentes que motivan a los estudiantes. En acuerdo con Ambrose et al. (2017), el profesor motiva a los estudiantes cuando: *a)* genera ambientes acogedores y seguros, *b)* establece tareas o desafíos interesantes, significativos y aplicables a la

vida real, *c*) cuando selecciona desafíos que van acorde con las capacidades y necesidades de sus estudiantes, *d*) brinda retroalimentación oportuna de los progresos y *e*) muestra entusiasmo por la disciplina que enseña. Por su parte, Smith (2022) y García (2023) coinciden en que el profesor requiere: *a*) aplicar metodologías activas y variadas, *b*) fomentar el aprendizaje cooperativo, *c*) integrar recursos tecnológicos y *d*) considerar los estilos de aprendizaje.

Si el estudiante se siente atendido por su profesor en sus necesidades y encuentra en él un apoyo, se convierte en un elemento estimulante que lo motiva en su proceso de aprendizaje.

Formulación de preguntas

El planteamiento de preguntas es un mecanismo que los profesores usan con diferentes finalidades y en diversos momentos de una clase. Un profesor puede plantear preguntas no sólo para examinar dominios de aprendizaje, sino también para estimular el pensamiento, para explorar conocimientos previos, verificar la comprensión en el desarrollo de un tema (integración), para inducir, así como para fomentar el diálogo y la reflexión (Román et al., 2013). Sin embargo, saber plantear y exponer preguntas de forma y en el momento correcto es otra de las habilidades que el profesor puede practicar con la técnica de la microenseñanza. En ocasiones, los estudiantes no emiten la respuesta esperada por el profesor, no por falta de dominio en la temática, sino porque la formulación de la pregunta es incorrecta o no se les brindan los espacios necesarios para responder. Los profesores que deseen habilitarse en la formulación de preguntas deben tomar en consideración lo siguiente:

- El tipo y nivel de dificultad de las preguntas. El profesor debe identificar también el momento idóneo para lanzarlas, así como la forma adecuada para plantearlas. En cuanto al tipo de preguntas, se pueden mencionar las de bajo orden, que sólo requieren el recordatorio de algún dato, hecho o conocimiento; las de alto orden, que exigen un esfuerzo cognitivo mayor que la memorización, por ejemplo, de comprensión y análisis; también están las preguntas de opinión, en las cuales no hay respuestas correctas ni incorrectas, dependerá de los argumentos; y las preguntas dirigidas y no dirigidas. El profesor debe adaptar las preguntas al nivel cognitivo y experiencias de los aprendices. Se recomienda que el profesor combine diferentes tipos de preguntas a fin de estimular

el pensamiento y la participación activa del estudiante (Román et al., 2010; Román et al., 2013; Benoit, 2020).

- **Tiempo de respuesta.** Muchas veces, los profesores desean que los alumnos respondan de manera inmediata, y al no ser así, terminan respondiéndolas ellos. Los estudiantes necesitan tiempo para pensar y preparar sus respuestas. Pasado un tiempo considerable, el profesor puede replantear la pregunta o dividirla en preguntas más concretas que conlleven a la respuesta compleja. El tiempo de espera debe ser proporcional al nivel de dificultad de la pregunta.
- **Reacción ante las respuestas.** Los profesores deben ser capaces de mostrar actitudes asertivas ante las respuestas de los estudiantes. Si las respuestas no son las esperadas, se recomienda replantear la pregunta, o bien, identificar en qué están acertando y en qué no. Si la respuesta es correcta o satisfactoria, elogiar su desempeño.

Integración

Esta habilidad docente significa la capacidad de ayudar a los estudiantes a relacionar los contenidos de aprendizaje, a resumir las ideas esenciales de una lección e identificar los logros de aprendizajes. Una clase debe verse como un ciclo, y como tal, tiene un inicio, un desarrollo y un cierre. Los profesores pueden realizar la integración en cualquier momento de la clase como complemento a la inducción cuando se trata de ayudar a los alumnos a integrar conocimientos previos con los nuevos. En el desarrollo de la sesión de clase, puede favorecerse la integración de conocimiento cuando se va verificando (mediante preguntas u otros mecanismos) lo que los estudiantes van comprendiendo.

Uno de los momentos clave en los que no puede omitirse la integración de lo aprendido es en el cierre de la sesión o temática en cuestión. A través de la integración se ayuda a los estudiantes a identificar y reflexionar sobre sus aprendizajes; a exponer y resolver sus dudas, a encontrar un significado a lo aprendido, retroalimentar y para ayudar a los estudiantes a transferir sus nuevos aprendizajes. Al final de una clase, el profesor debe identificar el nivel de logro de los objetivos, evaluar la satisfacción, e incluso, brindar una breve introducción a las temáticas siguientes, formando así un eslabón entre lo que se va abordando y los aprendizajes siguientes.

Todas estas habilidades que integra la técnica de la microenseñanza resultan elementales para el desempeño eficaz del ejercicio de la docencia,

independientemente del contexto educativo, del paradigma psicopedagógico o enfoque de enseñanza en el que el profesor labore.

Cabe señalar que, aunque la microenseñanza considera habilidades básicas como las aplicadas específicamente en el aula, un profesor requiere de muchas otras habilidades, pues también ejerce la docencia fuera del aula. Por lo anterior, y por la misma complejidad de la labor docente, existen otras perspectivas que suman e integran distintas habilidades que son requeridas y esenciales para la práctica docente.

Habilidades docentes transversales

Además de la capacidad de dirigir un proceso de enseñanza-aprendizaje de forma eficiente, la profesión docente exige que los profesores tengan un bagaje de muchas otras habilidades que deberán poner en práctica si desean desempeñar una labor exitosa en el demandante panorama educativo actual. Estas habilidades, conocidas como transversales o del siglo XXI, tienen que ver con la capacidad de los docentes para resolver problemas, generar nuevas ideas y posibles soluciones, improvisar, interactuar eficazmente, ser capaz de trabajar en equipo, liderar, gestionar emociones, mostrar empatía, entre otras (Tkachenko et al., 2023). En línea con lo que explican Villarroel y Bruna (2017), las habilidades transversales aportan un valor extra al proceso de enseñanza y aprendizaje y están relacionadas con la manera en que el docente se vincula adecuadamente con sus estudiantes y con otros agentes educativos, en la forma en que es autocrítico y reflexivo de su práctica y toma decisiones para la mejora de ésta. Diversos autores han propuesto clasificaciones sobre este tipo de habilidades, tal como muestra la tabla 1.

A la luz de estas aportaciones, resalta la importancia de las *habilidades interpersonales e intrapersonales* debido a los muchos roles que puede desempeñar un profesor. Recordando que son modelos a seguir para sus alumnos, los docentes efectivos se deben caracterizar por la presencia de un cierto conjunto de rasgos de personalidad positivos, como la capacidad de ser líderes asertivos, empáticos y afectivos, a través de una profunda comprensión de sus estudiantes y sus necesidades de aprendizaje. El profesor debe tener la habilidad para empoderar, inspirar y motivar a los estudiantes, fomentando el interés, la curiosidad y la participación en el proceso de aprendizaje, además de cultivar habilidades para la vida y la capacidad de aprendizaje continuo, que son esenciales en el mundo actual. A la vez, esto va de la mano con la capacidad para

mantener un ambiente de aula positivo y seguro, gestionando el comportamiento de los estudiantes de manera efectiva y promoviendo la colaboración y el respeto mutuo.

Tabla 1. Habilidades inherentes a la profesión docente en el siglo XXI

<i>Habilidades docentes transversales</i>	<i>Autores que las proponen</i>
Investigación, responsabilidad social, pensamiento crítico, manejo de un segundo idioma, manejo de las TIC, flexibilidad, ética, creatividad e innovación y desarrollo de la afectividad.	Rojas et al. (2018)
Manejo del ambiente del salón de clases, liderazgo, conciencia reflexiva y autocrítica, formación continua.	Villarroel y Bruna (2017)
Asertividad, capacidad de <i>networking</i> , trabajo en equipo, sensibilidad, socialización, orientación a la acción y capacidad para trabajar bajo presión.	Ragusa et al. (2022)
Habilidad para incentivar el aprendizaje, capacidad para la reflexión de la propia práctica, la autoevaluación y la autorregulación, habilidades para el acompañamiento y retroalimentación entre pares y a través de mentorías de expertas(os), habilidades para la socialización académica, habilidad para el ejercicio de una docencia con liderazgo, empatía y estrecha vinculación con el estudiantado.	Torres, Martínez & Aguilera (2023)
Manejo del ambiente del salón de clases, motivación, trabajo en equipo, resolución de problemas, autoevaluación, utilización de las TIC, creatividad, pensamiento crítico.	Alfaro y Alvarado (2018)
Pensamiento crítico, habilidades de colaboración, habilidades de comunicación, innovación, creatividad.	Kivunja (2015)
Pensamiento crítico e innovador, habilidades interpersonales, habilidades intrapersonales, ciudadanía global, alfabetización mediática e informacional.	Tkachenko et al. (2023)

Otra de las habilidades docentes que sobresale es la referida al *trabajo en equipo*. Su esencia es que los profesores sean capaces de compartir experiencias con otros profesionales y miembros de la comunidad educativa, que aprendan unos de otros y enriquezcan sus prácticas pedagógicas a través del

diálogo colaborativo y la reflexión conjunta. En línea con lo anterior, también destaca la habilidad de *reflexión de la práctica docente* que implica examinar críticamente las decisiones y acciones didáctico-pedagógicas tomadas en el aula. Esto les permitirá a los docentes identificar qué funcionó bien y qué áreas necesitan ajustes para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. También implica considerar el impacto de las propias creencias y valores en la enseñanza; los docentes deben examinar cómo sus percepciones sobre el aprendizaje, la diversidad, la equidad y otros temas influyen en las experiencias de sus estudiantes. Ejercer la reflexión de la práctica docente es una habilidad crucial que llevará a los profesores a identificar áreas de interés o necesidades de formación continua, establecer metas de crecimiento y buscar oportunidades de desarrollo profesional que ayuden a fortalecer sus habilidades y conocimientos.

Por otro lado, el siglo XXI requiere profesionales que estén dispuestos a embarcarse en la modernidad, por lo que los docentes deberán mostrar *habilidades de innovación y creatividad* que les permitan desarrollar enfoques pedagógicos novedosos y crear ambientes de aprendizaje estimulantes y dinámicos. Esto conlleva que el profesor se atreva a probar nuevas metodologías y estrategias, la incorporación de elementos como el juego, la colaboración, la experimentación y, por supuesto, el uso de las tecnologías. En este orden de ideas, no se puede dejar de enfatizar la capacidad docente para integrar la tecnología de manera efectiva en el proceso educativo. Esta *habilidad en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)* implica una alfabetización digital, reconociendo el potencial transformador de estas herramientas para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje, utilizándolas de manera creativa para ampliar las fronteras del aula tradicional.

En resumen, los estudios sugieren que estas habilidades *extras o agregadas* a la labor docente resultan fundamentales para el éxito del profesor no sólo en el ámbito profesional, sino también en el personal, ya que le permitirán adaptarse a los cambios, trabajar de manera efectiva con otros y enfrentar los desafíos de forma optimista. Además, al ser habilidades transversales, son transferibles y reutilizables, con la oportunidad de aplicarse en una amplia variedad de situaciones, contextos y desafíos sociales, e incluso, en otros campos laborales.

En un mundo competitivo y que cambia rápidamente, el profesor contemporáneo desempeña un papel fundamental en la formación de las generaciones futuras. Su capacidad para adaptarse, innovar y conectar con sus estudiantes es crucial, por ello, este grupo de habilidades cobra relevancia, en

tanto que le ayudarán a ser un catalizador del crecimiento personal, académico y profesional de sus estudiantes, a la vez que los prepara para los desafíos y oportunidades del siglo XXI.

Reflexiones finales

La educación es una de las principales herramientas para la transformación social, y desde esta premisa, la labor docente resulta significativamente importante, pues de ésta depende la ardua responsabilidad de formar a los individuos de acuerdo con las necesidades, retos e idealismos socioculturales que demanda la sociedad. La práctica docente se desarrolla en una realidad cambiante altamente influenciada tanto por decisiones políticas, sociales, culturales, como por perspectivas filosóficas y teóricas de carácter pedagógico-didáctico que la determinan y la condicionan en un contexto educativo particular. En este sentido, la docencia debe visualizarse como una disciplina que se transforma, se renueva y se mantiene en constante evolución.

La docencia es una de las actividades profesionales más complejas, puesto que exige un amplio rango de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ayudar a los estudiantes a aprender de manera significativa y constructiva. Aunque la práctica docente es ejercida por profesionistas de diversas áreas disciplinares, es menester tomar conciencia de las implicaciones y los impactos personales, sociales y culturales que esta labor conlleva. Es por esto que todo aquel que desee desenvolverse en el quehacer docente debe preocuparse por su profesionalización en el campo educativo mediante procesos de formación y actualización continua.

El ser docente requiere de conocimientos no sólo de los contenidos disciplinares (epistemológicos), sino también de fundamentos psicopedagógicos, didácticos y sociológicos que argumenten su práctica. Además, necesita poner en práctica diversas actitudes y habilidades que orienten su proceder en la conducción del proceso de enseñanza. Dado que la escuela no sólo es un lugar de adquisición de conocimientos, sino también un espacio donde los estudiantes desarrollan habilidades sociales, emocionales y de autorregulación, un docente, además de ser efectivo, requiere ser afectivo, reconociendo las emociones de los estudiantes, brindando apoyo emocional cuando es necesario y modelando comportamientos positivos en las interacciones diarias. Esto preparará a los estudiantes para la vida, donde la habilidad para relacionarse con otros de manera respetuosa y empática es esencial.

Resulta muy extensa la lista de habilidades que el ejercicio docente exige y pueden clasificarse bajo diversos criterios y perspectivas. Las habilidades docentes pueden nombrarse, tanto las que se ejercen en las aulas como fuera de éstas, así también, desde las habilidades básicas hasta las más especializadas o específicas; sin embargo, es importante reconocer que todas las habilidades docentes pueden desarrollarse y perfeccionarse mediante la práctica del día a día, con la experiencia en las aulas y la capacitación constante. La colaboración con otros colegas para intercambiar experiencias e ideas es otra fuente de aprendizaje para mejorar la actividad docente, especialmente para los profesores novatos.

La reflexión sobre la práctica docente debería ser un ejercicio cotidiano y obligado para todo educador porque a través de esta metacognición podrá identificar los aciertos y áreas de oportunidad en su ser y saber hacer docente, y de esta manera, entrar en un proceso de mejora continua de sus habilidades para enfrentar los desafíos de formación que demandan los tiempos actuales y ejercer con profesionalismo, vocación, innovación, entusiasmo y valor esta fascinante labor educativa.

Referencias

- Alfaro, G. & Alvarado, S. (2018). El perfil de profesores universitarios de universidades públicas y privadas en la carrera de Educación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1-21. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33161>
- Álvarez, R. (1997). *Hacia un currículo integral y contextualizado*. Academia.
- Ambrose, S., Bridges, M., Di Prieto, M., Lovett, M. & Norman, M. (2017). *Cómo funciona el aprendizaje. 7 principios basados en la investigación para una enseñanza inteligente*. Universidad del Norte.
- Benoit, R. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 95-115. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2994>
- Brown, G. (1995). *Manual de microenseñanza*. Anaya.
- Bueno, D. (2019). *Neurociencia aplicada a la educación*. Síntesis.
- Castro-Miranda, R. (2018). El desarrollo de habilidades docentes y asesoría académica del alumnado de escuelas normales públicas mexicanas en colegios de Murcia España: una experiencia exitosa. *RIDE. Revista*

- Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 394-410. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.347>
- Colombo, D. (2024, 17 de abril). *Oratoria: 8 trucos para eliminar tus muletillas*. <https://www.danielcolombo.com/oratoria-8-trucos-para-eliminar-tus-muletillas-por-daniel-colombo/>
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- García, M. A. (2023). Enhancing student motivation through active learning techniques. *Teaching and Learning Quarterly*, 15(3), 78-94.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Luna, E. & Rueda, M. (2014). *Competencias docentes en educación media y superior. Desarrollo y validación de un modelo de evaluación*. Universidad Autónoma de Baja California/Juan Pablos.
- Kivunja, C. (2015). *Teaching, learning and assessment: steps towards creative practice*. Oxford University Press.
- Martínez, J., Schweig, J. & Goldschmidt, P. (2016). Approaches for combining multiple measures of teacher performance: reliability, validity and implications for evaluation policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(4), 738-756.
- Martínez-Rizo, F. (2012). Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes. Revisión de la literatura. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(1), 1-22. <https://turia.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/2976>
- Morán, P. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula. *Perfiles Educativos*, 26 (106), 41-72.
- Nieto, A. & Ramón, P. (2013). Microenseñanza una técnica para motivar el enseñar y aprender investigando. *Perspectivas Docentes*, (52), 23-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349166>
- Palmett, A. (2020). Método inductivo, deductivo y Teoría de la Pedagogía Crítica. *Petroglifos. Revista Crítica Transdisciplinar*, 3(1), 36-42. https://petroglifosrevistacritica.org/vc/wp-content/rep/2020_030105.pdf
- Ragusa, A., Caggiano, V., Trigueros, R., González-Bernal, J. J., Gentil, A., Bastos, S. A. M. C., González, J. & Santamaría, M. (2022). High education and university teaching and learning processes: soft skills. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710699>

- Ribeiro, L. (2021). Análisis del currículo desde los nuevos enfoques educativos. *Praxis Pedagógica*, 21(31), 96-117. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/2318>
- Rodríguez, A., Ayllón, M. F., Gallego, J. L. & Gómez, I. A. (2017). The communication skills of future teachers during their initial training. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 7(1), 88-118. <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/remie/article/view/2200>
- Rodríguez, A., Domínguez, M. E. & Piancazzo, M. (2015). *Revisando el concepto de Enseñanza*. 11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 28 de septiembre al 10 octubre de 2015, Ensenada, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7200/ev.7200.pdf
- Rodríguez-Félix, J., Cano, Y. & Almaguer, Y. (2017). Las competencias de dirección en educación. Una aproximación a su definición, estudio e interrelaciones en un contexto moderno, globalizado y complejo. *Opuntia Brava*, 9(1), 280-290.
- Rojas, A. F., Luna, J. A. & Hernández, I. (2018). Competencias docentes transversales para el quehacer de profesores de pregrado en Psicología. *Educación y Educadores*, 21(3), 461-481. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.5>
- Román, J. M., Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J. & De Frutos, C. (2010). Docencia presencial y habilidades docentes básicas en profesorado universitario, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 85-95.
- Román, J., Saiz, C., Alonso, J. & De Frutos, C. (2013). Habilidades docentes básicas y docencia motivadora en la universidad. *Revista de Psicología y Educación*, 8(1), 109-128.
- Smith, J. (2022). Motivating students: strategies for success. *Journal of Education*, 10(2), 45-62.
- Sterling, D. R. (2009). Classroom management: setting up the classroom for learning. *Science Scope*, 32(9), 29-33.
- Tintaya, P. (2016). Enseñanza y desarrollo personal. *Revista de Investigación Psicológica*, 16. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322016000200005
- Tkachenko, N., Kovalchuk, V. & Wenjing, Y. (2023). 21st Century teacher's transversal competencies: Theoretical analysis. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 395-405. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7169>

- Torres, M., Veitia I. & González, A. (2023). Los retos del maestro creativo en el contexto actual. *Nueva Educación Latinoamericana*, 14. <https://revista.ilce.edu.mx/index.php/desarrollo-humano/372-los-retos-del-maestro-creativo-en-el-contexto-actual>
- Torres, R., Martínez, G. & Aguilera, A. (2023). Orientaciones para la formación docente. En M. Sánchez, A. M. P. Martínez & R. Torres (Eds.), *Formación docente en las universidades*. UNAM.
- Villarroel, V. A. & Bruna, D. V. (2017). Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4), 75-96. https://www.researchgate.net/publication/319071724_Competicencias_Pedagogicas_que_Caracterizan_a_un_Docente_Universitario_de_Excelencia_Un_Estudio_de_Caso_que_Incorpora_la_Perspectiva_de_Docentes_y_Estudiantes

MÓDULO 2
HABILIDADES DOCENTES PARA EL DESARROLLO
DE LA PRÁCTICA EN EL AULA

Capítulo 5

Planeación de los momentos de orientación, activación cognitiva y afectiva

Ariana Gaytan Peñuñuri
Samuel Alejandro Portillo Peñuelas
Alma Georgina Navarro Villareal

Introducción

Históricamente, el aprendizaje ha sido objeto de estudio desde diversas ciencias que reconocen su relevancia hacia la comprensión y reconocimiento de los procesos de desarrollo y transformación del sujeto (Buitrago, 2020; Linarez, 2016). De manera específica, la didáctica, como ciencia de la educación, plantea que para su adquisición se requiere de la guía y dirección de quien enseña junto con la vinculación de estímulos sociocognitivos y socioemocionales que mantienen la motivación de quien aprende (Abreu et al., 2018). En este sentido, el aprendizaje representa un elemento clave para los profesionales de la educación durante los procesos de enseñanza, dado que es un proceso variante que aproxima a lo desconocido (López, 2012) y que se torna complejo y cambiante dependiendo del entorno (Bolívar & Rojas, 2014).

Al inicio de la etapa escolar, los estudiantes poseen un bagaje de conocimientos adquiridos que contribuyen a la adquisición de nuevos significados de los objetos y normas de comportamiento que les permitan conducirse en las actividades sociales de su propia cultura (Ruiz & Estrevel, 2010). En este sentido, las experiencias adquiridas desde los primeros días de vida de un ser humano son cruciales para su desarrollo y futuro aprendizaje a nivel escolar (Vygotsky, 1978).

Al respecto, Araya-Pizarro y Espinoza (2020) mencionan que las experiencias previas y la capacidad para construir nuevas conexiones constituyen la frecuencia de uso del conocimiento en la vida cotidiana, por lo que las diversas experiencias se van procesando, estructurando y acumulando. En este sentido, al momento de estructurar metodológicamente un proceso de enseñanza y aprendizaje, se debe contextualizar el entorno del estudiante (Valdiviezo et al., 2023) y, a su vez, considerar los factores externos tales como la familia, la sociedad y el entorno socioeconómico (Martínez et al., 2020).

Entre las condiciones internas del sujeto de aprendizaje, se distingue la actitud de apertura ante nuevos retos cognitivos y el interés por experimentarlos. Para ello, se considera la actitud proactiva como elemental para el logro de un aprendizaje significativo que vincule las estructuras cognitivas anteriores con las nuevas experiencias, y con ello potenciar su desarrollo integral (Ausubel, 1962, citado en Gómez et al., 2019). Otro factor indispensable refiere a la motivación como uno de los ingredientes que pueden estimular los procesos mentales, influenciados por la capacidad interna del estudiante para vivir las nuevas experiencias de aprendizaje (Carretero, 2021).

Respecto al docente, éste debe comprender las dinámicas grupales en torno al análisis y reflexión permanente de las conductas, emociones y razonamientos que siguen sus estudiantes, además de tener la habilidad de identificar los conocimientos previos y diagnosticar las características internas y externas. Con ello, tendría como insumo los elementos necesarios para diseñar prácticas de inicio de una sesión o unidad temática dentro de un salón de clase. El profesor debe tener como propósito permanente buscar la articulación de todas las experiencias procesadas previamente con el conocimiento científico, a través de técnicas o actividades didácticas considerando este planteamiento (Gómez et al., 2019; Hernández, 2015).

El presente capítulo tiene como objetivo establecer una descripción sobre la relevancia, técnicas y un ejemplo de la planeación de los momentos de orientación, activación cognitiva y afectiva.

Momento de orientación de una sesión de clase

El momento de orientación en una sesión de clase refiere a la breve introducción del o los temas a desarrollar posteriormente con mayor precisión. Durante este momento se requiere que el grupo de estudiantes observe e

identifique el contenido, esperando que se produzca una conexión (sinapsis) de los conocimientos previos con los nuevos que está adquiriendo. Puntualmente, es preciso determinar en este momento el propósito de aprendizaje, indagar en las expectativas y promover la comprensión del vocabulario propio del tema en cuestión (Marzano et al., 2001).

La presentación de los propósitos de aprendizaje al grupo de estudiantes en un momento de orientación es un acto que permite brindar una guía reveladora de lo que se espera de ellos al final del proceso formativo. El profesor debe poner en práctica su habilidad para identificar los propósitos de aprendizaje establecidos en el currículo, ya que son el punto de partida para la determinación de metodologías, estrategias, técnicas y actividades (Salcedo, 2011). Por tanto, se destaca que los propósitos de aprendizaje son la pieza medular del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dando continuidad a la presentación del propósito de aprendizaje, se identificó en la propuesta de Marzano et al. (2001) el planteamiento de objetivos como una de las diez estrategias basadas en la investigación, afirmando que es el proceso de establecer una dirección para el aprendizaje, así como también recomienda que el diseño de una oración de aprendizaje, ya sea denominada como propósito, meta, objetivo o competencia, según el enfoque en el que se fundamenta el currículo, no debe ser demasiado específica, ya que se considera importante que se diseñe con un alcance lo suficientemente general como para proporcionar a los estudiantes cierta flexibilidad. Lo anterior puede ser contradictorio, considerando que el planteamiento de un propósito de aprendizaje debe puntualizar lo que se espera del estudiante, sin embargo, a lo que se refiere, es a una flexibilidad que tome en cuenta la diversidad de condiciones internas y externas que caracterizan a un grupo de estudiantes dentro de un aula, permitiendo presentar logros importantes sobre el propósito establecido, o bien, cercanos al marco ideal esperado, o incluso, que sobrepase lo requerido.

Como parte de la secuencia planificada de una clase, Viale (2011) propone que desde el momento de inicio se expongan los propósitos de aprendizaje en la clase y las habilidades que esperamos desarrollar en la sesión. Esto permitirá al grupo de estudiantes apropiarse de su proceso de aprendizaje para lograr la meta determinada, y con ello pasar a indagar en las expectativas sobre la nueva experiencia que adquirirán.

En la figura 1 se presenta el encabezado de una planeación sobre el tema del debate, en el que se especifica el propósito de aprendizaje, duración, número de sesiones y otros datos del contexto de aplicación de la secuencia

didáctica. A lo largo del capítulo y a manera de visibilizar los momentos de orientación y activación dentro de una secuencia didáctica, se estarán presentando las secciones correspondientes de la planeación.

Figura 1. Propósito de aprendizaje e identificación del contexto

Tema: El debate	
Propósito de aprendizaje: El alumno discutirá con argumentos sólidos y confiables acerca de un tema en específico, mediante la dinámica de un debate, con el propósito de promover el desarrollo del pensamiento crítico,	
Duración: 4 sesiones	Número de sesión: 1 Con duración de 60 minutos
Grado: Sexto	Estrategia: Basada en casos

Nota: Adaptado de “Organización de la clase: ¿preparo mi clase para enseñar o para que el alumno aprenda?” por H. Viale, 2011, *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(5).

Una vez que el profesor presenta el tema y propósito de aprendizaje al grupo a través de una breve introducción y apoyándose de técnicas o actividades, se procede a indagar en las expectativas de los estudiantes con la intención de identificar las aspiraciones sobre las experiencias que se proyectan en el propósito de aprendizaje (Maza & Jiménez, 2022). Las expectativas de un estudiante pueden explorarse desde diferentes aristas, como son: la actitud del profesor durante el proceso formativo, la dinámica del curso, es decir, la interacción e instrucción de las actividades y el ambiente de trabajo con sus compañeros. En este momento de la clase, el profesor requiere de la habilidad para generar la apertura y confianza entre los estudiantes para que estos expresen su verdadera opinión sobre cómo desean vivir sus experiencias formativas.

Indagar en las expectativas tiene relevancia, al tener identificado por parte del profesor todos aquellos intereses e ideas esperadas y manifestadas por los estudiantes sobre cómo desean vivir las experiencias del curso, taller o proyecto, que, al ser consideradas para el desarrollo del proceso formativo, puede distinguirse una notoria influencia en el comportamiento del grupo y en el del profesor (Conejero-Amorós et al., 2009; Pérez-Gañán & Pesántez, 2017; Romero-Valseca et al., 2021).

Otro aspecto a desarrollarse en el momento de orientación de una sesión de clase implica introducir el tema central, el cual requieren los estudiantes de

su dominio para alcanzar el propósito de aprendizaje (Ferreiro, 2003), promoviendo la definición y conceptualización de los términos propios del tema, el contexto en el que se desenvuelve, describiendo la utilidad en la vida cotidiana, entre otros datos que se puedan abordar en el grupo de estudiantes desde un marco global de conocimientos, que posteriormente, con el desarrollo de la planeación, se podrán profundizar.

Como ejemplo, en la figura 2 se presenta la planeación secuenciada del momento de orientación; es importante destacar que el formato de planeación está centrado en la enseñanza, sólo con fines demostrativos, de cómo el profesor debe planificar y guiarse para poner en práctica sus habilidades al conducir la sesión desde el momento inicial.

Figura 2. Momento de orientación

Momento de orientación
Inicio
<p>A. Bienvenida a la sesión: duración 2 minutos Mensaje de bienvenida al grupo. Material: no aplica. Evaluación: no aplica.</p>
<p>B. Orientación de la sesión: Actividad. Duración: 3 minutos Presentación del propósito de aprendizaje de la estrategia basada en casos y la sesión 1 que tiene como propósito introducir el significado y contexto de un debate. Materiales: rotafolio con el propósito de aprendizaje. Evaluación: no aplica.</p> <p>Técnica: Los periféricos. Duración: 5 minutos. Propósito. Indagar en conocimientos previos. Dinámica: se presenta el grupo con la imagen de 2 grupos de jóvenes discutiendo, con el propósito de indagar en experiencias sobre discusiones de un tema o situación determinada. Se cuestiona al grupo y se invita a los estudiantes a exponer sus experiencias. Posteriormente, se presenta la imagen de una adolescente embarazada situada en una escuela con la finalidad de promover en el grupo el tema para desarrollarlo en un debate en la sesión cuatro. Material: imagen de dos grupos de jóvenes discutiendo. Imagen de adolescente embarazada. Evaluación: técnica de observación. Instrumento: registro anecdótico.</p> <p>Técnica: La nube de las expectativas. Duración: 10 minutos. Propósito: indagar en las expectativas sobre el curso de cada estudiante.</p>

Figura 2. Momento de orientación (continuación)

<p>Dinámica: se entrega un formato en el que se presentan en forma de nubes cuatro espacios para escribir sobre la dinámica de trabajo, el producto esperado, la coordinación del trabajo colaborativo y sobre su propio proceso de aprendizaje. Material: formato “La nube de expectativas”. Evaluación: técnica de observación. Instrumento: registro anecdótico.</p> <p>Técnica: La minilección. Duración: 10 minutos. Propósito: exponer los aspectos generales del tema. Dinámica: con apoyo de un mapa conceptual en rotafolio, el profesor explica los conceptos y aspectos generales sobre lo que implica un debate. Material: rotafolio con mapa conceptual sobre el debate. Evaluación: no aplica.</p>
--

A continuación, en la tabla 1 se enlistan algunas técnicas que pueden ser desarrolladas en el momento de orientación, destacando que gracias al internet se puede encontrar un sinfín de técnicas y actividades que, al considerarlas para ser desarrolladas en un aula en particular, se pueden adaptar a su propio contexto.

Tabla 1. Técnicas o actividades para el momento de orientación

<i>Autor (es)</i>	<i>Técnica o actividad</i>	<i>Reseña de la técnica o actividad</i>
Rosler (2015)	Resúmenes	Implica solicitar al estudiante que realice un resumen con sus propias palabras sobre el tema abordado por el profesor.
Villegas et al. (2017) y Acosta (2010)	Organizadores previos	Es una representación gráfica de los conceptos representativos y nuevos que el estudiante debe aprender, permitiendo realizar una conexión entre el conocimiento previo y las nuevas experiencias.
Ferreiro (2003)	El sistema de señales	Implica el establecimiento de señales como frases o gestos que se emplean para recordar, éstas deben ser fáciles de comprender, además de no ser muchas, sólo las indispensables.

Activación cognitiva

De acuerdo con Ferreiro (2003), las técnicas de activación constituyen el recurso didáctico que permite crear las condiciones para iniciar el proceso de aprendizaje. Las técnicas de activación cognitiva estimulan los procesos y las operaciones mentales del estudiante, necesarias para el aprendizaje. Estas técnicas deben ser congruentes con la intención de aprendizaje y se caracterizan por realizarse previo al desarrollo de un tema, pero también se pueden emplear en todo momento, donde se requiera una movilización de los esquemas estructurales cognitivos para comprender mejor y más fácilmente lo que se aprende. Asimismo, se espera que las técnicas de activación cognitiva resulten desafiantes para el estudiante, que provoquen su reflexión y estimulen el intercambio de ideas a través de una controversia.

Se retoma el ejemplo de planeación anterior para dar continuidad con el apartado de desarrollo, en el cual se integran estrategias de activación cognitiva (figura 3).

Figura 3. Momento de activación cognitiva durante el desarrollo

Desarrollo
<p>C. Activación cognitiva</p> <p>Técnica: escribe sobre. Duración: 5 minutos. Propósito: motivar la reflexión grupal respecto al debate y generar conclusiones. Dinámica: 1) Se pide a los alumnos tomar notas. 2) Se plantea a los alumnos las siguientes preguntas con la intención de motivar su reflexión con respecto al tema del debate: ¿qué sabes acerca del tema del debate? ¿Qué se te ocurre cuando escuchas la palabra debatir? ¿Qué piensas cuando te mencionan que defiendas tu postura respecto de un determinado tema? 4) Una vez que los estudiantes realizaron una reflexión individual sobre los cuestionamientos, se procede a motivar una conclusión grupal que coadyuve a introducir el nuevo tema. Material: rotafolio con las preguntas establecidas en la técnica. Evaluación: no aplica.</p> <p>Presentación de la estrategia basada en casos. Duración: 10 minutos. Actividad: exposición de la estrategia basada en casos “El debate”. Propósito: describir el proceso de aprendizaje sobre el tema “El debate”. Material: copias de la presentación de la estrategia basada en casos para cada integrante del grupo. Evaluación: no aplica.</p>

A continuación, se presenta la tabla 2 con la intención de resumir algunas técnicas de activación cognitiva que pueden ser de gran utilidad cuando se requiere preparar mentalmente a los estudiantes para el abordaje de nuevos temas.

Tabla 2. Técnicas de activación cognitiva

<i>Autor(es)</i>	<i>Técnica o actividad</i>	<i>Reseña de la técnica o actividad</i>
Rosler (2015)	Hacer pensar	Se plantean preguntas que puedan conectar sus experiencias previas con el tema. Se debe cuidar guardar silencio para promover activar el pensamiento reflexivo y tiempo entre 3 y 5 minutos para que respondan.
Ferreiro (2003)	Preguntas son preguntas	Se inicia con el planteamiento a los estudiantes de algunos cuestionamientos relacionados con el nuevo tema, los alumnos no necesariamente conocerán las respuestas correctas, pero sí deberán reflexionar acerca del tema a desarrollar.

Activación afectiva

La dimensión afectivo-emocional es el eje del desarrollo integral del educando y al mismo tiempo del propio profesor, dado que, así como se aprende a ser estudiante, también se aprende a ser mejor docente; en este sentido, si el estudiante aprende, el maestro también aprende sobre cómo apoyar de mejor manera su aprendizaje (Hernández, 2012). Por lo anterior, la afectividad constituye un agente motivador del aprendizaje, dado que integra los sentimientos y emociones de los sujetos escolares que interactúan a la hora de desarrollar una actividad (Quintero et al., 2021).

Si bien se ha mencionado anteriormente la relevancia de la activación cognitiva, no se puede desligar del aspecto afectivo, dado que el sujeto debe apoyarse de sus intereses y motivaciones, de vivencias y experiencias, o bien, de estados de ánimo, intenciones y convicciones que den significado a lo que se aprende (Moreira, 2017; Quintero et al., 2021).

Así, quien ejerce la docencia, debe desarrollar componentes afectivos en las interacciones con los estudiantes dado que existe una fuerte vinculación con los procesos de aprendizaje (García, 2009). En este sentido, la intervención del profesor debe ir encaminada a lograr primeramente una atmósfera de bienestar en el aula, ya que resulta determinante en el logro y cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. Asimismo, el profesional de la educación debe tener claridad entre el contenido que se espera aprender y el nivel de protagonismo del profesor o el estudiante, la orientación por realizar al momento de desarrollar una instrucción y el tipo de comunicación dirigida a nivel individual o grupal sin dejar de lado la relación que debe existir entre lo que se enseña o aprende y su significado práctico vivencial (Quintero et al., 2021). Cabe señalar que para intervenir a nivel afectivo en la dinámica escolar, cualquier momento es indicado cuando se trata de activar la atención y reorientar las actividades hacia la consecución de los propósitos educativos.

En este sentido, concluyendo la representación de la planeación que orienta la práctica docente, se presenta la figura 4, la cual indica el cierre de una sesión utilizando una técnica de la dimensión afectivo-emocional. Asimismo, en la tabla 3 es posible observar las técnicas para lograr dicha activación.

Figura 4. La activación afectiva durante el cierre de la sesión

Cierre
<p>D. Activación afectiva</p> <p>Técnica: hacer prospectiva - visualizar futuros posibles. Duración: 15 minutos. Propósito: indagar sobre los sentimientos, intenciones y convicciones de los estudiantes respecto a diversas situaciones. Dinámica: 1) Los estudiantes retoman las imágenes presentadas al inicio de la sesión y reflexionan en torno a las múltiples posibilidades que existen para una persona, si hubiera tomado una u otra decisión. 2) Comparten qué sentirían, qué les motivaría y qué condiciones tendrían si se presentara alguno de esos casos. 3) Realizan comentarios en plenaria y de manera colaborativa visualizan distintos y posibles resultados respecto a diversos sucesos, hechos o problemáticas. Material: hojas blancas. Evaluación: autoevaluación.</p>

Tabla 3. Técnicas para la activación afectiva

<i>Autor (es)</i>	<i>Técnica o actividad</i>	<i>Reseña de la técnica o actividad</i>
Rosler (2015)	Abrir los sentidos	Se puede elegir una o varias de las siguientes estrategias para captar la atención de los estudiantes: <i>Atención:</i> buscar algún referente que sea interés actual del estudiante, puede ser una foto o incluso un disfraz. <i>Emoción:</i> primero que nada, el profesor debe estar emocionado al llegar al aula y proyectarlo con la expresión, tonos y gesticulación. <i>Organizadores visuales:</i> mapas conceptuales, mapas mentales, entre otros, para focalizar la atención. <i>Novedad:</i> brindar un dato nuevo, contar un dato curioso o portar accesorios u objetos, así como también música. <i>Relevancia:</i> proyectar el tema nuevo situado en el contexto real de los estudiantes.
Villalobos (2003)	Contar historias	<i>Eso me recuerda la historia...</i> Cuando un profesor dice esto al comienzo de su clase, todos los estudiantes parecen escuchar. Puede ser una historia personal o un hecho de la región, puede estar vinculado con el tema o no, pero siempre es importante despertar una emoción.

Reflexiones finales

El objetivo de este capítulo implicó establecer una descripción sobre la relevancia, técnicas y un ejemplo de la planeación de los momentos de orientación, activación cognitiva y afectiva.

Se ha identificado que gran parte de la literatura se ha dedicado al abordaje de las consideraciones y pautas para el desarrollo de planes al momento de desarrollar una clase desde una perspectiva didáctica, esto considerando al estudiante como protagonista en la adquisición de conocimientos y experiencias basadas en sus intereses y las posibilidades de su entorno interno y externo. En este sentido, Marzano et al. (2001) y Viale (2011) clarifican que en el momento de orientación de una clase es donde se debe indagar sobre las expectativas de los estudiantes y plantear las metas para poder direccionar hacia el aprendizaje.

De manera agregada, ha sido posible identificar la relevancia de la orientación cognitiva y afectiva situada en cada fase de la clase, donde se sugieren y analizan diversas técnicas y estrategias que se pueden desarrollar en función de las condiciones propias de la clase y externas a los estudiantes que permean en el espacio escolar. A saber, tanto Ferreiro (2003) como Quintero et al. (2021) mantienen la idea de que en los procesos de interacción en clase se deben establecer momentos de activación cognitiva y afectiva que permitan estimular la motivación y el interés del estudiante por aprender, por lo que más allá de reconocer los momentos de una clase, se debe procurar que existan verdaderos espacios de orientación y activación del aprendizaje.

Por último, las reflexiones derivadas de los momentos de orientación y activación del aprendizaje deben representar un insumo para el profesorado que busca mejorar sus intervenciones en el aula, generando ambientes favorables para el aprendizaje sin desligar la activación cognitiva de la afectiva.

Referencias

- Abreu, O., Rhea, S., Arciniegas, G. & Rosero, M. (2018). Objeto de estudio de la didáctica: análisis histórico epistemológico y crítico del concepto. *Formación Universitaria*, 11(6), 75-82. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000600075>
- Acosta, M. (2010). Los organizadores previos: una estrategia de enseñanza para el logro de un aprendizaje significativo. *Revista de la Facultad de Ingeniería Universidad Central de Venezuela*, 3(25).
- Araya-Pizarro, S. C. & Espinoza, L. (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e312. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.312>
- Bolívar, J. & Rojas, F. (2014). Estudio de la autopercepción y los estilos de aprendizaje como factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (44). <https://revistas.um.es/red/article/view/237781>
- Buitrago, R. (2020). El aprendizaje, la enseñanza, los pensamientos y las interacciones en la escuela. *Praxis & Saber*, 11(25), 9-20. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.10580>
- Carretero, M. (2021). *Constructivismo y educación*. Tilde.

- Conejero-Amorós, M. E., López-Alacid, M. P. & Martínez-Vicente, A. B. (2009). Expectativas del alumno hacia el profesor. Su influencia en el rendimiento académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 411-417. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832321045.pdf>
- Ferreiro, R. (2003). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: el constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. Trillas.
- García, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*, 10(11), 1-14. <https://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/int71.htm>
- Gómez, L., Muriel, L. & Londoño-Vásquez, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(2), 118-131. <https://www.redalyc.org/journal/4766/476661510011/476661510011.pdf>
- Hernández, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 31(3), 63-74. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047207007.pdf>
- Hernández, R. (2012). *Ambientes afectivos y efectivos de aprendizaje*. I Foro de Innovación en la Docencia. Facultad de Pedagogía Xalapa. Universidad Veracruzana. Xalapa, México.
- Linarez, G. (2016). Aprendizaje significativo y neurociencia: la conexión del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 3(5), 1-13. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/572>
- López, C. (2012). El aprendiz en el punto de mira. *Mendive. Revista de Educación*, 11(1), 18-23. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/566>
- Martínez, G. I., Torres, M. J. & Ríos, V. L. (2020). El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (11), 1-17. https://doi.org/10.33010/ie_rediech.v11i0.657
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: research-based strategies for increasing student achievement*. Association for Supervision and Curriculum Development. https://leilehuamentorprogram.weebly.com/uploads/1/6/5/6/16563028/classroom-instruction-that-works_pdf.pdf

- Maza, J. E. & Jiménez, M. S. (2022). Construcción de la categoría “expectativas profesionales”: elecciones de formación y ejercicio laboral en las trayectorias escolares. *Revista de la Educación Superior*, (51), 43-64. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v51n204/0185-2760-resu-51-204-43.pdf>
- Moreira, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), 1-16. <https://doi.org/10.24215/23468866e029>
- Pérez-Gañán, M. & Pesántez, B. (2017). Impacto migratorio en las aspiraciones y expectativas educativas y de movilidad social de jóvenes Sigseños. *Migraciones Internacionales*, 9(2), 57-84. <http://dx.doi.org/10.17428/rmi.v9i33.242>
- Quintero, B., Bernal, P. & Veitia, M. (2021). La afectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el contexto universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1), 1-10. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/1874>
- Romero-Valseca, A., Gaeta-González, M. L. & Martínez-Otero Pérez, V. (2021). Expectativas e intención de continuar estudiando en jóvenes con trayectos discontinuos de educación media superior. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (32), 150-167. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i32.2268>
- Rosler, R. (2015). *Cómo lograr que sus alumnos recuerden*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=nF772Mrco4w>
- Ruiz, E. & Estrevel, L. (2010). Vigotsky: la escuela y la subjetividad. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 135-146. <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/168>
- Salcedo, G. (2011). Los objetivos y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Pedagogía*, 91(32), 113-130. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65926549007.pdf>
- Valdiviezo, M., Chávez, R. & Yangua, R. (2023). Secuencias didácticas como estrategias de organización y planificación de experiencias de aprendizaje en los procesos educativos. *Revista Social Fronteriza*, 3(5), 124-143. [https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3\(5\)124-143](https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3(5)124-143)
- Viale, H. (2011). Organización de la clase: ¿preparo mi clase para enseñar o para que el alumno aprenda? *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(5), 92-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3893485>

- Villalobos, J. (2003). El docente y actividades de enseñanza / aprendizaje: algunas consideraciones teóricas y sugerencias prácticas. *Educere*, 22(7), 170-176. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602206.pdf>
- Villegas, M., González, S., González, F., Pichardo, G. & Rodríguez, I. (2017). Conocimientos previos sobre acompañamiento pedagógico: una aproximación a las ideas de los participantes de la 4ª ronda de la EAP-INTEC. *Ciencia y Sociedad*, 1(42), 89-103. <https://www.redalyc.org/pdf/870/87050902007.pdf>
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Capítulo 6

Creación de ambientes para aprender

Diana Elizabeth Pablos Collantes
Elizabeth Del Hierro Parra

Introducción

En este capítulo se abordan las principales recomendaciones para el logro de un ambiente propicio para favorecer el aprendizaje durante una sesión de clases. Desde la revisión de la literatura, primeramente, se presenta la importancia del ambiente en el proceso educativo y la forma en la que éste favorece la adquisición de los aprendizajes, así como reconocer las principales recomendaciones para lograr ambientes favorables, desde considerar el entorno en el que se desarrolla el grupo, el espacio físico y virtual de aprendizaje, establecimiento de normas y expectativas, promover la participación y motivación de los estudiantes, así como identificar técnicas adecuadas para generar un ambiente favorable.

Según Valiente-Barroso et al. (2020), el concepto de aprendizaje escolar hace referencia al proceso por medio del cual los estudiantes obtienen determinados conocimientos, habilidades, actitudes y valores que en su conjunto hacen referencia al logro de competencias propias del proceso formativo en el que se encuentra. Este proceso se logra a partir de la integración de varios factores, como son la acción del docente y el grupo con el que se trabaja, las estrategias pedagógicas que se implementan, la motivación del estudiante, entre otros (Rojas-Rojas, 2019).

Lo anterior coincide con Camizán et al. (2021), quienes describen este proceso como el acto del estudiante por medio del cual se adquieren nuevos conocimientos a través de la interacción con el entorno y la experiencia, y es que justamente es de esta interacción desde donde el estudiante logra darle

significado a lo que aprende, relacionando así los contenidos teóricos con la realidad social en la que se encuentra. Al respecto, Ferreiro (2012) explica que para favorecer los aprendizajes, independientemente del nivel educativo en el que se trabaja, se debe tener en cuenta las necesidades e interés de los estudiantes, es así que propone atender tres aspectos principales: el primero de ellos es reconocer que al estudiante le interesa fundamentalmente establecer conexiones seguras con sus compañeros de clase; después de esto, se interesa en la relación que logre establecer con sus maestros, incluida la forma en la que éste se comunica de manera grupal e individual, y por último, piensa en el contenido que va a aprender.

Es así que, como docentes, debemos asumir uno de los retos fundamentales: favorecer aquellas condiciones que permitan que el estudiante se sienta cómodo en el aula de clase, pues supone una mejor predisposición para aprender. Sin embargo, ésta no resulta una tarea sencilla, pues implica conjugar una serie de situaciones que van más allá de establecer una correcta comunicación y organizar contenidos en una lección.

En adelante, se plantean algunas recomendaciones para abordar dicho reto, desde lograr favorecer un ambiente positivo en el aula en donde el estudiante se sienta cómodo para aprender hablando de establecer confianza y respeto, pero también cuidar las condiciones físicas del espacio en el que se trabaja, hasta lograr identificar aquellas técnicas adecuadas para favorecer el logro de los aprendizajes según el contenido que se aborda y la intención de aprendizaje que se persigue.

Ambiente positivo

Entre las acciones que le corresponde favorecer al docente desde su rol como facilitador de aprendizajes están: *a)* crear un ambiente positivo en donde predomine el respeto y la empatía entre todos los integrantes del grupo, *b)* estimular la cooperación y apoyo entre los compañeros, *c)* motivar el establecimiento de relaciones interpersonales seguras entre el profesor y los estudiantes, así como velar por un sentido positivo en lo individual, *d)* evitar la presión que pueda representar el estudio de los contenidos, además, *e)* prevenir que puedan sentir exhibidas sus debilidades ante el grupo permitiendo un aprendizaje efectivo, así como también es importante *f)* motivar para compartir ideas, programar espacios para que los estudiantes puedan construir sus propios conocimientos al vincular teoría y práctica (Guibo, 2020).

Por su parte, García y Vegas (2019) agregan la importancia de estimular la creatividad de los estudiantes al permitir que exploren, construyan, inventen, favoreciendo así el aprendizaje desde el juego, además de promover aquellos ambientes que fomentan la alegría, seguridad y confianza de los educandos, sobre todo, al hablar de niveles educativos iniciales. En niveles medios, motiva fortalecer la disciplina desde el resto a la autonomía del estudiante, además de potencializar el desarrollo de actividades que favorezcan la investigación.

Es importante señalar que las directrices anteriores no son exclusivas de una enseñanza presencial, por lo contrario, es aplicable en las diferentes modalidades desde las cuales se desarrollan procesos formativos en la actualidad. En cualquiera que sea la modalidad en la que se organice el acto educativo, éste debe centrarse tanto en el contexto como en las necesidades de los estudiantes promoviendo el desarrollo de entornos innovadores de aprendizaje, en donde se entienda a la innovación no sólo como el uso de tecnologías de la información y comunicación, sino como la forma en la que se organizan y programan las diferentes acciones instruccionales (Juárez-Ibarra, 2018; Meneses, 2019).

Ambiente físico

Como ya se ha explicado, el ambiente físico del aula resulta uno de los factores importantes para que el estudiante se sienta cómodo y dispuesto para aprender, ya que este espacio representa la primera impresión del estudiante al llegar al lugar en el que se generará el aprendizaje; si de entrada le resulta un lugar poco motivador, puede predisponer una actitud cerrada hacia la participación y, por ende, el aprendizaje. En este aspecto se involucran tanto las dimensiones del aula, el tipo y organización de los espacios de trabajo (sillas y mesas tanto para los estudiantes como para el profesor), el aseo de estos, uso de colores, ambientación referida a la decoración del aula, desde imágenes, letreros, figuras, persianas o cortinas en las ventanas, por ejemplo, todo aquello que permita que tanto los estudiantes como el docente se sientan cómodos para iniciar cada experiencia de aprendizaje (Verdugo-González et al., 2020).

En una investigación realizada por Gareca (2018), se identificó que los estudiantes prefieren que el aula se organice de manera individual con mesas unipersonales organizadas en filas paralelas que permitan una visión hacia la parte frontal del aula en donde el docente presente el contenido que se trabajará y a su vez la figura docente cuente con amplia movilidad para realizar

un constante monitoreo al estudiante, al ser posible la observación y total movimiento entre los alumnos. Cuando se necesite interacción en binas, las sillas pueden acomodarse de manera encontrada para que los estudiantes puedan verse directamente a los ojos y escucharse sin hablar muy fuerte. Si se necesita participación plenaria, el mobiliario puede acomodarse en círculo o semicírculo y así también todos pueden verse de frente. En los momentos individuales es importante dejar suficiente espacio entre las sillas para que los alumnos estén cómodos y también el maestro pueda acudir a ellos en caso de dudas.

Aunado a lo anterior, la cuidadosa iluminación, clima y limpieza del lugar deben hacer un ambiente agradable, además, deben elegirse los colores y decoraciones que recreen un entorno adecuado para la participación de manera activa y sin distractores. De igual manera, se pueden utilizar afiches, carteles o ilustraciones alusivos a las temáticas o valores, en momentos oportunos, sin llegar a saturar el ambiente. Estas condiciones físicas son congruentes con una de las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje, como lo es proporcionar opciones para la interacción física, la cual aplica el principio de “proporcionar múltiples formas de acción y expresión para el aprendizaje”, con este referente, la creación del ambiente resulta pertinente para el progreso del aprendizaje al tener en cuenta variabilidad de estudiantes y flexibilidad del contexto para ello (Sánchez, 2020).

Asimismo, es importante supervisar el nivel de ruido ambiental para evitar distracciones, considerar el uso de música suave o sonidos ambientales que puedan ayudar a crear un ambiente tranquilo y que favorezca la concentración. Si es posible, utilizar plantas o vistas al aire libre. Estudios han demostrado que la presencia de la naturaleza puede mejorar el estado de ánimo y la concentración de los estudiantes. Aunado a lo anterior, es de mayor beneficio que el aula esté equipada con la tecnología necesaria para apoyar el aprendizaje, como computadora, proyector, pizarra interactiva, y cuidar que los estudiantes sepan cómo utilizar y cuidar estos recursos de manera efectiva.

Ferreiro (2010) menciona que crear el ambiente es promover seguridad, confianza y respeto del personal de la escuela. Esto puede lograrse en la medida que: reciben, saludan, despiden a los estudiantes, los llaman por su nombre, los ven a los ojos, los escuchan, platican de temas de su interés, solicitan las cosas por favor y dan las gracias.

Ahora bien, un óptimo ambiente de aprendizaje, por sí solo, no logrará un adecuado desarrollo del proceso de enseñanza, pero sí representa un aspecto que al conjugarse con una serie de técnicas didácticas favorecen el proceso

desde la parte que le corresponde a la acción instruccional. Es aquí en donde el rol del docente asume una importante función: el organizar de la mejor forma el primer momento de la clase, el momento de motivar, en donde deberá captar la atención de los estudiantes y prepararlos para estar receptivos a los contenidos que se deberán abordar durante la sesión.

Técnicas didácticas apropiadas para favorecer un ambiente de aprendizaje

Algunas sugerencias de Ferreiro (2016) son hacer contacto visual con todos y cada uno de los estudiantes, llamarlos por su nombre, moverse discretamente por todo el salón, mantener armonía en el tono de voz y lenguaje corporal, emplear señales o palabras claves propias para indicar que el tiempo de ciertos momentos de la lección terminó, también para guardar silencio puede utilizarse cierta señal o para celebrar algún acierto, además de conocer las virtudes y debilidades de los estudiantes sin ponerlos en evidencia.

El inicio de una clase es el mejor momento para captar la atención del estudiante, por tanto, como docentes, debemos estructurar este momento de tal forma que, por un lado, favorezca el ambiente para que alumno y maestro se sientan cómodos, y por otro, que se despierte el interés por el contenido que se va a revisar (Ferreiro, 2012). En este punto es necesario reconocer el tipo de sesión con la que se va a trabajar, puesto que puede ser el inicio de un tema, en donde corresponde despertar el interés del estudiante respecto al nuevo contenido; la continuación de uno con el que se ha estado trabajado en una o más sesiones de clase y entonces se debe propiciar el recordar lo que se ha revisado con anterioridad para prepararse para realizar o reforzar nuevas conexiones; o bien, finalizar un tema, en donde corresponde fortalecer los aprendizajes logrados.

Antes de continuar y para reflexionar sobre lo abordado, se presenta, como ejemplo, una situación en la que se pueden identificar algunas pautas que permiten un adecuado desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Creando un ambiente de aprendizaje agradable
(propuesta adaptada del OpenAI, 2024)

En la sala de clases, la maestra Margarita se prepara para dar una lección sobre el sistema solar. La pizarra está lista, las sillas están dispuestas en pequeños grupos

de trabajo, y una suave música de fondo crea un ambiente relajado. Los estudiantes entran, charlando entre ellos y sacando sus cuadernos y lápices. La señorita Martínez los saluda con una sonrisa cálida y les da la bienvenida a la clase.

Durante la lección, la Mtra. Margarita utiliza una variedad de estrategias para mantener el interés de los estudiantes. Ella comienza con una breve introducción sobre el tema y luego les muestra un video corto sobre los planetas del sistema solar. Después, divide a los estudiantes en grupos pequeños y les da una actividad práctica para completar juntos. Mientras los estudiantes trabajan, la señorita Martínez circula por el aula, ofreciendo ayuda y aliento cuando es necesario.

A medida que avanza la clase, la Mtra. Margarita fomenta un ambiente de respeto y colaboración. Ella elogia los esfuerzos de los estudiantes y anima a compartir sus ideas y preguntas. Cuando surgen malentendidos o confusiones, ella los aborda con paciencia y claridad, utilizando ejemplos simples y analogías para ayudar a los estudiantes a comprender mejor el material.

Al final de la clase, la maestra reúne a los estudiantes para una breve sesión de reflexión. Les pregunta qué aprendieron durante la lección y cómo se sintieron trabajando juntos en grupos. Luego, les agradece por su participación y les recuerda la tarea para la próxima clase.

Preguntas de reflexión:

- ¿Cómo crees que la actitud y el comportamiento de la señorita Martínez contribuyeron a crear un ambiente de aprendizaje agradable en el aula?
- ¿Qué estrategias específicas utilizó la señorita Martínez para mantener el interés de los estudiantes durante la lección?
- ¿Cómo influyó el trabajo en grupos en la dinámica de la clase y en el aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Qué técnicas de manejo de clase observaste que ayudaron a mantener el orden y la atención de los estudiantes?

En la situación anterior se observa cómo la docente ha preparado el aula de clase de una forma que permita la organización de los estudiantes en función del objetivo de la sesión, además de disponer cada uno de los elementos que serán perceptibles por el estudiante al ingreso, tal es el caso de un pizarrón limpio y una agradable melodía de fondo, que aunque pueden considerarse como aspectos poco relevantes (a diferencia del contenido propio de la clase), lo cierto es que representan la primera impresión del joven, y es desde ese momento en donde se capta su atención. Más adelante y de manera orgánica con el desarrollo de la sesión, fue utilizando técnicas que propiciaran la participación y el aprendizaje del estudiante.

Técnicas para activar o despertar el interés

Como se ha explicado anteriormente, el primer momento de toda clase corresponde a despertar la motivación por el conocimiento, esto con la intención de influir en la forma en la que actúa, piensa y siente el estudiante durante el proceso de aprendizaje (Beltrán et al., 2020), para ello, se debe organizar de manera consciente y programada el uso adecuado de estrategias metodológicas que promuevan la motivación para con ello favorecer la adquisición de aprendizajes significativos al permitir en el estudiante el discernimiento, mejorar la comunicación o comprender de una mejor manera el contenido que se aborda (Yauri et al., 2022).

En este sentido, es importante recordar que en cualquier proceso de aprendizaje el estudiante indudablemente va a partir de un conocimiento previo, y será importante ayudarlo en el proceso de recordarlo para sumar conocimiento nuevo con base en el establecimiento de conexiones entre el contenido que se estudia y la nueva información que se presenta, dándole sentido a la información para generar así aprendizajes significativos (Ferreiro, 2012).

Algunas técnicas adecuadas para ayudar a crear ambientes agradables durante el desarrollo de sesiones de clase en diferentes niveles educativos son las siguientes.

Ejercicio de respiración o mindfulness

Mindfulness es una técnica que trabaja el desarrollo o reconocimiento de las emociones propias a partir de la reflexión consciente, lo que ayuda a reducir la incertidumbre, frustración o pensamientos negativos ante situaciones de estrés o desconocidas, como suele ser el inicio de clase o el estudio de un contenido complejo. Esta técnica permite traducir los sentimientos negativos en pensamientos positivos aumentando el bienestar físico y emocional del estudiante (Asmal et al., 2021). Utilizar esta técnica por parte del docente tiene como objetivo mejorar el clima que se pueda sentir en el aula por tensión, hacia un ambiente ameno en donde los estudiantes se sientan confiados y dispuestos a vivir diferentes experiencias de aprendizaje en nuevos contextos. Para crear este ambiente, el docente deberá asumir un rol de mediador de habilidades sociales y afectivas que le permitan dirigir al estudiante durante el desarrollo

de esta experiencia, por lo que éste deberá estar altamente capacitado en el empleo de la herramienta que logre alcanzar los objetivos de dicha práctica.

Para su uso en el aula, se debe propiciar una práctica guiada por el docente, en donde el estudiante debe realizar ejercicios de respiración consciente para ayudar a los estudiantes a enfocar su atención en el momento en el que se encuentran, ya sea al inicio de una sesión o después de una compleja jornada de trabajo y en donde el docente haya identificado momentos de tensión. Realizar estos ejercicios de respiración puede reducir el estrés y la ansiedad, y mejorar la atención y la receptividad al aprendizaje. Algunas pautas para su implementación en el aula son las siguientes (Ramos, 2019):

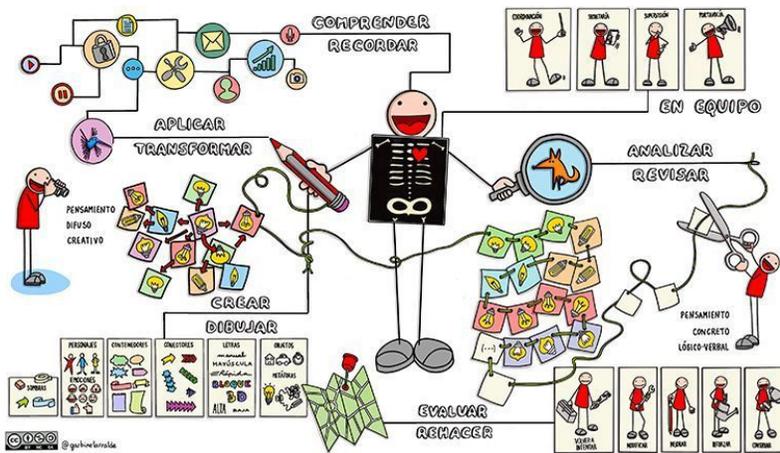
- Seleccionar un espacio tranquilo, libre de ruido y distracciones.
- Determinar un tiempo límite para realizar la meditación, pudiendo ser de 5 a 10 minutos.
- Orientar al grupo para asumir una postura erguida con la cabeza ligeramente baja, manteniendo los ojos cerrados y con las manos en una postura confortable.
- Guiar una respiración profunda, concentrando la atención en los movimientos respiratorios. En este punto, se debe guiar al estudiante para expulsar la tensión de su cuerpo, que sea consciente de lo que piensa y siente, pero dejándolos ir a medida que exhala.

Pensamiento visual

Permite al estudiante despertar la creatividad al hacer uso de habilidades tales como el pensamiento creativo a partir del cual pueda organizar ideas a través del planteamiento de dibujos y textos cortos que enlacen y describan brevemente lo que se presenta, tal como se ejemplifica en la figura 1. Esta metodología es conocida también como *visual thinking*, el cual hace uso de elementos visuales para favorecer el conocimiento, pues por medio de dibujos ayudan al estudiante a recordar y comprender los contenidos que se estudian (*Educación 3.0*, 2024). Es importante resaltar que esta metodología no sólo es apropiada para utilizarla al momento de activación de la clase, representa también una excelente herramienta para concretar aprendizajes después de un largo debate.

Para su uso en el aula, basta con plantear un tema de inicio y solicitar a los estudiantes que identifiquen lo que ya conocen sobre dicho tema y plasmen esos conocimientos a través de dibujos en un trozo de papel, en donde de manera organizada den sentido a eso que ya conocen, o bien, puede solicitar que enfoquen la actividad hacia lo que creen que van a conocer relacionado con el tema que se presenta, de esta manera, se estará despertando el interés por el aprendizaje.

Figura 1. *Visual thinking*



Nota: Extraído de “Visual Thinking en el aula” por *Educación 3.0*, 2024.

Estímulo visual

El estímulo visual resulta una interesante técnica de enseñanza-aprendizaje que favorece especialmente a aquellos estudiantes afines al estilo de aprendizaje visual, sin ser exclusivo de ello. Consiste en hacer uso de imágenes para presentar información en forma de ideas o conceptos cortos; esta técnica permite motivar al estudiante durante el proceso, además de conectar mejor con ellos al favorecer el aprendizaje creativo, así como el desarrollo de un pensamiento crítico (Cerino et al., 2023). El uso de este tipo de actividades dentro del aula ayuda a que los estudiantes mejoren la atención al centrar los sentidos en lo que se observa, que logren visualizar conceptos

complejos o abstractos de una manera organizada, aumentar la retención de la información al propiciar una comprensión profunda de la información, así como organizar la información de manera más eficaz, para que a su vez propicie el recuerdo.

Para su uso en el aula, basta con proporcionar al estudiante un objeto, imagen, figura, fragmento de video que se encuentren relacionados con el tema que se va a abordar y permitir que los estudiantes lo observen por un determinado tiempo. Después de ello, se debe dar la indicación para que socialicen al interior del grupo, ya sea en pequeños grupos o de manera general, compartan sus impresiones respecto al objeto de observación, éstas pueden estar orientadas a lo que creen que se va a aprender durante la sesión, o bien, la forma en la que se relaciona con el tema que se revisó durante la o las clases. La observación puede acompañarse de música instrumental tranquila.

Pregunta inicial

La pregunta o preguntas iniciales resultan una técnica que permite despertar el interés del estudiante a partir de establecer conexiones entre sus experiencias previas en torno al contenido que se estudia y la motivación por conocer y conectar con un nuevo contenido. A menudo, las preguntas iniciales permiten identificar qué se piensa de un tema en cuestión, qué es lo que se conoce en ese momento, y posibilita realizar inferencias que más adelante serán o no validadas (Benoit, 2020).

Para su uso en el aula, primero se debe identificar el nivel cognitivo al que deberá atender la interrogante, y esto va ligado a la intención que se tenga de la técnica; por ejemplo, si se utilizará para iniciar la sesión con el fin de explorar conocimientos previos, la pregunta inicial deberá ser de un nivel cognitivo inferior, por otro lado, si lo que se busca es generar un debate que permita evaluar los aprendizajes logrados, el planteamiento deberá atender a un nivel cognitivo superior. En cualquiera de los casos, el planteamiento de la interrogante debe ser de respuesta libre para favorecer la reflexión, o bien, presentar una respuesta probable que permita evaluar los conocimientos previos.

Ejemplo de planteamiento de una pregunta inicial. ¿Alguna vez te has preguntado por qué cuando mamá coloca una calentadora con agua sobre

una hornilla en la estufa, ésta arroja vapor después de un cierto periodo de tiempo? Cuéntanos qué sabes sobre esto y cómo piensas que funciona este proceso.

Lluvia de ideas

Ferreiro (2012) presenta la técnica lluvia de ideas, también llamada tormenta de ideas, como una interesante alternativa para favorecer la construcción del conocimiento de manera grupal, pues posibilita compartir los saberes de una manera sencilla y en poco tiempo. El objetivo de esta actividad es poner al alcance de todos los conocimientos que cada miembro del grupo pueda tener respecto a un determinado tema, para que posterior a ello el docente profundice los contenidos para generar aprendizajes a partir del desarrollo de síntesis o conclusiones grupales. Durante el desarrollo de la actividad es sumamente importante asegurar que el estudiante sepa que todas las ideas son válidas e importantes, por tanto, deben considerarse todas las aportaciones realizadas y será durante el abordaje del contenido que se reforzarán las ideas que se han compartido.

Esta técnica ayuda a favorecer la participación de todos los miembros del grupo de una manera espontánea, ayuda a la formulación de conclusiones conjuntas en donde se establecen consensos, permite también el desarrollo de análisis minuciosos de los temas, además de propiciar el determinar soluciones creativas.

Para su uso en el aula, el docente debe establecer un planteamiento inicial a partir del cual el estudiante, de manera voluntaria, deberá compartir lo que conoce del tema que se trabaja; de forma paralela, el docente será responsable de tomar nota de todas las aportaciones, ya sea que lo haga desde el pizarrón, o bien, utilice algún formato determinado en donde en un primer momento el estudiante organice sus ideas para después compartirlas con el grupo (figura 2). Una ventaja de esta técnica es que se puede realizar con el apoyo de herramientas *online* como *Mentimeter* y *Canva*, que además de guardar el registro de las aportaciones, permiten la participación de manera anónima, aspecto que en algunos casos resulta un motivante para participar.

Figura 2. Lluvia de ideas



Palabras clave

Representa una técnica de apariencia muy sencilla, pero que implica un importante grado de concentración, puesto que pone en práctica habilidades del pensamiento creativo que permiten llevar a cabo síntesis del contenido que se presenta. Al momento de utilizar esta actividad, se debe tener muy claro el tipo de estudiante con el que se trabaja, así como el nivel cognitivo del tema que se estudia, puesto que de ello depende el planteamiento de las frases que se presentarán para generar la reflexión (Gómez, 2007).

Esta técnica suele motivar la participación del grupo, puesto que representa un reto para el estudiante, el cual debe asociar lo que sabe o ha aprendido sobre un tema en particular, con la frase inicial que se presenta, promoviendo así discusiones que favorezcan el desarrollo de los contenidos. Para su uso en el aula, puede ser orientada desde el docente, siendo quien defina una serie de tarjetas con frases o palabras en el pizarrón a partir de las cuales el estudiante seleccione alguna de ellas y comparta con el resto del grupo lo que sabe o cree saber sobre ella; será el docente quien a partir de dichas participaciones profundice el estudio de los contenidos. O bien, desde el rol del

estudiante solicitando a cada alumno que escriba una palabra con la que sintetice o resuma un tema y la comparta con el grupo, de esta forma, se estarán generando reflexiones grupales desde el aprendizaje logrado.

Reflexiones finales

Crear un ambiente positivo en el aula es fundamental para el éxito académico y el bienestar emocional de los estudiantes. Los entornos de aprendizaje influyen en el desarrollo de los estudiantes y en su capacidad para alcanzar su máximo potencial. Cuando los estudiantes se sienten valorados, respetados y apoyados por su maestro, están más motivados para participar activamente en el aprendizaje y se sienten más seguros al tomar riesgos académicos.

Además, la creación de un sentido de comunidad dentro del aula promueve la colaboración y el respeto entre los estudiantes. Fomentar un ambiente donde se celebren las diferencias individuales y se promueva la inclusión ayuda a todos los estudiantes a sentirse aceptados y parte de algo más grande que ellos mismos. Cuando los estudiantes se sienten felices, seguros y valorados en el aula, están mejor preparados para enfrentar los desafíos académicos y prosperar tanto en la escuela como en la vida. Como docentes, es nuestra responsabilidad cultivar este tipo de ambiente en nuestras aulas, ya que el impacto positivo que tiene en los estudiantes perdura mucho más allá del salón de clases.

El diseño y la disposición del espacio físico pueden tener un impacto significativo en la dinámica del aula y en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Además, el ambiente físico del aula puede enviar mensajes implícitos sobre el valor que se otorga al aprendizaje y a los estudiantes. Un aula limpia, ordenada y bien cuidada transmite un sentido de respeto y compromiso con la educación, mientras que un espacio descuidado puede dar la impresión de falta de interés o importancia.

Una importante recomendación es reconsiderar siempre cuidadosamente el diseño y la organización del ambiente físico del aula como parte integral de la práctica didáctica. Al crear un entorno que sea acogedor, funcional y estimulante, se puede contribuir a maximizar el potencial de aprendizaje de los estudiantes y a promover su bienestar general dentro del entorno escolar.

En cuanto a la aplicación de las técnicas para crear un ambiente propicio para el aprendizaje, éstas preparan al docente para una sesión efectiva, e impactan significativamente en la experiencia de los estudiantes. Son

herramientas poderosas para estimular la creatividad y la generación de ideas; pudiera pensarse que se pierde el tiempo para abordar el contenido de lleno, pero por ejemplo, realizar una lluvia de ideas puede ayudar a docentes y estudiantes a organizar sus pensamientos, identificar conceptos clave y planificar actividades de mayor interés. Además, esta práctica fomenta la flexibilidad mental y la capacidad de adaptarse a diferentes situaciones que puedan surgir durante la clase.

Por otro lado, practicar ejercicios de respiración es una técnica efectiva para reducir el estrés, la ansiedad y promover la calma y la concentración, que en la actualidad es un ejercicio muy necesario. Puede ayudar a centrarse en el momento presente, a dejar de lado las preocupaciones externas y a estar completamente presente para los nuevos aprendizajes. Además, esta práctica puede transmitir una sensación de tranquilidad y serenidad que influye positivamente en el ambiente del aula.

En conclusión, estos elementos que se presentaron para crear el ambiente apropiado para el aprendizaje favorecen al docente y a los estudiantes, pueden mejorar significativamente la experiencia de aprendizaje; preparan mental y emocionalmente al docente para impartir una clase efectiva, y a los estudiantes para alcanzar aprendizajes con una experiencia agradable y que le generen iniciativa para forjar nuevos escenarios e ideas para la construcción del conocimiento. Por tanto, se recomienda al docente tener siempre una agenda anual de actualización en técnicas y ejercicios personales de este tipo: respiración, lluvia de ideas, autoconocimiento, organización y distribución del espacio, combinación de colores y objetos, así como recordar que todo esto también es extensivo en las diversas aplicaciones digitales en línea, puesto que le permitirá mantenerse a la vanguardia en el tema, recordando aquellas innovaciones que favorecerían el fortalecimiento de esta tan importante habilidad docente.

Referencias

- Asmal, K. N., Coronel, T. & Coronel, V. N. (2021). *Estrategias de atención plena para docentes: Mindfulness en el aula*. Simposio Desafíos de la formación inicial y permanente de docentes para el desarrollo sostenible. Retos de la educación superior ante la agenda 2030. https://www.academia.edu/download/67367517/Estrategias_Mindfullnes_para_docentes.pdf

- Beltrán, G. H., Amaiquema, F. A. & López, F. R. (2020). La motivación en la enseñanza en línea. *Conrado*, 16(75), 316-321. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442020000400316&script=sci_arttext
- Benoit, C. G. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 95-115. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7837655.pdf>
- Camizán, H., Benites, L. A. & Damián, I. F. (2021). Estrategias de aprendizaje. *TecnoHumanismo*, 1(8), 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8179006>
- Cerino, R., Pinto, D., Vergara, S. & Pérez-Téllez, F. (2023). Estimulación visual basada en conceptos y su análisis mediante electroencefalografía. *Computación y Sistemas*, 27(1), 107-126. <https://www.scielo.org.mx/pdf/cys/v27n1/2007-9737-cys-27-01-107.pdf>
- Educación 3.0. (2024). Estos son los secretos para aplicar el Visual Thinking en el aula. <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/aplicar-el-visual-thinking-en-el-aula/>
- Ferreiro, R. (2010). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. Método ELI*. Trillas.
- Ferreiro, R. (2012). *Cómo ser un mejor maestro: el método ELI* (3ª Ed.). Trillas.
- Ferreiro, R. (2016). *Pasión por la enseñanza. Las competencias profesionales didácticas del método ELI*. Unisan.
- García, M. E. & Vegas, H. (2019). Rincones pedagógicos: nuevas estrategias para aprender y enseñar. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 5(1), 593-615. <https://www.cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/289/348>
- Gareca, M. (2018). Aulas eficientes para nivel secundario: ¿qué parámetros de diseño seguir? *Revista Ciencia, Tecnología e Innovación*, 16(18), 9-28. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rcti/v16n18/a02v16n18.pdf>
- Gómez, M. J. (2007). *Manual de dinámicas de grupo para el aprendizaje*. Sistema de Información Científica y Tecnológica en Línea para la Investigación y la Formación de Recursos Humanos del Estado de Tabasco. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/02/zManual-de-Tecnicas-y-Dinamicas.pdf>
- Guibo, S. A. (2020). Consideraciones sobre aportes de las neurociencias al proceso enseñanza-aprendizaje. *EduSol*, 20(71), 227-233. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475764265018>

- Juárez-Ibarra, G. (2018). *El rol del docente ante un ambiente innovador de aprendizaje en escuelas y facultades de negocios. El caso de la Facultad de Administración y Contaduría*. Universidad Autónoma de Coahuila. <https://vinculategica.uanl.mx/index.php/v/article/view/1074>
- Meneses, E. A. (2019). Los ambientes de aprendizaje y la motivación. *Informática, Educación y Pedagogía*, (8), 38-42. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/runin/article/download/5989/6699/23945>
- OpenAI. (2024). ChatGPT (3.5) [Documento de trabajo]. <https://chat.openai.com>
- Ramos, J. (2019). *Mindfulness. Aprende a disfrutar del aquí y el ahora*. Verlag GD. <https://goo.su/v37Qhs>
- Rojas-Rojas, C. L. (2019). Dificultades de aprendizaje en edad escolar. *Pensamiento y Acción*, (26), 85-99. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento_accion/article/view/9846/8193
- Sánchez, M, D. (2020). *Diseño Universal para el aprendizaje. Valoración de diversos profesionales educativos sobre el DUA y la inclusión educativa*. [Trabajo de Máster] Universidad de Cataluña. <https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/122327/6/msanchezvazTFM0620memoria.pdf>
- Valiente-Barroso, C., Suárez-Rivero, L. M. & Martínez-Vicente, M. (2020). Autorregulación del aprendizaje, estrés escolar y rendimiento académico. *European Journal of Education and Psychology*, 13(2), 161-176. <https://revistas.uautonoma.cl/index.php/ejep/article/view/1324/1107>
- Verdugo-González, R. C., García-Herrera, D. G., Mena-Clerque, S. E. & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Ejecución de una clase dentro del aula y en la virtualidad. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 392-410. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7610702>
- Yauri, E. R., Ríos, J. E. & Díaz, C. R. (2022). Estrategias dirigidas para activar conocimientos previos en estudiantes en una institución educativa peruana. *Revista Conrado*, 18(S3), 520-527. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2698>

Capítulo 7

Comunicación efectiva en el aula

Ramona Imelda García López
Martha Olivia Ramírez Armenta
Joel Angulo Armenta

Introducción

La comunicación es un proceso imprescindible en la vida del ser humano y, por ende, su aplicación en el ámbito educativo, específicamente en la docencia, es fundamental, debido a que es el medio a través del cual se transmiten los contenidos, se desarrollan competencias y se comparten aprendizajes mediante el intercambio de información. En ese sentido, la comunicación y la información son dos conceptos intrínsecamente ligados en cuanto a su uso en todas las esferas socioculturales y a través de diversos medios; ante esto, es pertinente retomar su significado por separado para comprender aún más esta relación.

Primeramente, se puede establecer que la comunicación se sustenta en la forma en que se comportan las personas en la estructura social. Bello (2019) la describe como un proceso complejo que permite el intercambio de información, emociones, sentimientos, opiniones; esto de manera oral, escrita o gestual entre las personas para crear un significado compartido. Por su parte, Ríos (2014) asegura que el término información se caracteriza hoy en día por tener una connotación ubicua y un contexto polisémico, esencialmente por el uso de la tecnología digital y el contexto donde se usa.

Debido a esto, es necesario que el docente cuente con las competencias suficientes para diseñar y aplicar diversas estrategias para potenciar una comunicación de la información de manera efectiva en el aula. Es decir, identificar todo lo que sucede alrededor de ella: sus elementos, factores, condiciones o

situaciones que la afectan para lograr los objetivos educativos propuestos con el fin de desarrollar o fortalecer en los estudiantes las competencias comunicativas, las cuales son tan necesarias para su desarrollo personal y profesional, así como para establecer relaciones sociales satisfactorias en cualquier contexto.

Por lo anterior, este capítulo tiene como propósito identificar aquellos factores que inciden en la comunicación efectiva dentro del aula, además de la forma en la que se desarrolla y algunas estrategias que podrían aplicarse para hacerla más efectiva y favorable para el proceso enseñanza-aprendizaje.

Las siete C de la comunicación efectiva en el aula

Para iniciar, sería conveniente preguntarse: ¿qué es la comunicación efectiva en el aula? Ésta se relaciona con el concepto de comunicación educativa, entendida como un proceso donde interactúan docentes y estudiantes “con el fin de crear un clima psicológico óptimo en el que se intercambien contenidos y se elaboren significados, que conducen al desarrollo de la personalidad de todos” (Corrales, 2013, p. 21).

Para un desarrollo favorable del proceso de comunicación educativa, es necesario tomar en cuenta cinco principios fundamentales (Watzlawick et al., 1981):

1. Es imposible no comunicar, se puede tener una intención o no.
2. Tiene un nivel de contenido y uno de relación, donde el segundo siempre califica al primero; es decir, dependiendo del tipo de relación que exista entre el emisor y el receptor, será el contenido que se transmita.
3. Se establece de acuerdo con una secuencia; esto es, cómo se organiza, quién la empieza y cómo se interpreta.
4. Todos los seres humanos se comunican tanto analógica como digitalmente; se refiere a que es tan importante lo que se dice (nivel digital) como el cómo se dice (nivel analógico).
5. Todos los mensajes son simétricos: horizontales (entre iguales) o complementarios (verticales entre personas de distintas posiciones).

Por otra parte, según Buitrago (2019), algunos de los elementos clave para que se dé una comunicación efectiva en el aula por parte del docente son:

- Claridad/simplicidad: es fundamental que el mensaje sea claro y comprensible, esto es, utilizar un lenguaje sencillo y evitar ambigüedades o jerga técnica que pueda dificultar la comprensión.
- Coherencia/organización: ser coherente en su estructura y contenido, las ideas o conceptos deben estar organizados de manera lógica utilizando párrafos, listas o diagramas y seguir un orden con sentido, resaltando los puntos clave, ejemplos o ilustraciones cuando sea necesario.
- Credibilidad/precisión: debe ser transmitida de forma precisa y exacta, verificando datos y fuentes antes de comunicarlos y evitar la difusión de información errónea.
- Adaptación al público: adaptarse al público objetivo, considerando el nivel de conocimiento, intereses y necesidades.
- Realimentación: verificar con el receptor que se ha recibido la información y para confirmar que el mensaje ha sido entendido correctamente.

De igual forma, se han identificado algunos factores asociados a la comunicación efectiva como un ejercicio de la práctica en el aula:

- i. Lingüístico: se relaciona con el lenguaje, las palabras y significados; para ello, es esencial que las palabras que se utilicen sean comprendidas por el estudiante y que estén aplicadas a su contexto para una mejor interpretación.
- ii. Paralingüístico: se enfoca a cómo se transmite el mensaje, es decir, las formas utilizadas para darle claridad (tono, mirada, gestos, etc.).
- iii. Escucha empática: es la capacidad de comprender el mensaje del otro y todo lo que implica; no sólo es tener la intención de escuchar como habilidad cognitiva.
- iv. Cooperación, en cuanto al interés de participar, colaborar, compartir, contribuir con ideas y expresarse libremente, así como evitar conflictos y discusiones (Quaranta, 2019).

Por otra parte, dentro del acto educativo, es evidente que desde siempre ha existido la necesidad de comunicación entre el profesor y los estudiantes. Este proceso se lleva de distintas formas, pero en todas ellas se potencian las habilidades sociales que permiten el desarrollo de relaciones interpersonales saludables dentro del salón de clases. Comunicarse efectiva y asertivamente entre docente y discente contribuye al logro —de manera ágil y

oportuna— de los objetivos de aprendizaje propuestos, aumenta la productividad académica, la motivación, la colaboración y la resolución de conflictos, evitando malentendidos.

Por ello, para mejorar la comunicación en cualquier contexto, se aplican las *Siete C* de la teoría propuesta por Scott et al. (2006), donde se establecen los elementos esenciales que deben estar presentes para que un mensaje se comunique exitosamente y cause los impactos deseados en quien lo recibe. Dichos elementos se explican en la tabla 1.

Tabla 1. Las siete C de la comunicación efectiva

<i>Elementos</i>	<i>Definición</i>
Clara	Es necesario tomar en cuenta al receptor del mensaje (en este caso, al estudiante) en cuanto a sus características y condiciones personales. Esto implica adaptar el tono y volumen de voz, el tipo de vocabulario y el contexto para asegurar que el mensaje llegue correctamente, evitando malas interpretaciones y ambigüedades.
Concisa	Ser lo más preciso posible en el mensaje; evitar la retórica para no complicar su comprensión.
Concreta	El mensaje debe ser simple para generar el impacto deseado, es decir, que no quede absolutamente ninguna duda al respecto.
Correcta	Parte fundamental de una comunicación efectiva es corroborar la veracidad y fuente de los datos entregados. Enviar información fidedigna ayudará a generar confianza entre el emisor y el receptor, y de esta forma, fomentar una comunicación más fluida y abierta.
Coherente	Lo que se quiera transmitir debe tener una lógica, esto es, expresar el propósito de la información dentro del contexto en el que está presente con el fin de asegurar que el mensaje sea más fácil de entender.
Completa	Presentar lo esencial, no omitir ningún dato relevante en función del propósito y el contexto en que se desarrolla para que se pueda lograr una comprensión e integración de la información.
Cortés	Comunicarse de manera amable, ser empático y comprensivo con el interlocutor; con ello, es probable generar un impacto positivo y promover un diálogo constructivo.

Entre los principales beneficios para los estudiantes al aprender las siete C, destacan los siguientes:

- Crea conciencia de la calidad de sus mensajes y el impacto que causan en sus compañeros de clase.
- Reconoce sus aspectos positivos y debilidades al momento de comunicarse con otros.
- Reduce el estrés al aplicar procesos comunicativos eficaces en su interacción grupal e individual.
- Identifica nuevos códigos y formas de comunicación.
- Desarrolla su espontaneidad y creatividad en la creación y transmisión de sus ideas.
- Intercambia experiencias de aprendizaje de forma colaborativa y asertiva.
- Fortalece sus habilidades comunicativas, indispensables para el desarrollo y adquisición de aprendizajes.

Es importante resaltar que la aplicación de estas siete C no sólo es tarea del estudiante, también es necesario que el docente sea consciente de ellas y que las ponga en práctica en todo su discurso pedagógico.

La comunicación en el aula

La comunicación es fundamental para la sociedad y siempre ha sido así en la historia de la humanidad, pero ahora, con los cambios tecnológicos, la comunicación es —y precisa ser— más efectiva, en especial en los siguientes aspectos (Castells, 2009):

- *Transferencia de conocimiento.* Comunicar de manera efectiva es transferir información a todos los sectores de la sociedad.
- *Construcción de significados.* La comunicación como proceso se presenta cuando la sociedad le atribuye significados a la información, además, la interpreta y contextualiza.
- *Influencia y persuasión.* La comunicación, además de informar, influye en las actitudes, comportamientos y percepciones por medio de la persuasión, convencimiento y motivación.
- *Construcción de identidad y relaciones sociales.* Construye identidades individuales y colectivas, a la vez que establece y mantiene relaciones sociales generando lazos socioculturales.

- *Función reguladora y organizativa.* La comunicación de la información es elemental, ya que sirve para coordinar actividades, en la toma de decisiones en organismos y la sociedad en general; asimismo, ayuda a resolver problemas, planificar, implementar estrategias; regula comportamientos sociales al instaurar normas, reglas y valores, entre otras características.

En lo referente a la comunicación de la información de manera lógica y ordenada en educación, específicamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje convencional o no convencional, debe estar moderada por un conjunto de protocolos y reglas que permitan a los profesores y estudiantes interactuar entre sí organizada y efectivamente. Lo descrito tiene sustento, en parte, en la teoría de la información de Shannon (Holik, 2016), específicamente en cómo se cuantifica, transmite y procesa la información aplicando adecuadamente los elementos básicos de la comunicación. Al respecto, algunos autores (Adler & Elmhorst, 2019; Guerrero & DeVito, 2017; Guffey & Loewy, 2017; Lannon & Gurak, 2017; Moseley & Hinchliffe, 2019; Sanz, 2005) explican los elementos de la comunicación dentro del aula y cómo ésta se desarrolla para que sea efectiva:

- *Emisor.* Regularmente, es el docente quien inicia el proceso de comunicación, que puede ser bidireccional, que es una interacción constante entre emisor y receptor (estudiantes), o unidireccional, cuando sólo el profesor mantiene la comunicación.
- *Receptor.* En este caso, es el estudiante, ya sea de manera individual o en forma colectiva (todo el grupo o una parte de éste). Para que la comunicación sea efectiva, el docente en todo momento debe tener en cuenta las características de los estudiantes, sus necesidades y expectativas para estructurar adecuadamente su discurso didáctico.
- *Mensaje.* Éste es plural y variado, según la intencionalidad; por lo regular, van relacionados con la transmisión de contenidos y explicación de actividades y retroalimentación sobre el trabajo desarrollado por parte del estudiante o los equipos de trabajo.
- *Referente.* Son los elementos de la realidad (fenómenos, hechos, conceptos, datos) relacionados con el mensaje transmitido (los contenidos).
- *Contexto.* Intervienen aspectos como los objetivos pedagógicos, los roles del docente y del alumno, el currículo educativo, la institución y el marco social en general.

- *Canal*. Es el medio a través del cual se transmite el mensaje (contenidos), ya sea oral o visualmente.
- *Código*. Es el sistema de signos con el que se construye el mensaje y que deben ser compartidos por todos los participantes.

Otros elementos que complementan lo anterior son: *a)* el dominio del lenguaje verbal y no verbal, *b)* el uso adecuado de la comunicación escrita, *c)* identificar el tipo de mensaje, y *d)* elegir el medio adecuado para transmitir los mensajes (texto, audio, video, simulaciones interactivas, entre otras).

Aplicar adecuadamente cada uno de los aspectos y elementos de la comunicación señalados facilitará el acto comunicativo, tanto dentro como fuera del aula, impactará en el logro de los objetivos escolares y propiciará un ambiente favorable para el aprendizaje y una sana convivencia entre el docente y los estudiantes.

Es importante considerar que existen elementos que pueden afectar la comunicación verbal y no verbal y que algunas veces son difíciles de controlar para los actores que se encuentran en el centro escolar. El ruido es un elemento que puede incidir de forma negativa en la comunicación áulica, ya que puede resultar en una distracción para los estudiantes o como un elemento que afecta la escucha de las explicaciones o instrucciones. Por otra parte, en el caso del docente, el ruido le exige que eleve el tono de voz, lo que puede causar una severa fatiga o que requiera realizar ciertas acciones para mantener la atención de sus estudiantes (Bazán & Castañeda, 2023; Santos-Moreira et al., 2022). Si bien el ruido es un elemento importante dentro del contexto en el que se enmarca el acto comunicativo escolar, se requieren de estudios precisos para estudiar este fenómeno.

Comunicación verbal y no verbal

Para el ser humano, la comunicación representa un medio esencial para establecer y mantener relaciones con su comunidad; a través de ella se transmiten ideas, costumbres, cultura, tradiciones, historia, entre otros elementos. Sin embargo, la comunicación es un fenómeno complejo debido a las diversas formas en las que se materializa, pues no sólo se remite a los hechos verbales, sino que incluye los no verbales, que sirven para la transmisión de información por canales alternos a los lingüísticos (Burgoon et al., 2021; Merchán-Cevallos & Molina-Benavides, 2022).

Si se analiza la comunicación dentro del salón de clases, podría vislumbrarse lo determinante que resulta su adecuado funcionamiento. Un ambiente de aprendizaje se encuentra enmarcado por la interacción entre docente y estudiantes; es decir, la enseñanza requiere no sólo compartir conocimiento, sino también acciones que generen un clima de confianza que incite a la inspiración, motivación y conexión interpersonal entre los actores del proceso educativo. Para ello, la comunicación ejerce un papel fundamental, donde el lenguaje, el vocabulario, los gestos, el tono de voz y todos los aspectos tanto verbales como no verbales tienen un impacto significativo en la enseñanza (Moreira-Vera & Guzmán-Ramírez, 2022). En este sentido, todo docente debe considerar dichos aspectos en su labor con la finalidad de generar una comunicación efectiva y un ambiente favorable para el aprendizaje (Rozelin et al., 2024).

Comunicación verbal

La comunicación verbal consiste en un proceso en el cual las personas intercambian información utilizando signos lingüísticos, ya sean orales o escritos. En otras palabras, se considera como la habilidad que tiene todo individuo para clasificar, ordenar y relacionar significados con el fin de generar razonamientos mediante las acciones de escuchar, hablar, leer y escribir (Criollo-Vargas et al., 2021). Al recurrir a la comunicación verbal, se utilizan diversas estrategias lingüísticas que se concretan cuando se hace uso de la lengua. Este tipo de comunicación es la base de la interacción social y es parte fundamental en la vida diaria de los seres humanos, pues les permite colaborar en diversas actividades (Moreira-Vera & Guzmán-Ramírez, 2022).

Específicamente, dentro del contexto escolar, actividades como explicar un concepto y comprenderlo, enmarcarlo dentro de una teoría, entender un problema y generar estrategias para solucionarlo, la aclaración de dudas y la socialización interna en el salón (entre estudiantes y con el maestro) son algunas de las actividades con las que se ejecuta el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, las habilidades lingüísticas inciden significativamente en la enseñanza, ya que toda actividad de aprendizaje conlleva un proceso de comunicación mediante el cual un actor transmite mensajes cargados de información con la finalidad de que sean bien recibidos y de esta manera se modifique la comprensión que se tiene de los temas o el

comportamiento y actitud que se tiene ante los fenómenos (Hernández-Carrera, 2019; Purwanti, 2020).

Como docente, parte importante del éxito profesional se relaciona con ser un buen comunicador; bajo el esquema del aprendizaje activo, en un primer momento, el docente es emisor de un mensaje donde se abordan los contenidos. El estudiante actúa como receptor de estos, pero a su vez, participa a través del *feedback* con alguna aportación sobre dichos contenidos. A la par, tanto emisor como receptor utilizan algún medio, como son las estrategias o actividades didácticas, así como los materiales educativos, es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje mismo es un proceso comunicativo donde interactúan los diversos actores (Hernández-Carrera, 2019; Merchán-Cevallos & Molina-Benavides, 2022).

En este proceso bidireccional, el docente debe ser capaz no sólo de generar un proceso comunicativo con claridad y coherencia con el fin de asegurar la comprensión fácil de los contenidos; además, debe ser capaz de utilizar esta comunicación para detectar fallas y aciertos en su quehacer, en el entendimiento de sus estudiantes y en el clima que se genera dentro del salón de clases (Bernardo, 2011).

Es importante recalcar que la labor docente no sólo exige la comunicación verbal por medio de la oralidad con los alumnos, sino también con otros profesores y con el resto de la comunidad educativa. Además, su trabajo le exige que se utilicen distintos medios, muchos de ellos digitales, donde la escritura es la concreción del acto comunicativo. Por ello, es importante tener claridad de que para lograr los objetivos de su profesión se requiere que el docente esté capacitado en habilidades lingüísticas que le permitan comunicar el cumplimiento de indicadores, gestionar su quehacer, conseguir apoyos, mantener activas sus redes de colaboración, entre muchas otras actividades (Hernández-Carrera, 2019; Rozelin et al., 2024).

Comunicación no verbal

Este tipo de comunicación se refiere a todas aquellas formas de comunicación distintas a los recursos lingüísticos. Es decir, consiste en involucrar la capacidad expresiva del cuerpo como son los gestos, movimientos o posturas corporales, tono de voz, entre otros factores. La comunicación no verbal considera aspectos como la influencia cultural y diversos elementos

enmarcados por el contexto social en el que se sitúa la comunidad con la finalidad de no contradecir las normas morales del contexto (Arteaga et al., 2023; Burgoon et al., 2021).

En el contexto educativo, los docentes utilizan recursos expresivos no verbales para apoyar o combinarlos con los verbales. Este tipo de comunicación es compleja de manejar, pero a la vez, es indispensable para que en conjunto con la comunicación verbal se potencialice la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje. En consecuencia, el docente debe estar en constante reflexión sobre los recursos no verbales que utiliza para que no contradigan lo que está comunicando verbalmente (Arellano, 2023).

En tal sentido, la comunicación no verbal es una forma de relacionarse y tiene un peso notable en los resultados académicos, por ejemplo: *a)* las expresiones faciales como la sonrisa, cerrar los ojos, elevar las cejas, entre otras, pueden ayudar a que los estudiantes identifiquen el estado de ánimo del docente; *b)* las expresiones emocionales, como la tristeza, felicidad, disgusto, sorpresa, enojo, miedo, expresan cómo nos sentimos; *c)* el tono de voz permite que los discentes no se aburran y pierdan el interés por el tema, y *d)* el contacto visual es esencial para tener una mejor comunicación con el grupo (Caravallo, 2018).

Asimismo, es importante reconocer lo vital que la comunicación no verbal resulta para los docentes si se consideran los diferentes roles que este actor debe cumplir en relación con las emociones y la cognición. En este sentido, con respecto a las emociones, el maestro debe comunicar información relacionada con el apoyo o rechazo, aprobación o desaprobación, simpatía, antipatía o empatía, interés o desinterés. Por su parte, trabajar con la cognición requiere atraer la atención, señalar algo, responder o retroalimentar, enfatizar algún aspecto, entre otros elementos. De esta forma, la comunicación verbal y la no verbal están fuertemente relacionadas y es una aptitud que todo docente debe considerar y desarrollar durante su formación y profesionalización (Arellano, 2023; Burgoon et al., 2021).

Dentro del aula, el docente propicia la enseñanza, además de guiar, retroalimentar y conducir a los estudiantes a que reflexionen constantemente sobre los contenidos y los procesos educativos. Pero la educación en la actualidad implica el intercambio constante de opiniones, la realización de reflexiones críticas, el diálogo permanente, por mencionar algunos aspectos, actividades en las cuales se observan e intervienen las reacciones no verbales donde se demuestra el interés, desinterés, la credibilidad, la aceptación o rechazo. En

este sentido, la percepción que el estudiante tiene es influenciada por la comunicación no verbal del profesor; por ello es necesario que el docente maneje de manera asertiva y sobre todo consciente su comunicación no verbal (Arellano, 2023; Castro & Oseda, 2021).

En general, se puede afirmar que la formación docente debe estar fuertemente orientada en hacer consciente de las propiedades que las habilidades comunicativas verbales y no verbales tienen en la profesión. Saber comunicarse por medio de la oralidad o la escritura permite transmitir información, conocimientos, emociones y pensamientos que serán el mecanismo principal para explicar los contenidos académicos, para colaborar con colegas y para evidenciar el cumplimiento del deber docente a toda la comunidad educativa. Pero esa formación no debe olvidarse de la comunicación no verbal, que complementa o simplifica la verbal, ya que por medio de ésta se consiguen otras metas como es mantener la atención de los estudiantes o contextualizar los contenidos a su entorno particular, lo que podría ayudar a la mejor concreción de la enseñanza.

Algunas estrategias para promover la comunicación efectiva en el aula

Primogerio y Del Carril (2023) proponen las siguientes acciones:

- *Simulaciones reales y juego de roles.* Se practica la escucha activa, empatía y la expresión de ideas de manera coherente y persuasiva; se promueve la adaptabilidad, confianza y resolución de conflictos.
- *Discusiones y debates de casos reales.* Para practicar la articulación de ideas, defender posturas e intercambiar perspectivas.
- *Elevator pitch.* Es un discurso o presentación que pretende ser impactante, ágil y rápido, por lo que debe ser claro, conciso y breve. Su objetivo es persuadir al receptor del mensaje y llegar a él.
- *Retroalimentación.* Expresar observaciones de manera clara, respetuosa y asertiva, ofreciendo críticas constructivas.

Por otra parte, Corrales (2013) describe algunas técnicas que pueden ser útiles para lograr una comunicación asertiva (tabla 2).

Tabla 2. Algunas técnicas de comunicación asertiva

<i>Técnica</i>	<i>Descripción</i>	<i>Beneficios</i>	<i>Cómo se lleva a la práctica</i>
Acceptación asertiva	Reconocer los logros y las características que nos gustan de los demás.	Fomenta que el interlocutor repita la conducta.	<ul style="list-style-type: none"> • Usar el nombre propio del alumno. • Mantener la interacción con la mirada.
Disco rayado	Repetir el mensaje hasta asegurarse de que no se ha ignorado.	Permite insistir en los legítimos deseos sin caer en trampas verbales, hasta lograr los objetivos.	<ul style="list-style-type: none"> • Mantener el control emocional, sin perder la calma. • No emplear las mismas palabras.
El acuerdo viable	En una situación de enfrentamiento, ambas partes deben ceder algo hasta llegar a un entendimiento.	Permite mantener una postura y valorar los motivos verdaderos del interlocutor hacia el desacuerdo.	<ul style="list-style-type: none"> • Plantear el problema claramente. • Escuchar activamente. • Buscar alternativas. • Seleccionar la mejor y sugerir una solución.
Decir "no"	Negar una petición sin rechazar a la persona que la hace.	Reafirmar sus propios derechos o criterios.	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar la forma y momento adecuado. • El "no" debe ser firme y claro. • Usar razones aceptables para el interlocutor, pero no excusas.
Banco de niebla	No negar completamente las opiniones del interlocutor y no contraatacar.	Reconocer que la otra persona tiene sus motivos para mantener su postura, pero seguir manteniendo la nuestra; esto evita que el conflicto crezca.	<ul style="list-style-type: none"> • No discutir sobre razones aceptables. • Reconocer verdades, pero sin aceptar lo que propone. • Parafrasear lo propuesto y añadir una frase clara sobre nuestra opinión contraria.

<i>Técnica</i>	<i>Descripción</i>	<i>Beneficios</i>	<i>Cómo se lleva a la práctica</i>
Interrogación negativa	Suscitar críticas sinceras por parte del interlocutor.	Obtener provecho o sacar partido de la situación. Dejar claro que no se podría manipularlos.	Solicitar información sobre pensamientos, sentimientos u opiniones que han originado la crítica.
Ironía asertiva	Responder positivamente a una crítica constructiva.	Responder asertivamente a las críticas hostiles.	Ejemplo: “¡Qué ridículo vas vestido!”. Respuesta: “¡Me alegra que te fijas en mí”.
Mensajes “yo”	Facilita la comunicación y persuade o convence al interlocutor para que cambie su forma de actuar hacia lo que deseamos.	Tener más en cuenta nuestras opiniones, deseos y sentimientos.	<ul style="list-style-type: none"> • Describir la conducta que no ha gustado y en qué nos afecta. • Expresar los sentimientos sobre el inconveniente. • Evitar generalizaciones y decir al interlocutor lo que puede hacer.

Nota: Adaptado de *Estrategias de comunicación efectiva en el aula* (p. 35), por M. Corrales, 2013, Universidad Pública de Navarra.

Evaluación de la competencia comunicativa

El término de comunicación efectiva se asocia al de competencia comunicativa, que tanto el docente como el estudiante deben desarrollar o fortalecer. Seiz (2016) establece cuatro niveles para evaluar dicha competencia en los estudiantes: *i*) nivel lingüístico, que se relaciona con el uso correcto y fluido de la lengua; *ii*) nivel conceptual en cuanto al conocimiento y transmisión de conceptos y contenidos relacionados con información específica; *iii*) nivel pragmático, que señala el uso adecuado de la lengua y la expresión teniendo en cuenta el contexto y los usuarios, y *iv*) nivel estratégico, donde se mide el uso adecuado y eficiente de herramientas y recursos extralingüísticos.

Adicionalmente, Seiz (2016) también señala que en la evaluación de la competencia comunicativa es importante considerar cinco habilidades inherentes a

dicha competencia: *a)* conocimiento estratégico del contexto, como: la audiencia, la finalidad, los objetivos, los recursos, entre otros; *b)* transmisión y comunicación de contenidos; *c)* uso correcto del lenguaje; *d)* utilización de tecnologías y recursos de apoyo, por ejemplo, medios de proyección, videos, aplicaciones tecnológicas, y *e)* empleo eficiente de recursos personales extralingüísticos, tales como el lenguaje corporal, voz, gestualidad, entre otros. Estas habilidades se pueden aplicar tanto en la comunicación escrita como en la oral.

Por lo anterior, es necesario que el docente desarrolle instrumentos de evaluación de dicha competencia adaptados a las características y necesidades de sus estudiantes con el fin de contar con información que le permita valorar en qué medida los discentes van adquiriendo o fortaleciendo las habilidades básicas que implica la competencia comunicativa, esto le permitirá centrarse en aquellos aspectos menos desarrollados y lograr que el estudiante adquiera la competencia de forma integral.

Reflexiones finales

Para tener una comunicación efectiva dentro del aula, los docentes deben ser conscientes de todo lo que el proceso conlleva; tomar en cuenta tanto sus barreras personales (del él mismo y sus estudiantes) y las del contexto (físicas y de infraestructura) con el fin de superarlas al aplicar y adaptar adecuadamente estrategias que favorezcan y fortalezcan el acto comunicativo y, por ende, el proceso enseñanza-aprendizaje.

Aun cuando los docentes están formados académicamente, es necesario que se sigan capacitando constantemente, ya que las necesidades educativas de los estudiantes cambian vertiginosamente y, con ello, sus formas de aprender e interactuar en las aulas (tanto físicas como virtuales); de igual forma, se presentan importantes adaptaciones curriculares y metodológicas, de ahí que sus procesos de comunicación deban ser contextualizados a los nuevos escenarios educativos. La docencia es la esencia de la enseñanza y con ella se reconoce la importancia de la comunicación efectiva dentro y fuera de las aulas.

Referencias

Adler, B. & Elmhorst, M. (2019). *Communicating at work: strategies for success in business and the professions*. McGraw-Hill Education.

- Arellano, P. (2023). La comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y aprendizaje. Caso: Universidad de las Fuerzas Armadas – Espe, Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 1-19. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5278
- Arteaga, G., Reyes-Barríos, S., Colina-Ysea, F. J. & Pantigoso-Leython, N. (2023). Comunicación no verbal docente y uso de material didáctico. *Episteme Koinonia*, 6(12), 134-151. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2539>
- Bazán, L. F. & Castañeda, L. J. (2023). *Impacto del ruido en la comunicación y el aprendizaje en la I. E. Antonio Raimondi*. Repositorio de la Universidad Privada del Norte. <https://hdl.handle.net/11537/34163>
- Bello, C. (2019). Comunicación efectiva desde la gerencia educativa. *Episteme Koinonia. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, II(3), 24-41. <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v2i3.517>
- Bernardo, J. (2011). *Enseñar hoy: didáctica básica para profesores*. Síntesis.
- Buitrago, J. (2019). *Entender el acto de la comunicación*. https://www.researchgate.net/publication/332706362_Capítulo_91_Entender_el_acto_de_la_comunicacion
- Burgoon, J. K., Manusov, V. & Guerrero, L. K. (2021). *Nonverbal communication* (2ª Ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003095552>
- Caravallo, A. (2018). *Comunicación no verbal en el aula*. <http://educacion.editorialaces.com/comunicacion-no-verbal-en-el-aula/>
- Castells, M. (2009). *Communication power*. Oxford University Press.
- Castro, R. & Oseda, D. (2021). Influencia de la comunicación no verbal en el liderazgo transformacional de docentes en instituciones educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 5728-5756. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.720
- Corrales, M. (2013). *Estrategias de comunicación efectiva en el aula*. [Tesis de maestría] Universidad Pública de Navarra. <https://academica-e.unavara.es/entities/publication/3a85cf88-9b70-4cb3-9ba4-632caf2bc0ca>
- Criollo-Vargas, M. I., Torres-Criollo, L. M., Lizaldes-Espinosa, O. V., Ramírez Coronel, A. A., Sarmiento-Pesántez, M. M., Cordero-Zumba, N. B., Faicán Rocano, P. F. & Cárdenas-Cordero, A. J. (2021). Competencias lingüísticas de los docentes de Inglés en relación a los estándares de desempeño profesional en un mundo globalizado. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(8). <https://www.redalyc.org/journal/559/55969796013/55969796013.pdf>

- Guerrero, L. K. & DeVito, J. A. (2017). *The nonverbal communication reader: classic and contemporary readings*. Waveland Press.
- Guffey, E. & Loewy, D. (2017). *Essentials of business communication*. Cengage Learning.
- Hernández-Carrera, R. M. (2019). La comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: su papel en el aula como herramienta educativa. *Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, (41), 17-30. <https://revistascientificas.us.es/index.php/CAUCE/article/view/9244>
- Holik, F. (2016). *Teoría de la información de Claude E. Shannon*. http://dia.austral.edu.ar/Teor%C3%ADa_de_la_informaci%C3%B3n_de_Claude_E._Shannon
- Lannon, M. & Gurak, J. (2017). *Technical communication*. Pearson.
- Merchán-Cevallos, J. & Molina-Benavides, L. (2022). *Comunicación oral: Dominio escénico de los estudiantes de la carrera de comunicación de la UPSE. Reicomunicar*, 5(9), 136-149. <https://doi.org/10.46296/rc.v5i9.0040>
- Moreira-Vera, N. & Guzmán-Ramírez, A. (2022). Estrategia didáctica para el desarrollo de la comunicación verbal en los estudiantes de Educación General Básica en la unidad educativa Olmedo de Portoviejo, Manabí, Ecuador. *Polo de conocimiento*, 7(4), 1361-1375. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8482980>
- Moseley, D. & Hinchliffe, G. (2019). *Communication: key to your marriage: a practical guide to creating a happy, fulfilling relationship*. Baker Books.
- Primogero, C. & Del Carril, C. (2023). *Hablemos de la competencia comunicación efectiva*. <https://riu.austral.edu.ar/bitstream/handle/123456789/2461/Hablemos%20de%20la%20competencia%20comunicaci%C3%B3n%20efectiva.pdf?sequence=1>
- Purwanti, C. (2020). Language existence in interpersonal communication: an interdisciplinary approach. *Polyglot: Journal Ilmiab*, 16(2), 266. <https://doi.org/10.19166/pji.v16i2.2261>
- Quaranta, N. (2019). La comunicación efectiva: un factor crítico del éxito en el trabajo en equipo. *Revista Enfoques*, 31(1), 21-46.
- Ríos, J. (2014). El concepto de información: dimensiones bibliotecológica, sociológica y cognoscitiva. *Investigación bibliotecológica*, 28(62), 143-179. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2014000100009

- Rozelin, D., Sukarno, S. & Muhaimin, M. (2024). Psycholinguistics and metacognition effect in verbal language communication ability on practical teaching of physics education students. *Indonesian. Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 9(1), 1-17. <https://eric.ed.gov/?q=verbal+communication+for+teaching+skills&id=EJ1417452>
- Santos-Moreira, L., García-Mera, S. & Moreno-Arteaga, N. (2022). La comunicación en el aula y su influencia en las relaciones interpersonales: Un estudio de caso. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(2), 17-29. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322022000200023&lng=es&tlng=es
- Sanz, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula: técnicas de expresión oral*. Graó.
- Scott, C. M., Allen, C. H. & Glen, B. M. (2006). *Effective public relations*. Pearson Education.
- Seiz, R. (2016). Evaluación de la comunicación efectiva en el aula universitaria. En A. Díez, V. Brotons, D. Escandell & J. Rovira (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 630-642). Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/64837/1/Aprendizajes-plurilingues-y-literarios_72.pdf
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B. & Jackson, D. D. (1981). Algunos axiomas exploratorios de la comunicación. *Teoría de la comunicación humana: Interacciones, patologías y paradojas* (pp. 49-72). Herder. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt9k0tj.6>

Capítulo 8

El pensamiento crítico en educación superior: impulsando su desarrollo desde la formulación de preguntas

Laura Violeta Cota Valenzuela

Lizeth Guadalupe Parra Pérez

Claudia Selene Tapia Ruelas

Introducción

El propósito de este capítulo es establecer aportes orientadores sobre el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior desde la formulación de preguntas con el fin de contribuir en el fortalecimiento de la práctica del profesorado y con ello en el desarrollo integral del estudiantado. Para lograr lo anterior, a continuación, se presenta un acercamiento a la conceptualización de dicho constructo, su evolución, rasgos, dimensiones, estrategias, y de manera especial, la relevancia de la formulación de preguntas.

Con base en el propósito establecido, es preciso reconocer que el mundo se encuentra en una época de incertidumbre, en donde, pese a que más personas tienen la oportunidad de asistir a la universidad y obtener un título profesional, enfrentan mayores desafíos para obtener un trabajo. Paradójicamente, las y los empleadores manifiestan importantes dificultades en la búsqueda de personas calificadas (Fong et al., 2017; Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2016; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2019). Ante ello, la OCDE (2019) manifiesta que esto podría deberse, en parte, a la discordancia entre las habilidades de

pensamiento crítico y solución de problemas requeridas por el mercado laboral, en contraste con las habilidades que poseen las y los profesionistas.

Lo anterior se refuerza ante los resultados de la Encuesta Nacional de Habilidades, donde empleadoras y empleadores nacionales manifiestan una preocupación latente por las barreras que el país enfrenta en su crecimiento económico, esto debido en parte a la carencia de habilidades de pensamiento crítico en la población económicamente activa de México (CONOCER, 2018).

En este sentido, es necesario destacar la importancia de la habilidad de pensar críticamente como parte prioritaria y fundamental en la promoción del desarrollo social y económico de las y los individuos y sus comunidades (Huber & Kuncel, 2016). Así pues, se esperaría que el educar y promover habilidades como el pensamiento crítico coadyuve a minimizar las desigualdades y contribuya en la formación de una ciudadanía activa, socialmente comprometida y democrática (Dueñas, 2019).

En este contexto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) y el Banco Mundial (2018) ratifican y reconocen que la capacidad de pensar críticamente es fundamental para resolver problemas complejos y para la toma de decisiones acertadas. Es por ello que los sistemas educativos en gran parte del mundo han puesto mayor atención en el fomento del pensamiento crítico, con un énfasis especial en el nivel superior (Care et al., 2017; OCDE, 2019).

Es así que las autoridades educativas de México, por primera vez en la historia, enlistaron al pensamiento crítico como uno de los principales objetivos educativos de la educación superior (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017). Tal decisión estuvo motivada principalmente por dos razones: *a*) México necesitaba alinearse a la tendencia educativa mundial con el objetivo de proveer a sus estudiantes de una educación capaz de responder a requerimientos globales, y *b*) las necesidades prioritarias para el desarrollo económico nacional no podrían ser cubiertas bajo un enfoque que no atendiera plenamente a las habilidades requeridas en el mercado laboral.

Ahora bien, no obstante la adopción del pensamiento crítico como uno de los objetivos primarios de la educación superior, la cultura que habita en los espacios escolares todavía se observa enraizada en la educación tradicional. En ella, la práctica docente enfatiza estrategias centradas en el profesorado, donde prevalece la exposición, el modelado, la repetición, la alineación de ideas y posturas, restringiendo en el alumnado las posibilidades de integrar lo aprendido a la experiencia cotidiana (Alvarado, 2014; Parra-Pérez et al., 2024). Este

enfoque tradicional impide, a su vez, el involucramiento activo de las y los jóvenes en su aprendizaje, fomentando una actitud pasiva y receptora, con lo que se limita la oportunidad de lograr una reflexión crítica (Fuad et al., 2017).

Promover el pensamiento crítico en un sistema educativo con un enfoque tradicional representa importantes retos para las Instituciones de Educación Superior (IES) en México. Lo anterior se debe, por una parte, a la incertidumbre sobre cómo transitar desde un enfoque conservador, centrado en el profesorado, hacia uno orientado al desarrollo de habilidades críticas del estudiantado. Otro reto esencial atañe a la ambigüedad y complejidad del constructo en sí mismo. Hasta el momento, no existe una definición compartida por la comunidad científica (Vendrell & Rodríguez, 2020), tal discrepancia se ha traducido en fuertes desafíos en la discusión, promoción, aplicación y evaluación del pensamiento crítico (Buckley et al., 2015).

Por consiguiente, el desarrollo del pensamiento crítico no es una tarea sencilla, sino sumamente desafiante. Ante ello, el papel del profesorado se torna especialmente relevante, debido a que es el elemento que lleva en sus manos la encomienda de favorecer en cada estudiante competencias más complejas, como el pensamiento crítico y la habilidad de aprender de manera autónoma (Banco Mundial, 2018; Bazhouni, 2018; Mohan et al., 2021; Silva et al., 2019; Tabrizi & Rideout, 2017).

Pensamiento crítico: su conceptualización y evolución

A lo largo del tiempo, la definición del pensamiento crítico se ha complejizado y en la actualidad continúa siendo fuente de constantes debates en la literatura. En el ámbito de la educación, reconocidos representantes del pensamiento crítico, como Ennis (1989), lo concibieron como un proceso caracterizado por el uso de la creatividad y de habilidades para conceptualizar, sintetizar y evaluar información de experiencias, reflexiones, razonamiento (entre otros). Otros autores, como Paul et al. (1997), manifiestan que es una forma de pensar que elevaría la calidad del pensamiento inicial. De manera más reciente, autores como Halpern (2014) enfatizan que pensar críticamente implica la capacidad de buscar, identificar y discriminar información válida, significativa y útil que pueda convertirse en conocimiento personalmente construido. Como puede observarse, se han delineado diversos acercamientos al constructo del pensamiento crítico.

En este sentido, es preciso destacar el proyecto Delphi, que lideró la American Philosophical Association (APA), con Robert Facione, y apoyado por Robert Ennis y Richard Paul, concluyendo:

Entendemos que el pensamiento crítico es un juicio intencionado y autorregulador que resulta en interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como en la explicación de las consideraciones probatorias, conceptuales, metodológicas, lógicas de criterio o contextuales en las que se basa ese juicio. El pensador crítico ideal suele ser inquisitivo, bien informado, confiado en la razón, de mente abierta, flexible, imparcial en la evaluación, honesto al enfrentar prejuicios personales, prudente al emitir juicios, dispuesto a reconsiderar, claro acerca de los problemas, ordenado en asuntos complejos, diligente en la búsqueda de información relevante, razonable en la selección de criterios, centrado en la investigación y persistente en la búsqueda de resultados que sean tan precisos como lo permitan el tema y las circunstancias de la investigación (Facione, 1990, p. 6).

Pese a que la definición de la APA ha significado un avance fundamental, es importante considerar que las áreas de conocimiento han contribuido a desarrollar diferentes perspectivas en su conceptualización (Parra-Pérez, 2019). De acuerdo con Brookfield (2012), la primera perspectiva está basada en la teoría crítica, la cual está enfocada en la filosofía y sus aristas divergentes para entender la realidad. La segunda perspectiva observa el pensamiento crítico como un proceso de pensamiento reflexivo para evaluar lo que se cree o se hace, se refiere a procesos cognitivos y de razonamiento. La tercera perspectiva se enfoca a la acción crítica, es decir, la capacidad de realizar intervenciones oportunas y conscientes, una vez que uno ha evaluado críticamente los propios pensamientos, comportamientos y opciones. Bajo esta diversidad de perspectivas, resulta comprensible que pueda generarse una variedad de expectativas y posturas entre el profesorado universitario respecto al constructo (Huber & Kuncel, 2016; Okolie et al., 2021).

Dimensiones del pensamiento crítico

Si bien las complejidades del constructo del pensamiento crítico son importantes, es preciso señalar que se han realizado iniciativas sobre sus elementos o dimensiones. En la discusión sobre ello, es importante destacar que las propuestas más recientes indican que pensar críticamente no sólo requeriría de ciertas habilidades, o de la disposición a pensar críticamente, sino también de aquel contenido sobre el que se piensa. Este relevante planteamiento

partiría del hecho de que, para que se despliegue el pensamiento crítico, se requiere del dominio general, del dominio específico del conocimiento, así como de la disposición a pensar críticamente (Vendrell & Rodríguez, 2020).

Ahora bien, hasta la fecha, la propuesta del reporte Delphi respecto a las dimensiones y subdimensiones del pensamiento crítico sigue siendo un referente relevante. Dicha propuesta busca, invariablemente, la consecución de los objetivos del pensamiento crítico, independientemente de cada perspectiva establecida y además del campo o área disciplinar que se tenga (tabla 1), hecho que, probablemente, permita que siga cobrando vigencia e importancia entre las y los estudiosos en el área.

Tabla 1. Dimensiones y subdimensiones del pensamiento crítico

<i>Dimensiones</i>	<i>Subdimensiones</i>
Interpretación	Categorización Decodificación de significancia Clarificación de significado
Análisis	Examinación de ideas Identificación de argumentos Análisis de argumentos
Evaluación	Evaluación de aseveraciones Evaluación de argumentos
Inferencia	Indagación de evidencia Inferencia de alternativas Desarrollo de conclusiones
Explicación	Exposición de resultados Justificación de procedimientos Presentación de argumentos
Auto-Regulación	Auto-examinación Auto-corrección

Nota: Adaptado de *Critical thinking: a statement of experts consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations*, por Facione, 1990, American Philosophical Association.

Ahora bien, ¿cómo puede el profesorado integrar en su práctica docente actividades que permitan abordar las dimensiones y subdimensiones antes expuestas (tabla 1)? A continuación, se enlistan una serie de ejemplos que pueden abordarse con el alumnado:

- a) *Dimensión de interpretación.* Ofrecer un listado de términos, solicitando que se agrupen de acuerdo con categorías específicas y justificando dichas decisiones (categorización).
- b) *Dimensión de análisis.* Proporcionar casos de estudio, de tal manera que se identifiquen supuestos, áreas, ideas o perspectivas que se encuentren implicadas (examinación de ideas).
- c) *Evaluación.* Se pueden presentar afirmaciones que resulten controvertidas para que valoren su sustento bajo las evidencias que pueden estar respaldándolas (evaluación de aseveraciones).
- d) *Inferencia.* Exponer una situación (hipotética o real) y solicitar que señalen qué evidencias podrían requerirse para generar una conclusión sustentada (indagación de evidencia).
- e) *Explicación.* Incitar la reflexión solicitando que se explique por qué se ha optado por un método en particular para la resolución de un problema y cómo dicho método puede tener mayor efectividad que otros (justificación de procedimientos).
- f) *Auto-Regulación.* Promover la reflexión sobre los mecanismos y recursos intelectuales con los que se cuenta para el proceso de aprendizaje, identificando también los aspectos a mejorar (auto-examinación).

Éstas son sólo algunas ideas que pueden ser utilizadas con independencia de las disciplinas en las cuales se intente promover el pensamiento crítico. Como se ha expresado, cada docente puede ir reflexionando sobre su quehacer en el aula (sea presencial o virtual) e incluso reconocer que diversas iniciativas forman parte ya de su práctica cotidiana.

Rasgos de las personas que piensan críticamente

Ahora bien, a partir de las dimensiones precisadas y reiterando que existen diversas perspectivas respecto al constructo del pensamiento crítico, es posible observar, a su vez, una variedad de propuestas respecto a las características de las y los pensadores críticos. Por ejemplo, Chan (2013) establece cuatro aspectos primordiales de las personas críticas: *i)* recopilan información, *ii)* examinan datos, *iii)* analizan datos, *iv)* determinan qué intervención es la mejor para la situación. Por otra parte, Vendrell y Rodríguez (2020) explican que, más bien, el pensamiento crítico se manifestaría cuando las y los ciudadanos

se observan libres, competentes y responsables. Añadiendo que la gente, como pensadora crítica, se encuentra “en la unión e interacción de la razón, autorreflexión y acción críticas, en la dimensión individual (con uno mismo) y social (con los otros y con el entorno)” (p. 14).

Otro punto importante vinculado a las características y sobre el que el profesorado debe reflexionar, lo expone Herrero (2016), al compartir que no hay que olvidar que el pensar críticamente implica estar consciente y alerta en relación con aquellos obstáculos que lo frenan u obstaculizan. En este sentido, cada profesora o profesor debe reflexionar sobre el lenguaje, evitando su uso descuidado o tendencioso, la discriminación o parcialidad en las ideas, las generalizaciones sin fundamento, las debilidades en los argumentos, entre otros elementos que denotarían rasgos contrarios al pensamiento crítico.

El rol de la formulación de preguntas como estrategia de pensamiento crítico

A partir de la reflexión del constructo del pensamiento crítico, sus dimensiones y rasgos, es posible advertir que la práctica docente y las actividades de aprendizaje en el aula representan una de las vías más importantes para favorecer el desarrollo de dicho pensamiento (Mohan et al., 2021; Parra-Pérez, 2019; Parra-Pérez et al., 2024; Silva et al., 2019; Tabrizi & Rideout, 2017). En la búsqueda de las estrategias más utilizadas para favorecerlo, se encuentran la adaptación de la enseñanza bajo problemas y contextos reales, la investigación, la instrucción en habilidades específicas para su desarrollo, el aprendizaje cooperativo, el uso de tecnología educativa, el aprendizaje experiencial, el método socrático y la recreación de contextos de diálogo y mentoría (Rivadeneira et al., 2019).

Ahora bien, resulta importante reflexionar sobre el sustento y procesos que posibilitan que las estrategias citadas abonen en el terreno del pensamiento crítico. Si se examinan detenidamente, todas poseen en su metodología y como soporte vital el diálogo, y en éste, como elemento prioritario, a *la pregunta* (Camargo & Useche, 2015; King, 1995; Maarfia, 2017a; 2017b; Vendrell & Rodríguez, 2020). La pregunta, concebida como un enunciado interrogativo para conseguir información respecto a un asunto de interés, es vía y fuente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se consolida en el itinerario formativo como una estrategia transversal a las diversas disciplinas o áreas de

conocimiento, y como parte de la actividad permanente del profesorado en su práctica (Benoit, 2020).

En este tenor, la pregunta cobra especial relevancia como una herramienta intelectual estratégica, ya que impulsa el pensamiento productivo, el aprendizaje eficaz, el aprender a pensar. Se erige como una estrategia prioritaria en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que abre el camino hacia la duda, conduce y orienta el pensamiento, delimita sus horizontes y coadyuva en el discernimiento, el análisis y la evaluación, características implicadas en el pensamiento crítico (Camargo y Useche, 2015; Eshach et al., 2014). En este sentido, la pregunta se constituye como la piedra angular de todo diálogo en el hecho didáctico y de la práctica docente, puesto que, en clase, nada se produciría o se revelaría sin el acto del cuestionamiento (Maarfia, 2017a).

En este sentido, Benoit (2020) recuerda que las preguntas en el contexto universitario deben ser contextualizadas y basadas en los conocimientos previos del alumnado. Además, la formulación de preguntas debe darse en un tiempo y momento definidos, y para propósitos específicos. En este sentido, Maarfia (2017b) sugiere que, al cuestionar, las y los profesores cuiden al menos cinco aspectos: *a)* longitud de las preguntas, *b)* velocidad de su secuencia, *c)* situaciones fuera de la clase a las que se refieren, *d)* adaptación al ritmo, y *e)* nivel de producción de las y los estudiantes.

Preguntas promotoras de pensamiento crítico en las universidades

De acuerdo con múltiples estudios, las y los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento es un intento de resolver algo, responder una pregunta o algún problema (Parra-Pérez, 2019). Sin embargo, de acuerdo con lo que sugiere el reporte Delphi, para responder de manera crítica una pregunta, necesariamente se debe saber lo que se pregunta y cómo responderlo. Por tanto, por cada pregunta que el profesorado realice en clase, se deben prever al menos dos condiciones, primero, el conocimiento y dominio del tema que está abordando, y segundo, el alumnado debe tener la disposición de pensar críticamente.

De acuerdo con King (1995), cada docente puede promover el pensamiento crítico mediante la formulación de preguntas provocadoras. La tabla 2 contiene algunos ejemplos de preguntas genéricas que promueven el pensamiento crítico en estudiantes cuya aplicación es adaptable a cada área de estudio.

Tabla 2. Ejemplos de preguntas generadoras de pensamiento crítico

<i>Preguntas genéricas</i>	<i>Dimensión/Subdimensión</i>
¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de...?	Análisis/Inferencia
¿Cuál es la diferencia entre... y ...?	Comparación/Contraste
Explica por qué... Explica cómo...	Análisis
¿Qué pasaría si...?	Predicción/Hipótesis
¿Cuál es la naturaleza de...?	Análisis
¿Por qué está ocurriendo...?	Análisis/Inferencia
¿Cuál sería un ejemplo de...? Explica	Aplicación
¿Cómo podría usarse para...?	Aplicación
¿Cuáles son las implicaciones de...?	Análisis/Inferencia
¿...es análogo a...?	Identificación
¿Qué es lo que ya se sabe de...?	Activación de conocimientos previos
¿Cómo... afecta...? Explica	Análisis de relación (causa-efecto)
¿Cómo esto se relaciona con lo que hemos aprendido anteriormente?	Activación de conocimientos previos
¿Qué significa...?	Análisis
¿Por qué... es importante?	Análisis de significancia
¿Cuál es la similitud entre... y...?	Comparación/Contraste
¿Cómo aplicas... a la vida real/cotidiana?	Aplicación
¿Cuál es el contraargumento para...?	Refutación de argumentos
¿Qué es lo mejor para...? ¿Por qué?	Evaluación
¿Cuál es la solución para el problema de...?	Síntesis
¿Qué crees que causará...? ¿Por qué?	Análisis
¿Qué evidencia tienes para soportar tu respuesta?	Evaluación
¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con...?	Análisis
¿Cuál sería otra manera de analizar...?	Infiriendo alternativas

Nota: Extraído de “Inquiring minds really do want to know: using questioning to teach critical thinking”, por King, 1995, *Teaching of Psychology*, 22(1), 13-17.

Una vez que el profesorado obtiene respuestas, es importante establecer criterios claros para evaluar el pensamiento crítico. Los criterios establecidos explícitamente ayudan tanto al estudiantado como a las y los profesores respecto al objetivo hacia el cual deben dirigirse y trabajar. Un criterio eficaz debe medir qué habilidades están presentes, en qué medida y cuáles requieren un mayor desarrollo. En este caso, se presentan indicadores que pueden considerarse parte de un pensamiento crítico eficaz (Facione & Facione, 1994):

1. La respuesta debe dar indicios de que el alumno interpreta de forma precisa y exhaustiva pruebas, declaraciones, gráficos, preguntas, elementos literarios, entre otros.
2. El estudiante hace preguntas relevantes.
3. Analiza y evalúa información clave y puntos de vista alternativos de forma clara y precisa.
4. Examina imparcialmente creencias, suposiciones y opiniones y las compara con los hechos.
5. Saca conclusiones reveladoras y razonables.
6. Justifica inferencias y opiniones.
7. Aborda y evalúa cuidadosamente los principales puntos de vista alternativos.
8. Explica detalladamente los supuestos y razones.

Los indicadores citados pueden permitir, a su vez, que el profesorado evalúe su propio actuar y mostrar indicios de su nivel de pensamiento crítico. A este respecto, también es sumamente útil que las y los docentes se propongan actividades como el uso de diarios reflexivos, la revisión de pares, la práctica de la metacognición (haciendo uso de las preguntas para cuestionarse y ser consciente de los propios sesgos y limitaciones), aunado a identificar y corregir patrones de pensamiento poco críticos o preguntas mal formuladas, todo ello con el fin de mejorar continuamente. Cuando las y los docentes asumen una postura proactiva y reflexiva, están en mejores posibilidades de incrementar sus propias habilidades y de proveer, a su vez, un entorno de aprendizaje que estimule la curiosidad intelectual en su alumnado y el desarrollo del pensamiento crítico.

Reflexiones finales

A lo largo del capítulo se ha abordado la importancia del desarrollo de pensamiento crítico en las y los estudiantes universitarios como depositarios del

futuro; por ende, se ha resaltado el rol de las universidades como formadoras de las y los líderes del mañana. Hoy en día, una de las encomiendas prioritarias para las universidades es formar generaciones de personas críticas, indispensables para un mundo progresista y sustentable en el largo plazo.

Ante el rol que desempeñan las universidades, el papel del profesorado resulta fundamental en la consecución de tal encomienda. Esto cobra una gran importancia en los contextos con variadas transformaciones, en donde los paradigmas deben revisarse y ajustarse con el objeto de responder a los desafíos nacionales y globales. Ante las necesidades y requerimientos actuales, cada docente debe centrar sus esfuerzos en una implementación integral de estrategias que favorezcan el pensamiento crítico mediante la única herramienta presente en el aula de clase, con independencia de la estrategia de enseñanza utilizada: “la pregunta”.

Las preguntas, pertinentemente enfocadas y contextualizadas, tienen el potencial de convertirse en un vehículo hacia la formación de un alumnado reflexivo, crítico y, sobre todo, autónomo. En este sentido, el presente trabajo presentó aportes genéricos e interdisciplinarios en vías de fortalecer la práctica docente en educación superior.

Con base en esta serie de reflexiones, el profesorado lleva en sus manos la gran encomienda de despertar la consciencia y abrir nuevas oportunidades de aprendizaje para las y los educandos. Con ello, se promueven mejores posibilidades de que la ciudadanía se adapte a los nuevos y cambiantes entornos, y a su vez, puedan elevar su calidad de vida y el de las generaciones futuras.

Referencias

- Alvarado, P. E. (2014). El desarrollo del pensamiento crítico: una necesidad en la formación de los estudiantes universitarios. *Didac*, 64, 10-17. <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2014/no64/2.pdf>
- Banco Mundial. (2018). *Informe sobre el Desarrollo Mundial. Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*. Open Knowledge Repository. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/9f5fa09a-08ea-516b-9a94-a5a1644d354f/content>
- Bazhouni, M. (2018). Integrating critical thinking skills in higher education. *Education and Linguistics Research*, 4(1), 65-80. https://www.researchgate.net/publication/324276891_Integrating_Critical_Thinking_Skills_in_Higher_Education

- Benoit, C. G. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(29), 95-115. <https://www.redalyc.org/journal/4436/443670377006/html/>
- Brookfield, S. (2012). *Teaching for critical thinking*. Jossey-Bass.
- Buckley, J., Archibald, T., Hargraves, M. & Trochim, W. M. (2015). Defining and teaching evaluative thinking: insights from research on critical thinking. *American Journal of Evaluation*, 36(3), 375-388. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1098214015581706>
- Camargo, L. & Useche, J. (2015). Las preguntas como herramientas intelectuales para el desarrollo de un pensamiento crítico. *Redhecs*, 20(10), 145-156. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6844565>
- Care, E., Kim, H., Vista, A. & Anderson, K. (2017). *Education system alignment for 21st century skills*. Brookings Institution.
- Chan, C. (2013). A systematic review of critical thinking in nursing education. *Nurse Education Today*, 33(3), 236-240. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.01.007>
- CONOCER. (2018). *Encuesta anual sobre competencias en México. Informe de resultados 2017*. Gobierno de México.
- Dueñas, L. M. (2019). *La neurodidáctica en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la I. E. El peruano del milenio Almirante Miguel Grau Distrito Cayma - Arequipa, Perú*. [Tesis de Maestría] Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.
- Ennis, R. (1989). Critical thinking and subject specificity: clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.
- Eshach, H., Dor-Ziderman, Y. & Yefroimsky, Y. (2014). Question asking in the science classroom: teacher attitudes and practices. *J Sci Educ Technol*, 23, 67-81. https://www.academia.edu/15726699/Question_Asking_in_the_Science_Classroom_Teacher_Attitudes_and_Practices
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of experts consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations*. American Philosophical Association. Newark (ERIC Document Reproduction Service No. ED315423). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>
- Facione, P. A. & Facione, N. C. (1994). *Holistic critical thinking scoring rubric*. Academic Press. https://www.deanza.edu/slo/icctaskforce/sample_rubric_gittens.pdf

- Fong, C. J., Kim, Y., Davis, C. W., Hoang, T. & Kim, Y. W. (2017). A meta-analysis on critical thinking and community college student achievement. *Thinking Skills and Creativity*, 26(1), 71-83. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.06.002>
- Fuad, N. M., Zubaidah, S., Mahanal, S. & Suarsini, E. (2017). Improving junior high schools' critical thinking skills based on test three different models of learning. *International Journal of Instruction*, 10(1), 101-116. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125163.pdf>
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: an introduction to critical thinking*. Psychology Press.
- Herrero, J. C. (2016). *Elementos del pensamiento crítico*. Marcial Pons Ediciones Jurídicas y Sociales.
- Huber, C. R. & Kuncel, N. R. (2016). Does college teach critical thinking? *Review of Educational Research*, 86(2), 431-468.
- King, A. (1995). Inquiring minds really do want to know: using questioning to teach critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 13-17.
- Maarfia, N. (2017a). Pour une didactisation du questionnement en classe de langue étrangère. *Synergies Chili*, 13, 95-106. <https://gerflint.fr/Base/Chili13/maarfia.pdf>
- Maarfia, N. (2017b). De l'usage (in)efficace du questionnement par l'enseignant en classe de FLE au primaire. *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures*, 14(2), 1-13. <https://doi.org/10.4000/rdlc.1910>
- Mohan, K., Jukes, I. & Schaaf, R. L. (2021). *Modern fluencies for teaching, learning, and assessment*. Corwin Press.
- Okolie, U. C., Igwe, P. A., Mong, I. K., Nwosu, H. E., Kanu, C. & Ojemuyide, C. C. (2021). Enhancing students' critical thinking skills through engagement with innovative pedagogical practices in Global South. *Higher Education Research & Development*, 41(4), 1184-1198. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1896482>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030*. UNESCO. https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Estrategia de competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un mundo mejor*. Fundación Santillana.

- Organization for Economic Cooperation and Development. (2016). *Skills matter: Further results from the survey of adult skills*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-matter_9789264258051-en
- Parra-Pérez, L. G. (2019). *Critical thinking skills in college students in Mexico: a mixed methods approach*. [Doctoral thesis] Colorado State University. Mountain Scholar. Digital Collection of Colorado. <https://mountain-scholar.org/items/52fc8839-df4c-43d7-a622-0ac7dfd7364e>
- Parra-Pérez, L. G., Valdés-Cuervo, A. A., Urías-Murrieta, M. & Addo, R. (2024). *Mexican college students' perspectives on teaching practice and critical thinking development*. *Cogent Education* (En prensa).
- Paul, R. W., Elder, L. & Bartell, T. (1997). *California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations*. California Commission on Teaching Credentialing.
- Rivadeneira, M. P., Hernández, B. I., Loor, D. L. y Palma, M. M. (2019). El fortalecimiento del pensamiento crítico en la educación superior. *Revista Boletín Radipe*, 8(11), 44-49. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/845/772>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5488338
- Silva, H., Lopes, J. & Dominguez, C. (2019). Enhancing college students' critical thinking skills in cooperative groups. En M. Tsitouridou, J. Diniz & T. Mikropoulos (Eds.), *Technology and Innovation in Learning, Teaching and Education*. TECH-EDU 2018. Communications in Computer and Information Science, vol. 993. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20954-4_13
- Tabrizi, S. & Rideout, G. (2017). Active learning: using Bloom's taxonomy to support critical pedagogy. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 8(3), 3202-3209. <https://doi.org/10.20533/ijcdse.2042.6364.2017.0429>
- Vendrell, M. & Rodríguez, J. M. (2020). Pensamiento crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49, 9-25. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v49n194/0185-2760-resu-49-194-9.pdf>

Capítulo 9

Motivar el aprendizaje con empatía y asertividad

*Angélica Crespo Cabuto
Estbela Jacqueline Madrid López
Dulce Karina Armenta Ramírez*

Introducción

Con la propia evolución que ha vivido el proceso educativo, se han identificado diferentes factores que influyen positiva o negativamente en el logro del aprendizaje de los estudiantes. Una de ellas es la motivación, la cual desempeña un papel fundamental, ya que, al mantenerla activa de manera individual y grupal en el aula, favorece positivamente la disposición hacia el aprendizaje, permitiendo que la experiencia de formación del estudiante sea estimulante (Buenaño et al., 2023; González et al., 2023; Rivas, 2019).

Sin embargo, mantener la motivación en el aula no es una tarea sencilla para los docentes, ya que para favorecerla deben considerar las características individuales de sus estudiantes, así como las del grupo en general, además de buscar estrategias que promuevan una automotivación debido a que el estudiante cuenta con sus propios propósitos y metas para su proceso de enseñanza-aprendizaje (González et al., 2023; Llanga et al., 2019).

Se han realizado diversas investigaciones con la finalidad de identificar la importancia de la motivación del estudiante en el proceso de formación, tal es el caso del estudio realizado por Buenaño et al. (2023), donde el análisis determinó el valor que tiene la motivación para orientar el aprendizaje del estudiante, la cual favorece una actitud más positiva, activa y comprometida, lo que a su vez permite que se desarrolle la habilidad de autogestión en su

desarrollo cognitivo. Para que lo anterior se logre, es necesaria la aplicación de metodologías retadoras y que aborden problemas reales.

Por otra parte, Santander y Schreiber (2022) analizaron la importancia de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde los principales resultados mostraron que los profesores indicaron la importancia de la motivación en el aprendizaje, rendimiento académico y estado psicoemocional de los estudiantes. Señalaron la importancia de implementar nuevas estrategias que favorezcan la actitud positiva y el desarrollo cognitivo, acorde con las necesidades identificadas en el aula. Por su parte, Rivas (2019) realizó una investigación enfocada en describir las dos vertientes de la motivación para el aprendizaje. Los resultados mostraron la importancia de que el docente utilice estrategias y recursos que motiven al estudiante, despertando su interés por el aprendizaje y comprometiéndose a aplicar lo aprendido en su vida cotidiana. Sin embargo, para que lo anterior sea posible, es necesario que el docente también cuente con dicha motivación.

Considerando la importancia de la motivación en los procesos educativos de los estudiantes, el objetivo del presente capítulo es describir la influencia de las acciones que desarrollan los docentes en el aula para favorecer la motivación para un aprendizaje empático y asertivo.

La importancia de la motivación para el aprendizaje

El proceso de formación se ve influenciado por diversos factores que inciden positiva o negativamente en la conducta de los estudiantes, siendo la motivación uno de ellos. En este sentido, favorece la voluntad y el entusiasmo por la realización de tareas, lo cual permite que el estudiante interiorice el conocimiento (González et al., 2023; Santander & Schreiber, 2022).

Sin embargo, lograr que el estudiante se mantenga motivado de forma constante no es una tarea sencilla, sobre todo en las aulas, ya que el alumno llega con aprendizajes y creencias adquiridas relacionadas con la motivación, por lo que el profesor debe ser sensible a las necesidades y metas que manifiesten en forma individual para poder plantear estrategias durante el proceso de formación (Rivas, 2019; Santander & Schreiber, 2022).

La motivación en el aprendizaje es entendida por Rivas (2019) como aquello que impulsa a obrar; por su parte, González et al. (2023) mencionan

que es la fuente para que el entusiasmo nazca en cada una de las cosas que una persona hace, vive o tiene. Asimismo, Hernández-Florez (2019) indica que la motivación permite adquirir y dar conocimientos; esa orientación favorece la canalización, el esfuerzo y la dedicación. Es así que la motivación desempeña un papel fundamental para que el ser humano se mueva y busque el logro de sus metas.

Asimismo, para el ámbito educativo, la motivación debe ser considerada en el proceso de formación como primordial, ya que predispone al estudiante a la adquisición de nuevas experiencias de aprendizaje que favorezcan su desempeño académico, y a su vez, su desarrollo personal y social.

En estudios reportados por Del Favero et al. (2007), Azogue y Barrera (2020), la motivación es un factor clave para lograr un aprendizaje significativo. Sin embargo, no hay unanimidad sobre la forma de medirla, ni mucho menos de precisar exactamente qué factores la desencadenan. Para mantener la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se debe tener la capacidad de comprender las características culturales, sociales e individuales de los estudiantes a fin de identificar las principales necesidades presentes y crear espacios que favorezcan su desarrollo (Hernández et al., 2023; Llanga Vargas et al., 2019).

La empatía y la asertividad son dos valores de suma importancia que se requieren para los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que, al implementarlos, permiten generar conexiones positivas entre los diferentes actores del proceso educativo, reconociendo sentimientos y emociones con la finalidad de crear espacios sanos, seguros y estimulantes para el aprendizaje (León, 2022; Rodríguez et al., 2020).

En investigaciones como la de Ocampo y González (2023), así como Valdés (2020), destacan que la empatía funciona como un alentador para la generación de vínculos y compromisos que motivan el proceso de aprendizaje al no centrarse sólo en lo académico, sino al favorecer el bienestar emocional de los estudiantes y docentes con calidez y calidad.

Del mismo modo, se puede identificar que las actitudes que desempeñe el docente en el aula tendrán una influencia directa en la predisposición del estudiante hacia su relación con el docente, con el contenido, con el desarrollo de las actividades didácticas y de evaluación, es decir, favorecerán o limitarán el aprendizaje. En este sentido, se debe ser sensible a las necesidades individuales y grupales con la finalidad de ser empáticos y asertivos al momento de desarrollar el proceso de formación.

La motivación intrínseca para el aprendizaje

El ser humano, por naturaleza, cuenta con motivadores que lo impulsan al logro de sus objetivos. En el proceso educativo, el estudiante debe conocer sus impulsores, los motivos que lo llevan a vivir el proceso de formación. Autores como Garrote et al. (2016), González et al. (2023) y López et al. (2014) establecen la importancia de la motivación intrínseca del estudiante, ya que ésta le permite tener interés por la tarea y el objetivo de vivir el proceso de formación, y no sólo realizarlo por una calificación, sino darle un sentido más personal, ya sea por reto, curiosidad o por deseo de dominar un contenido o habilidad específica.

Por su parte, Reeve (2010), al igual que Muñoz-Tello y Dossman-Calderón (2024), consideran que la motivación intrínseca es aquella que surge de manera natural a partir de las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y afinidad, con el fin de llevar a cabo intereses propios y desafíos. Entre más motivación intrínseca tenga un sujeto, más creativo y persistente será en llevar a cabo su cometido, pues disfruta lo que hace.

Considerando lo anterior, un estudiante motivado va a tener facilidad para adaptarse al proceso, así como mayor compromiso en la realización de las actividades académicas, favoreciendo su participación activa, disposición y positivismo para concluir las. Gavín-Chocano et al. (2024) mencionan que a esto se le denomina *learner engagement* (compromiso del aprendiz), siendo ésta la medida que determina si a una persona se le ha dado suficiente motivación para dedicarse plenamente al aprendizaje, lo cual favorece tres dimensiones en el estudiante: *a)* fortaleza mental, *b)* dedicación, y *c)* estado de bienestar. Por su parte, Halverson y Graham (2019) indican que en el *learner engagement*, la atención, el esfuerzo, la persistencia y el tiempo que el estudiante dedica a la tarea favorecen el compromiso cognitivo del estudiante; mientras que las estrategias cognitivas y la curiosidad definirán la calidad con la que lo hagan.

Por otra parte, estudios como los de Gavín-Chocano et al. (2024), Masso et al. (2021), Martínez-Alvarado et al. (2022), así como Santander y Schreiber (2022), han identificado que la autoeficiencia y el rendimiento escolar son factores favorecidos por la motivación intrínseca, ya que la apertura y compromiso por aprender permite que el estudiante encamine sus esfuerzos al logro de la meta educativa, lo cual impacta positivamente en los resultados de aprendizaje.

Relacionado con lo anterior, el aspecto socioemocional es un factor que impacta de forma directa, y a su vez, fortalece la motivación interna del estudiante. Esto, debido a que cuando el estudiante reconoce que el esfuerzo realizado le permite alcanzar sus metas personales y profesionales, fortalece su seguridad, reconocimiento, autodeterminación y autonomía, generando un círculo virtuoso en el cual demuestra una actitud más positiva ante los retos del proceso de formación (Buenaño et al., 2023; Cabell-Rosales & Pérez-Azahuanche, 2021; Cerro-Herrero et al., 2022).

En la tabla 1 se describen algunas pautas para el profesor, con la finalidad de favorecer la motivación intrínseca en el estudiante:

Tabla 1. Pautas para favorecer la motivación intrínseca en el proceso de enseñanza-aprendizaje

<i>Acciones que favorecen la motivación</i>	<i>Descripción</i>
Clima favorable	El estudiante llega al aula con sus propios intereses y percepciones, por lo que favorecer un clima motivador potencializa el interés por el aprendizaje, además, lo incentiva a interactuar con los demás en el proceso de formación.
Considerar el ritmo de aprendizaje de cada estudiante	Brindar un espacio para que el estudiante pueda hacerse consciente de su ritmo de aprendizaje le permite identificar estrategias pertinentes a sus características, además de identificar el grado de complejidad que requerirá la tarea establecida.
Favorecer la autonomía y responsabilidad del estudiante en su aprendizaje	En la medida en que se promueva en el estudiante su autonomía y la toma de decisiones en su proceso de aprendizaje (permitiéndoles elegir proyectos, temas de investigación o métodos de presentación), se favorecerá la responsabilidad y el compromiso que sienta hacia el aprendizaje.
Realimentación positiva	Brindar una realimentación oportuna, que fortalezca el valor del esfuerzo de manera positiva, de forma escrita, verbal y no verbal, para que el estudiante valore su propio trabajo y enriquezca su motivación hacia el aprendizaje.

La motivación extrínseca para el aprendizaje

Por otra parte, se encuentran los factores extrínsecos, los cuales estimulan al estudiante desde el contexto, son ajenos a él, pero influyen en la disposición para el aprendizaje. Es por ello que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se deben ofrecer las condiciones y herramientas para que despierte y mantenga su interés por aprender (Durán et al., 2021; García & Cruz, 2016; González et al., 2023).

Tomando en cuenta lo anterior, el docente tiene un papel fundamental para estimular la motivación, ya que, en primer lugar, él mismo debe estar entusiasmado con su práctica docente, ya que esto le permite comprometerse con el proceso de formación, ser innovador y generar las condiciones más adecuadas para el estudiante, poniendo el ejemplo y contagiando el amor por el aprendizaje (Llanga Vargas et al., 2019; Rivas, 2019; Santander & Schreiber, 2022).

Aunado a lo anterior, es importante que el docente establezca una relación asertiva con el estudiante con la finalidad de cultivar lazos de confianza para el aprendizaje. Cuando el estudiante percibe que su profesor tiene disposición para ayudarlo, siente mayor compromiso por alcanzar la meta de aprendizaje. En este sentido, el docente determina la percepción que el estudiante tiene sobre el aprendizaje en el aula (Flores, 2019; García et al., 2014; González et al., 2023).

Por su parte, la incorporación de estrategias didácticas estimulantes tiene un papel fundamental para mantener la motivación del estudiante, ya que éstas deben ser cognitivamente retadoras, estar apegadas a los retos sociales para generar un aprendizaje significativo y, además, promover la colaboración, innovación y creatividad (Durán et al., 2021; García & Cruz, 2016; Garrote et al., 2016).

En la tabla 2 se citan algunas acciones que favorecen la motivación en el aula.

Tabla 2. Pautas para favorecer la motivación extrínseca en el proceso de enseñanza-aprendizaje

<i>Acciones que favorecen la motivación</i>	<i>Descripción</i>
Tema de interés e impacto	La naturaleza de la materia a impartir es un factor que favorece la motivación. Es importante que se identifiquen temas de interés, o relacionarlos con acontecimientos actuales, a fin de que despierte el entusiasmo y curiosidad de los estudiantes.

<i>Acciones que favorecen la motivación</i>	<i>Descripción</i>
Desarrollo del contenido (concreto-abstracto, conocido-desconocido, general-particular)	Definir la estrategia a utilizar para abordar el contenido de los cursos es crucial, ya que se debe establecer una estructura que facilite el aprendizaje, por lo que se deben considerar las habilidades del estudiante, retarlo y permitirle el descubrimiento del aprendizaje.
Trabajo colaborativo	La construcción del conocimiento en colaboración con otros es un elemento fundamental. Es por ello que se debe brindar la oportunidad a los estudiantes de que compartan su conocimiento con otros, lo socialicen y juntos puedan generar mayor aprendizaje o fortalecerlo. Además, se estimulan las habilidades de comunicación, liderazgo, manejo de conflictos, compromiso, entre otras.
Estrategias didácticas	El uso de estrategias didácticas que permitan al estudiante descubrir, diagnosticar, procesar información, innovar y crear, favorecer el entusiasmo y la motivación. Es importante que las estrategias se encaminen a resolver problemas sociales, o vivencias de la vida cotidiana. Algunas de las estrategias que favorecen son: método de proyectos, de casos, resolución de problemas, aprendizaje acelerado, entre otras.
Favorecer el desarrollo socioemocional	En el aula, no todo debe enfocarse en el desarrollo cognitivo, es importante considerar al estudiante como un ser integral que requiere fortalecer su salud socioemocional. Es por ello que se deben generar espacios de reflexión y apoyo donde el estudiante pueda externar su sentir, ayudarlo a encaminar sus esfuerzos y emociones hacia la meta de aprendizaje.
Diversificación de las estrategias de evaluación	Cuando el estudiante tiene la oportunidad de valorar su aprendizaje con diferentes técnicas, se le brinda la oportunidad de ser más abierto y consciente ante los procesos de evaluación, con la finalidad de reconocer sus fortalezas y áreas de oportunidad, siendo la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación técnicas de apoyo para los procesos de aprendizaje. Además, se deben brindar espacios metacognitivos para que el estudiante reflexione sobre su propio avance y establezca acciones para trabajar en los aspectos que aún están pendientes.

Debido a lo señalado con anterioridad, se puede identificar que el docente ocupa un papel de suma importancia para el desarrollo de la motivación extrínseca, ya que es el responsable de crear las oportunidades y condiciones para que el estudiante transite por un proceso de formación estimulante que le permita encaminarse al logro de sus metas personales y profesionales (Buenaño et al., 2023; González et al., 2023).

Un aspecto a señalar es que, en estudios como los de Amorós (2007) y Dadamia (2001), se indica que cuando el estudiante es incentivado sólo de forma extrínseca, la motivación tiende a disminuir, así como sus resultados académicos y su creatividad. Por su parte, García y Cruz (2016) resaltan que los factores extrínsecos que influyen más en la motivación de los estudiantes están encaminados a considerar la estimulación intelectual, la valoración de sus logros y la flexibilidad curricular, impactando realmente en su motivación intrínseca.

Reflexiones finales

La motivación es un elemento de suma importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es el impulso que le permite al estudiante moverse para enfrentar los retos educativos. Sin embargo, medirla no es tarea fácil, ya que es un factor subjetivo que depende de las características individuales, así como del contexto en el cual se desenvuelve el estudiante (Cabell-Rosales & Pérez-Azahuanche, 2021; Martínez-Alvarado et al., 2022).

Agregando a lo anterior, se ha identificado que cuando un estudiante se encuentra motivado de forma personal, su actitud hacia el aprendizaje es más positiva, permitiendo no sólo centrarse en alcanzar una calificación, sino además disfrutar la experiencia y saber que le contribuye a su fin último (Hernández-Flórez, 2019; Llanga Vargas et al., 2019).

Los sistemas educativos tienen el reto de conservar condiciones óptimas para que los estudiantes mantengan su motivación, o bien, contribuir en su desarrollo, ya que la percepción que generen de su entorno de formación favorecerá el logro de la meta educativa. Esto no es sencillo, ya que, para cada individuo, la motivación tiene un significado diferente, pero el docente debe ser capaz de ser sensible a ello, mostrando empatía con las necesidades del estudiante (Buenaño et al., 2023; Rivas, 2019; León, 2022).

Ante lo ya mencionado, el docente debe favorecer el desarrollo integral de los estudiantes con la finalidad de que los procesos educativos que ofrezca a

los estudiantes los inciten a seguir aprendiendo a través de relaciones de confianza y seguridad, contribuyendo a su motivación intrínseca, impactando en el rendimiento académico del estudiante. Esto conlleva que el docente se actualice constantemente para integrar estrategias y técnicas innovadoras, incorporando las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y el Aprendizaje Digital (TICCAD) y relacionando el proceso de aprendizaje con la vida real.

Se sugiere que el docente desarrolle estrategias para motivar al estudiantado, estableciendo actividades de clase acordes con sus intereses para facilitar la asociación de los contenidos e identificar su aplicabilidad, utilizar juegos y actividades *on line* y físicas para hacer las clases más divertidas, interactivas, amables y cercanas a los alumnos, así como introducir variedad en la organización y estructura de las clases para fomentar una correcta dinámica y no aburrir a los alumnos con la monotonía. Es indispensable despertar el interés para que el estudiantado pueda gestionar de manera responsable su propio aprendizaje (Cabell-Rosales & Pérez-Azahuanche, 2021; Hernández et al., 2023).

Referencias

- Amorós, E. (2007). *Comportamiento organizacional: en busca del desarrollo de ventajas competitivas*. McGraw-Hill.
- Azogue, J. & Barrera, H. (2020). La motivación intrínseca en el aprendizaje significativo. *Polo del Conocimiento*, 5(6), 99-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7518090>
- Buenaño, N. A., Palacios, C. Y., Soplapuco, J. P. & Reluz, F. F. (2023). Importancia de la motivación para el aprendizaje universitario: una revisión integradora. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(4), 371-385. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9235125>
- Cabell-Rosales, N. V. & Pérez-Azahuanche, M. A. (2021). Estrategias motivacionales para el logro de los aprendizajes. *Polo de Conocimiento*, 6(54), 978-997. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/download/2194/4400>
- Cerro-Herrero, D., Tapia-Serrano, M. A., Vaquero-Solís, M., Prieto Prieto, J. & Sánchez-Miguel, P. A. (2022). Motivation and barriers to active commuting in teachers: an exploratory study. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 22(86), 285-300. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista86/artmotivacion1342e.pdf>

- Dadamia, O. (2001). *Educación y creatividad: encuentro en el milenio. Colección Respuestas Educativas*. Magisterio del Río de la Plata.
- Del Favero, L., Boscolo, P., Vidotto, G. & Vicentini, M. (2007). Classroom discussion and individual problem-solving in the teaching of History: Do different instructional approaches affect interest in different ways? *Learning and Instruction*, 17(6), 635-657. <https://www.learntechlib.org/p/199802/>
- Durán, C. M., Casadiegos, M. H. & Carrascal, A. M. (2021). Motivación en estudiantes universitarios como factor generador de la calidad en educativa. *Revista Boletín REDIPE*, 10(13), 443-454. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i13.1758>
- Flores, J. F. (2019). La relación docente-alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio*, 1(35), 174-186.
- García, E. G., García, A. K. & Reyes, J. A. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10(5), 279-290. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134019>
- García, M. E. & Cruz, M. L. (2016). El alumno motivado: un análisis empírico de los factores motivadores intrínsecos y extrínsecos en el aula de inglés. *Investigación en la Escuela*, 1(90), 72-93. <https://institucional.us.es/revistas/Investigacion/90/R90-5.pdf>
- Garrote, D., Garrote, C. & Jiménez, S. (2016). Factores influyentes en motivación y estrategias de aprendizaje en los alumnos de grado. *Revista Iberoamericana sobre Calidad*, 14(2), 31-44. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.002>
- Gavín-Chocano, Ó., García-Martínez, I., Pérez-Navío, E. & Luque de la Rosa, A. (2024). Learner engagement, motivación académica y estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 27(1), 57-79. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36951>
- González, J. C. A., Corrales, G. L. & Morquecho, R. (2023). La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 3922-3938. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4708
- Halverson, L. R. & Graham, C. R. (2019). Learner engagement in blended learning environments: a conceptual framework. *Online Learning*, 23(2), 145-178. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i2.1481>
- Hernández, D., Arencibia, R., Moreira, B. A., Ordoñez, M. S. & Linares, M. (2023). Estrategias de aprendizaje y motivación en estudiantes de

- carreras de deporte y perfil no deportivo de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. *Retos*, 48(1), 689-700. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8855877>
- Hernández-Florez, A. J. (2019). La motivación base fundamental en el proceso enseñanza aprendizaje. *Aibi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 7(2), 57-61. <https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/1668>
- León, X. P. (2022). La empatía en la educación virtual: una propuesta de aprendizaje significativo. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 1(1), 55-65. <https://doi.org/10.56200/mried.v1i1.2167>
- Llanga Vargas, E. F., Murillo Pardo, J. J., Panchi Moreno, K. P., Paucar Paucar, M. M. & Quintanilla Orna, D. T. (2019). La motivación como factor en el aprendizaje. *Revista Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, junio. https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/motivacion-aprendizaje.html#google_vignette
- López, D., Alarcón, P. P., Rodríguez, M. & Casado, M. L. (2014). Motivación en estudiantes de ingeniería: un caso de estudio con teorías e instrumentos para su medida y desarrollo. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 343-376. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5627>
- Martínez-Alvarado, J. R., Guillén, F., Aguiar-Palacios, L. H., Magallanes, A. G. & Campuzano, A. (2022). Predictores del bienestar psicológico en estudiantes universitarios mexicanos físicamente activos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 22(3), 227-237. <https://doi.org/10.6018/cpd.355641>
- Masso, J., Pérez, D. F., Sánchez, K. A., Romero, C. & Bernal, K. (2021). Análisis por facultades de las variables predictoras del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Variables Predictoras del Rendimiento Académico*, 19(1), 1-18.
- Muñoz-Tello, A. F. & Dossman-Calderón, D. M. (2024). Motivación intrínseca y su relación con el aprendizaje del factor común. *Praxis*, 20(1). <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.5465>
- Ocampo, M. A. & González, E. L. (2023). La empatía como instrumento conciliador en la optimización del desarrollo académico en el contexto universitario. *Polo del Conocimiento: Revista Científico-Profesional*, 8(2), 1423-1434.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. McGraw-Hill.
- Rivas, Y. C. (2019). La importancia de la motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, julio. <https://>

www.eumed.net/rev/atlante/2019/07/motivacion-ensenanza-aprendizaje.html

- Rodríguez, E. R., Moya, M. E. & Rodríguez, M. R. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 23-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7467931>
- Santander, E. S. & Schreiber, M. J. (2022). Importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 4095-4106. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3378
- Valdés, J. E. (2020). Empatía docente y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes del Nivel Secundario. *Educación Superior*, 19(29), 139-200. <https://doi.org/10.56918/es.2020.i29.pp139-200>

Capítulo 10

Integración de la tecnología educativa en las etapas instruccionales

José Manuel Ochoa Alcántar
Martín Alonso Mercado Varela
Nancy Janett García Vázquez
Mario Alberto Vázquez García

Introducción

En la actualidad, la tecnología es una herramienta esencial en la educación, al revolucionar tanto los métodos de enseñanza de los docentes como el aprendizaje de los estudiantes. El objetivo de este capítulo es explorar la integración efectiva de la tecnología en las diferentes etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje; desde la planificación hasta la evaluación formativa, se aborda cómo los docentes pueden aprovechar las herramientas tecnológicas para mejorar la calidad de la educación y promover un aprendizaje significativo y relevante en el siglo XXI. Además, se toman en cuenta las consideraciones pedagógicas, éticas y los desafíos asociados con la integración de la tecnología en el aula, y se reflexionará sobre el papel transformador de la tecnología en la educación para invitar a los docentes a continuar explorando y aprovechando las oportunidades que ofrece la tecnología en el proceso educativo.

Un poco de contexto sobre la importancia de la tecnología en la educación

La tecnología ha revolucionado la forma en que accedemos a la información, nos comunicamos y colaboramos en todos los aspectos de nuestra vida diaria.

En el ámbito educativo, su impacto es igualmente significativo. Incorporar tecnología en el aula no sólo enriquece el aprendizaje y fomenta la participación activa de los estudiantes, sino que también los prepara para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo y desarrollar habilidades fundamentales para el siglo XXI, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la competencia digital. Además, la tecnología puede ayudar a superar barreras geográficas y sociales, brindando acceso a la educación a aquellos que de otra manera podrían estar marginados (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco], 2004).

Antes de continuar, consideramos esencial exponer algunas definiciones relacionadas con el propósito de este capítulo para garantizar la claridad, coherencia y comprensión de los conceptos a utilizar, proporcionando una base sólida para el desarrollo de ideas y análisis de este texto.

Tabla 1. Definición de términos clave

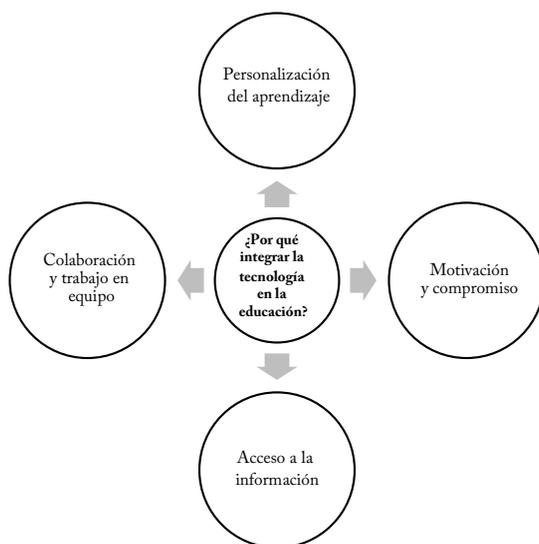
Tecnología educativa	Se refiere al uso de herramientas y recursos tecnológicos para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según la Asociación para la Tecnología y Comunicación Educativa (AECT), se define como “el estudio y la práctica del diseño, desarrollo, utilización, gestión y evaluación de procesos y recursos para aprender” (Januszewski & Molenda, 2008).
Integración de la tecnología en el proceso enseñanza-aprendizaje	La integración de la tecnología en el proceso enseñanza-aprendizaje se refiere a la incorporación deliberada y significativa de herramientas tecnológicas en la planificación y ejecución de actividades educativas (Sunkel et al., 2013).
Recursos interactivos	Son herramientas o materiales que permiten la participación activa y la colaboración de los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Rojas et al., 2023). Estos pueden incluir simulaciones, juegos educativos, videos interactivos, actividades en línea, entre otros.

Al comprender estas definiciones clave, los docentes pueden abordar de manera más efectiva los desafíos y oportunidades asociados con la integración de la tecnología en la educación y desarrollar estrategias pedagógicas que promuevan un aprendizaje significativo y relevante en el siglo XXI.

Por qué incluir el uso de tecnología en el aula

La práctica docente es una labor que necesita ser enriquecida constantemente. Los profesores se enfrentan en el día a día con la necesidad de mejorar sus conocimientos y estrategias de enseñanza para dar cumplimiento a su principal tarea: formar estudiantes. La aplicación de tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el aula tiene el potencial de apoyar al docente en su práctica y, en consecuencia, en la formación de sus estudiantes (Adams et al., 2018; Alexander et al., 2019; Brown et al., 2020; Pelletier et al., 2021; 2022; 2023). De esta manera, conociendo el valor que tienen las TIC en la educación, a continuación se detallan algunas de las razones para incluir la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje (figura 1).

Figura 1. ¿Por qué integrar la tecnología en la educación?



Personalización del aprendizaje: uno de los mayores retos en la formación de estudiantes corresponde al diseño de experiencias formativas que consideren las características y necesidades de todos los participantes. Algunas tecnologías actuales, como la inteligencia artificial, proveen programas de aprendizaje adaptativo que utilizan algoritmos para ajustar el contenido, el nivel de dificultad y la secuencia de actividades según las necesidades y el progreso

individual de cada estudiante. Un ejemplo de ello pudiera ser un programa de matemáticas que utiliza pruebas diagnósticas para evaluar aspectos de conocimiento de los estudiantes, y, a partir de ello, proporciona ejercicios y lecciones adaptadas a sus necesidades específicas.

Motivación y compromiso: son elementos muy importantes en un proceso de aprendizaje, sin embargo, no siempre están presentes cuando un estudiante realiza alguna actividad. Implementar la gamificación a través de tecnologías digitales puede hacer que el aprendizaje sea más entretenido al incluir elementos de juego, como competencias, desafíos y recompensas. Esto puede aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes, ayudándoles a completar sus tareas. Por ejemplo, las plataformas de aprendizaje de idiomas que utilizan puntos y medallas para premiar el progreso de los estudiantes y desafíos de vocabulario, ayudan a los estudiantes a mantenerse motivados.

Acceso a la información: la digitalización de la educación ha permitido el acceso de contenidos educativos en múltiples formatos y plataformas. Profesores y estudiantes pueden acceder a un sinfín de recursos educativos al navegar por la web, que pueden incorporar en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Videos, cursos, pódcast, imágenes, sitios web, *software*, plataformas educativas, son sólo algunos ejemplos de recursos que se pueden encontrar en internet. *YouTube* es una de las plataformas actuales que ofrece una cantidad significativa de contenidos digitales en formato de video y con una gran audiencia en la comunidad educativa.

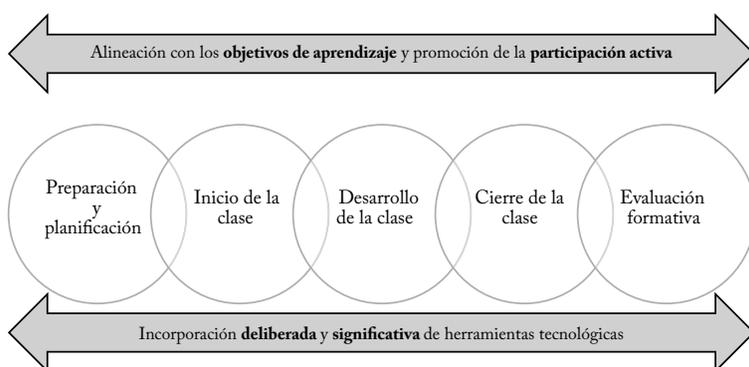
Colaboración y trabajo en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo se han visto potenciados por la aparición de plataformas que incluyen aplicaciones web de productividad. Estas plataformas proporcionan herramientas y espacios virtuales donde los usuarios, profesores y estudiantes pueden trabajar juntos en proyectos, compartir recursos, discutir ideas y colaborar de forma sincrónica o asincrónica. Existen investigaciones en las que el uso de estas herramientas se relaciona con la autorregulación del aprendizaje, condición esencial para que los estudiantes logren sus objetivos de aprendizaje (García et al., 2024). *Google Workspace* y *Microsoft Teams* son dos de las plataformas más importantes que actualmente se implementan en el ámbito educativo.

Estos son solamente algunos de los múltiples beneficios de implementar la tecnología en el ámbito educativo. Tanto profesores como estudiantes pueden seguir abonando al desarrollo de nuevas aplicaciones de la tecnología en el aula a través de su creatividad y entusiasmo por mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Integración de la tecnología en las etapas instruccionales

La integración de la tecnología en el ámbito educativo ha transformado la forma en que los docentes diseñan y entregan sus clases. Desde la preparación y planificación hasta el cierre de la clase, las herramientas tecnológicas ofrecen oportunidades significativas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. En este apartado exploraremos cómo los docentes pueden aprovechar la tecnología en cada etapa instruccional para enriquecer su enseñanza y promover un ambiente de aprendizaje interactivo y dinámico, considerando las implicaciones pedagógicas y didácticas para una integración efectiva (figura 2).

Figura 2. Etapas instruccionales e integración de tecnología



Preparación y planificación: al utilizar recursos en línea para diseñar planes de clase y materiales didácticos, es importante considerar las necesidades individuales de los estudiantes, así como sus estilos de aprendizaje y niveles de habilidad. Los docentes deben seleccionar cuidadosamente los recursos tecnológicos que mejor se adapten a los objetivos de aprendizaje y al contenido curricular, asegurándose de que sean accesibles y relevantes para todos los estudiantes. Además, es fundamental proporcionar orientación y apoyo a los estudiantes en el uso de las herramientas tecnológicas, brindándoles oportunidades para practicar y desarrollar habilidades digitales.

Ejemplos de herramientas para la preparación y planificación incluyen plataformas educativas como *Edmodo* o *Schoology*, que permiten organizar contenido y comunicarse con los estudiantes de manera efectiva. Asimismo,

herramientas de creación de contenido, como *Genially* o *Canva*, pueden utilizarse para diseñar materiales multimedia atractivos y dinámicos.

Inicio de la clase: al iniciar la clase utilizando tecnología, los docentes deben asegurarse de establecer un ambiente inclusivo y acogedor que fomente la participación de todos los estudiantes. Es importante proporcionar instrucciones claras y brindar apoyo adicional a aquellos que puedan enfrentar dificultades técnicas. Además, pueden utilizar herramientas tecnológicas para evaluar el conocimiento previo de los estudiantes y adaptar su enseñanza según sus necesidades individuales.

Ejemplos de estrategias para iniciar la clase incluyen el uso de juegos interactivos como *Quizizz* o *Kahoot!* para revisar conceptos previos, o la presentación de preguntas de discusión utilizando herramientas de pizarra digital como *Jamboard* o *Explain Everything*.

Desarrollo de la clase: durante el desarrollo de la clase, la integración de recursos tecnológicos puede mejorar la presentación de contenidos y la realización de actividades, siempre y cuando se utilicen de manera efectiva y significativa. Los docentes deben asegurarse de que los recursos tecnológicos estén alineados con los objetivos de aprendizaje y promuevan la participación activa de los estudiantes. Además, es importante proporcionar oportunidades para la exploración y el descubrimiento, fomentando el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

Ejemplos de recursos tecnológicos para el desarrollo de la clase incluyen simulaciones interactivas, como *PhET Interactive Simulations* o *ExploreLearning Gizmos*, que permiten a los estudiantes explorar conceptos científicos de manera práctica y visual. También se pueden utilizar herramientas de colaboración en línea, como *Google Docs* o *Microsoft Teams* para facilitar la colaboración y el trabajo en equipo entre los estudiantes.

Cierre de la clase: al finalizar la clase, los docentes pueden utilizar herramientas tecnológicas para resumir los conceptos clave y consolidar el aprendizaje de los estudiantes. Es importante proporcionar oportunidades para la reflexión y la síntesis, permitiendo a los estudiantes procesar la información y conectarla con sus experiencias previas. Además, los docentes deben brindar retroalimentación constructiva que motive a los estudiantes a seguir aprendiendo y mejorar su desempeño.

Ejemplos de herramientas para el cierre de la clase incluyen la creación de infografías o mapas conceptuales utilizando herramientas en línea como *MindMeister* o *Piktochart*, que permiten a los estudiantes visualizar y organizar la información de manera clara y concisa. También se pueden utilizar

herramientas de evaluación en línea, como *Quizizz* o *Google Forms*, para realizar evaluaciones rápidas y obtener retroalimentación inmediata sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Evaluación formativa: la evaluación formativa utilizando tecnología puede ser una herramienta poderosa para monitorear el progreso de los estudiantes y adaptar la enseñanza según sus necesidades individuales. Los docentes deberían utilizar una variedad de métodos y herramientas de evaluación, asegurándose de que sean equitativos y estén alineados con los objetivos de aprendizaje. Además, es importante proporcionar retroalimentación específica y oportuna que guíe el aprendizaje de los estudiantes y promueva su desarrollo académico.

Ejemplos de aplicaciones y *software* para la evaluación formativa incluyen herramientas de respuesta en el aula, como *Plickers* o *Mentimeter*, que permiten a los docentes realizar encuestas y cuestionarios en tiempo real y obtener retroalimentación instantánea sobre el aprendizaje de los estudiantes. También se pueden utilizar plataformas de aprendizaje adaptativo, como *Khan Academy* o *Duolingo*, que personalizan el aprendizaje según el nivel y el ritmo de cada estudiante.

No todos los profesores organizan los momentos de sus lecciones de la misma forma. La integración de la tecnología usando recursos educativos digitales con los 7 momentos de Ferreiro (2017), podría verse dispuesta como se ve en la figura 3.

Figura 3. Los 7 momentos de una lección apoyados de recursos educativos digitales

Activación	Orientación	Recapitulación	Metacognición	Procesamiento	Interdependencia	Evaluación
<input type="checkbox"/> Mentimeter	<input type="checkbox"/> Loop	<input type="checkbox"/> Kahoot	<input type="checkbox"/> Flipgrid	<input type="checkbox"/> Power Point	<input type="checkbox"/> Miro	<input type="checkbox"/> Plickers
<input type="checkbox"/> Educaplay	<input type="checkbox"/> My simple show	<input type="checkbox"/> TikTok	<input type="checkbox"/> Google Forms	<input type="checkbox"/> Nearpod	<input type="checkbox"/> Teachable	<input type="checkbox"/> Wordwall
<input type="checkbox"/> Classtools.net	<input type="checkbox"/> mmhmm	<input type="checkbox"/> Quizizz	<input type="checkbox"/> Canva	<input type="checkbox"/> Jamboard	<input type="checkbox"/> Padlet	<input type="checkbox"/> Turnitin

Criterios de selección y diseño de materiales o recursos tecnológicos

La integración efectiva de la tecnología en el aula no sólo requiere que los docentes estén familiarizados con las herramientas disponibles, sino que también sepan seleccionar y diseñar materiales adecuados para sus contextos específicos. A continuación, se presentan los principales criterios que deben

considerarse (Hidalgo-Navarrete & Aliaga-Zegarra, 2020; Mujica-Sequera, 2021; Reiser et al., 2024).

Criterios de selección de recursos tecnológicos

Relevancia pedagógica: los recursos deben alinearse con los objetivos de aprendizaje establecidos. Es crucial que los docentes seleccionen herramientas y materiales que realmente contribuyan a la comprensión y aplicación de los conceptos enseñados.

Accesibilidad y usabilidad: los recursos deben ser accesibles para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades. Además, deben ser fáciles de usar tanto para los docentes como para los estudiantes, minimizando la curva de aprendizaje.

Costo y sostenibilidad: considerar el costo a largo plazo es vital. Los docentes deben evaluar si las herramientas requieren licencias recurrentes, y si el presupuesto del aula o la institución puede sostener estos gastos a lo largo del tiempo.

Compatibilidad: es importante que los recursos sean compatibles con los dispositivos y la infraestructura tecnológica disponibles en el aula o la institución. Esto incluye asegurarse de que los recursos funcionen en diferentes sistemas operativos y tipos de *hardware*.

Calidad del contenido: los recursos seleccionados deben ser de alta calidad, tanto en términos de contenido como de presentación. Esto incluye la precisión de la información, la claridad de la comunicación y la calidad visual y auditiva de los materiales.

Interactividad: los recursos deben fomentar la participación activa de los estudiantes. Las herramientas que permiten la interacción, la colaboración y el *feedback* inmediato suelen ser más efectivas para el aprendizaje.

Seguridad y privacidad: es fundamental que los recursos tecnológicos cumplan con las normativas de seguridad y privacidad, protegiendo los datos de los estudiantes y evitando el acceso no autorizado.

Criterios de diseño de materiales tecnológicos

Claridad y simplicidad: los materiales deben ser claros y concisos, evitando la sobrecarga cognitiva. El diseño debe ser intuitivo, permitiendo a los estudiantes concentrarse en el contenido sin distracciones innecesarias.

Compromiso: diseñar materiales que sean visualmente atractivos y que capturen el interés de los estudiantes es crucial. El uso de gráficos, animaciones y elementos interactivos puede mejorar significativamente el compromiso de los estudiantes.

Adaptabilidad: los materiales deben ser diseñados para ser flexibles y adaptables a diferentes contextos y niveles de habilidad. Esto incluye la posibilidad de personalizar el contenido para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes.

Retroalimentación y evaluación: incorporar mecanismos de *feedback* inmediato y evaluaciones continuas dentro de los materiales puede ayudar a los estudiantes a autoevaluar su comprensión y progreso, y a los docentes a ajustar la enseñanza según sea necesario.

Colaboración: diseñar actividades y materiales que fomenten la colaboración entre los estudiantes, tanto de manera presencial como en línea, puede enriquecer el proceso de aprendizaje y desarrollar habilidades sociales y de trabajo en equipo.

Contextualización: los materiales deben estar contextualizados de acuerdo con la realidad y el entorno de los estudiantes. El uso de ejemplos y casos prácticos relevantes puede aumentar la pertinencia y la comprensión del contenido.

Sostenibilidad y actualización: los materiales deben ser diseñados de manera que puedan ser fácilmente actualizados y mantenidos, asegurando que permanezcan relevantes y precisos a lo largo del tiempo.

Integrar la tecnología educativa en el aula de manera efectiva requiere una combinación de habilidades técnicas y pedagógicas. Al considerar estos criterios de selección y diseño, los docentes pueden maximizar el impacto positivo de la tecnología en el aprendizaje de sus estudiantes.

Habilidades necesarias para la integración efectiva de la tecnología en la enseñanza

La integración efectiva de la tecnología en el aula no sólo depende de la disponibilidad de herramientas y recursos, sino también de las habilidades y competencias que los docentes deben desarrollar para utilizar estas tecnologías de manera significativa, asegurando así un aprendizaje enriquecedor y efectivo para sus estudiantes (Sarell-Galarraga, 2020; Centeno-Caamal, 2021).

Habilidades de diseño de recursos: los docentes deben poseer habilidades en el diseño y creación de recursos educativos que aprovechen las tecnologías disponibles. Esto implica la capacidad de utilizar herramientas digitales para desarrollar materiales didácticos interactivos, como presentaciones multimedia, infografías, videos educativos y actividades en línea. Por ejemplo, el uso de plataformas como *Canva* para diseñar recursos visualmente atractivos o de herramientas como *Adobe Spark* para crear contenido multimedia dinámico puede enriquecer significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Habilidades para seleccionar los recursos adecuados: la capacidad de seleccionar los recursos tecnológicos adecuados es crucial para asegurar que estos se alineen con los objetivos de aprendizaje y las necesidades del alumnado. Los docentes deben ser capaces de evaluar y elegir herramientas que no sólo complementen el contenido curricular, sino que también sean accesibles y pertinentes para sus estudiantes. Esto incluye la evaluación de plataformas educativas, aplicaciones y *software* en función de su usabilidad, efectividad pedagógica y relevancia para el contexto educativo específico.

Habilidades de gestión de aula tecnológica: la gestión efectiva de un aula donde se utilizan tecnologías requiere habilidades específicas para mantener un entorno de aprendizaje productivo y equilibrado. Los docentes deben saber cómo integrar las tecnologías sin que éstas se conviertan en una distracción, manejando el tiempo de pantalla y promoviendo el uso responsable de los dispositivos. Además, deben ser capaces de crear un ambiente inclusivo donde todos los estudiantes tengan igual acceso y oportunidad para participar en las actividades tecnológicas.

Competencias en alfabetización digital: para enseñar con tecnología, los docentes deben ser competentes en alfabetización digital, es decir, deben entender cómo funcionan las herramientas digitales y cómo usarlas de manera efectiva. Esto incluye conocimientos básicos de informática, navegación en internet, uso de *software* educativo y aplicaciones de productividad. La alfabetización digital también implica una comprensión crítica de la información en línea y la capacidad de enseñar a los estudiantes a evaluar la veracidad y la calidad de los recursos digitales.

Habilidades para fomentar la colaboración y el trabajo en equipo: las tecnologías pueden facilitar la colaboración entre estudiantes a través de herramientas que permitan el trabajo en equipo y la comunicación. Los docentes deben ser capaces de utilizar plataformas colaborativas, como *Google Workspace* o *Microsoft Teams* para diseñar actividades que fomenten la cooperación y el trabajo en proyectos conjuntos. Esta habilidad también implica saber cómo

moderar y guiar las interacciones en línea para asegurar que sean constructivas y productivas.

Competencias en evaluación formativa: la habilidad para emplear tecnologías en la evaluación formativa es crucial para supervisar el progreso de los estudiantes y modificar la enseñanza conforme sea necesario. Los docentes deben saber cómo implementar herramientas de evaluación en tiempo real, como *Kahoot!* o *Mentimeter*, para obtener retroalimentación inmediata sobre el aprendizaje de los estudiantes. Además, deben ser capaces de analizar los datos generados por estas evaluaciones para identificar áreas de mejora y personalizar la instrucción.

Habilidades en seguridad y ética digital: finalmente, los docentes deben estar bien informados sobre las cuestiones de privacidad, seguridad y ética digital. Esto incluye comprender las leyes y regulaciones relacionadas con la protección de datos personales y ser capaces de enseñar a los estudiantes sobre prácticas seguras y responsables en el uso de la tecnología. La formación en ética digital también implica promover el uso respetuoso y legal de los recursos digitales, así como educar sobre los riesgos del ciberacoso y la desinformación en línea.

Aplicación en el ejercicio de la práctica en el aula

La habilidad de un docente para integrar la tecnología educativa en el aula tiene numerosas aplicaciones prácticas que pueden transformar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y mejorar los resultados educativos. A continuación, se describen algunas de estas aplicaciones:

Personalización del aprendizaje: los docentes tienen la posibilidad de emplear plataformas de aprendizaje adaptativo que adecúan el contenido y las actividades de manera automática en función del progreso y las necesidades específicas de cada estudiante. Esto permite ofrecer un aprendizaje más personalizado y eficiente.

Acceso a recursos diversificados: integrar la tecnología educativa permite a los docentes acceder a una amplia variedad de recursos digitales, como videos, simulaciones y juegos educativos que pueden enriquecer el contenido de las lecciones y hacerlas más atractivas y comprensibles para los estudiantes.

Colaboración y comunicación: herramientas como *Google Classroom*, *Microsoft Teams* y otras plataformas de gestión del aprendizaje facilitan la colaboración

entre estudiantes y la comunicación con el docente. Los estudiantes pueden trabajar en proyectos grupales en línea, compartir documentos y recibir retroalimentación en tiempo real.

Evaluaciones formativas: los docentes pueden utilizar aplicaciones como *Kahoot!*, *Quizizz* y *Socrative* para realizar evaluaciones formativas rápidas y divertidas. Estas herramientas permiten obtener retroalimentación instantánea sobre la comprensión de los estudiantes y ajustar la enseñanza en consecuencia.

Fomento de habilidades digitales: al integrar tecnología en el aula, los docentes ayudan a los estudiantes a desarrollar competencias digitales esenciales para el siglo XXI, como la alfabetización digital, la seguridad en línea y el uso ético de la información.

Enriquecimiento de lecciones: las tecnologías como las pizarras digitales interactivas y los proyectores permiten a los docentes presentar información de manera más visual y dinámica, facilitando la comprensión de conceptos complejos a través de diagramas, videos y animaciones.

Aprendizaje autónomo: plataformas como *Khan Academy*, *Coursera* y *edX* ofrecen a los estudiantes la oportunidad de explorar temas de interés por su cuenta, fomentando el aprendizaje autónomo y la autodisciplina.

Inclusión y accesibilidad: la tecnología educativa puede ayudar a los docentes a crear un entorno de aprendizaje más inclusivo. Herramientas como los lectores de pantalla, los subtítulos automáticos y el *software* de traducción pueden apoyar a estudiantes con necesidades especiales o aquellos que no dominan el idioma de instrucción.

Simulaciones y laboratorios virtuales: en áreas como la ciencia y la ingeniería, los docentes pueden utilizar simulaciones y laboratorios virtuales para proporcionar experiencias prácticas que serían difíciles o imposibles de realizar en un entorno físico debido a restricciones de tiempo, espacio o recursos.

Aula invertida: la incorporación de tecnologías permite a los docentes aplicar el modelo de aula invertida, donde los estudiantes estudian el contenido teórico en casa mediante videos o lecturas en línea y aprovechan el tiempo en clase para realizar actividades prácticas, participar en discusiones y resolver problemas.

Seguimiento y análisis del progreso: herramientas de análisis de datos permiten a los docentes realizar un seguimiento detallado del progreso de sus estudiantes, identificar áreas de dificultad y personalizar la enseñanza para abordar las necesidades específicas de cada estudiante.

Gamificación: la integración de elementos de juego en el aprendizaje, a través de plataformas como *Classcraft* o *Duolingo*, puede aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes, haciendo que el aprendizaje sea más interactivo y divertido.

Estas aplicaciones prácticas demuestran cómo la habilidad de integrar la tecnología educativa no sólo mejora la eficiencia y la efectividad de la enseñanza, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más digitalizado.

Tecnologías emergentes y futuro de la educación

Las tecnologías emergentes están cambiando aceleradamente el campo de la educación. Innovaciones como la inteligencia artificial o la analítica del aprendizaje están revolucionando las formas en que enseñamos y aprendemos. Este cambio no sólo se da en las aulas, sino también en las formas en que nos comunicamos, trabajamos e interactuamos en sociedad.

En este contexto, es fundamental conocer cuáles son las tecnologías que están impactando en la educación y la forma en que lo están haciendo. Este conocimiento es relevante, ya que es lo que permite a las instituciones integrar eficazmente las tecnologías en sus procesos educativos y apoyar a sus profesores y estudiantes a tener éxito en un mundo cada vez más digitalizado. A continuación, se describen cinco de las tecnologías más importantes que actualmente se están implementando en el campo de la educación.

Realidad aumentada: es una tecnología que combina elementos del mundo real con elementos digitales generados por computadora, integrando información digital, como pueden ser imágenes, texto o gráficos en un plano del mundo real (Billinghurst et al., 2015). *Google Maps* es un ejemplo de tecnología de realidad aumentada. Estas tecnologías pueden apoyar estrategias educativas como viajes virtuales educativos, por ejemplo, excursiones virtuales a lugares históricos de cualquier parte del mundo, brindando experiencias de inmersión que complementan la enseñanza tradicional.

Analítica del aprendizaje: se refiere al proceso de recopilación, medición, análisis y reporte de datos de estudiantes y de sus contextos con el objetivo de comprender y optimizar el aprendizaje y los ambientes en que ocurre (Society for Learning Analytics Research, 2020). Es considerado uno de los desarrollos más importantes en materia de tecnología educativa para la enseñanza y

aprendizaje en la educación superior. Una de las tecnologías más versátiles de analítica son los *Dashboards*, ya que pueden apoyar tanto la práctica docente como el proceso de aprendizaje del estudiante, los cuales son reportes visuales que proporcionan información sobre la actividad y el progreso de los estudiantes (Leeuwen et al., 2022), de tal manera que los profesores pueden ajustar su práctica docente conforme el estudiante progresa en una experiencia de formación, en línea o presencial.

Internet de las cosas: se refiere a la red colectiva de dispositivos conectados y a la tecnología que facilita la comunicación entre estos dispositivos, con el objetivo de proporcionar servicios inteligentes y mejorar diversas áreas de la industria y la vida social. Un ejemplo concreto en la educación son los laboratorios inteligentes; estos son laboratorios de diversas áreas científicas equipados con sensores y dispositivos conectados entre sí que recopilan datos en tiempo real sobre experimentos para facilitar el análisis y la colaboración entre estudiantes.

Inteligencia artificial. Las tecnologías que integran a la inteligencia artificial son capaces de realizar tareas que anteriormente sólo podían ser ejecutadas por seres humanos. Dentro de sus capacidades se encuentran: el procesamiento natural del lenguaje y la visión por computadora. Una de las tecnologías más destacadas es *ChatGPT*, capaz de entablar conversaciones con usuarios humanos y apoyarlos en tareas de cualquier ámbito, al proveer información y dar soluciones para optimizar su productividad (OpenAI, 2020).

Blockchain. Ligada ampliamente a las criptomonedas como el *Bitcoin*, esta tecnología permite a los usuarios mantener una base de datos compartida y sincronizada sin necesidad de un intermediario que centralice todos los registros. En el campo de la educación, una de las aplicaciones más importantes de esta tecnología es la verificación de credenciales. Para esta tarea, el *Blockchain* proporciona un sistema de almacenamiento seguro y descentralizado en el que cualquier persona puede verificar la autenticidad de una credencial sin depender de un tercero o de una autoridad central.

Cabe destacar que, si bien la aplicación de estas tecnologías se ha realizado principalmente por instituciones universitarias con énfasis en innovación educativa, cada vez son más los escenarios educativos que consideran los beneficios de integrar estas tecnologías emergentes a sus procesos. En este sentido, es importante seguir reforzando la idea de que digitalizar la educación implica no sólo adoptar nuevas herramientas digitales, sino también conocer cómo éstas pueden mejorar los sistemas educativos y preparar a la comunidad

educativa, profesores, estudiantes, administrativos y directivos para los desafíos y oportunidades del siglo XXI.

Consideraciones éticas y desafíos de la integración de la tecnología en la enseñanza

La integración de la tecnología en el aula ofrece numerosos beneficios educativos, pero también plantea desafíos éticos y consideraciones importantes que los docentes deben tener en cuenta. En este apartado exploraremos cuatro aspectos fundamentales relacionados con la ética y los desafíos de la integración de la tecnología en la enseñanza, abordando la equidad y el acceso, la privacidad y la seguridad, la capacitación docente y la evaluación de impacto.

Equidad y acceso: uno de los desafíos más significativos en la integración de la tecnología en la enseñanza es garantizar que todos los estudiantes tengan acceso equitativo a las herramientas y recursos tecnológicos necesarios. La brecha digital, que se refiere a las disparidades en el acceso a la tecnología entre diferentes grupos socioeconómicos, puede ampliar las desigualdades educativas si no se aborda adecuadamente (Alva, 2015). Los docentes deben esforzarse por proporcionar oportunidades de aprendizaje equitativas, asegurándose de que todos los estudiantes tengan acceso a dispositivos y conectividad a internet tanto en el aula como fuera de ella. Además, es importante considerar las necesidades individuales de los estudiantes y adaptar la enseñanza para garantizar que todos tengan la oportunidad de participar y tener éxito.

Privacidad y seguridad: la protección de la privacidad y la seguridad en línea es otro aspecto crucial que los docentes deben tener en cuenta al integrar la tecnología en la enseñanza. Los datos personales de los estudiantes pueden estar en riesgo si no se implementan medidas adecuadas de seguridad y protección de la privacidad. Los docentes deben familiarizarse con las leyes y regulaciones relacionadas con la privacidad de datos en el ámbito educativo y tomar medidas para proteger la información confidencial de los estudiantes. Además, es importante educar a los estudiantes sobre prácticas seguras en línea y promover una cultura de respeto y responsabilidad digital en el aula.

Capacitación docente: la capacitación docente en el uso efectivo de la tecnología es esencial para garantizar una integración exitosa en el aula. Muchos docentes pueden enfrentar desafíos al adoptar nuevas herramientas y enfoques

tecnológicos debido a la falta de experiencia o conocimientos especializados. Es fundamental proporcionar oportunidades de desarrollo profesional continuo que permitan a los docentes adquirir las habilidades necesarias para utilizar la tecnología de manera efectiva en su práctica docente. Esto puede incluir talleres, cursos en línea o la colaboración con colegas y expertos en tecnología educativa. Además, es importante fomentar una cultura de experimentación y aprendizaje colaborativo que anime a los docentes a explorar nuevas ideas y enfoques innovadores en el aula.

Evaluación de impacto: evaluar el impacto de la tecnología en el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes es fundamental para informar la práctica docente y mejorar los resultados educativos (Revilla, 2020). Los docentes deben utilizar métodos de evaluación adecuados para medir cómo el uso de la tecnología afecta el compromiso, la motivación y el logro de los estudiantes. Esto puede incluir la observación en el aula, encuestas y cuestionarios, análisis de datos y evidencia de trabajo estudiantil. Además, es importante tener en cuenta que el impacto de la tecnología puede variar según el contexto y las características individuales de los estudiantes, por lo que es importante considerar una variedad de factores al evaluar su efectividad.

Reflexiones finales

La integración de la tecnología en el ámbito educativo ha sido tema de análisis y debate en las últimas décadas, y su relevancia continúa en aumento a medida que avanzamos hacia una sociedad cada vez más digitalizada. Para concluir este capítulo, reflexionaremos sobre el papel transformador de la tecnología en la educación y haremos un llamado a la acción para que los docentes sigan explorando y aprovechando las oportunidades que ofrece la tecnología en el aula.

La tecnología ha demostrado ser una herramienta poderosa para transformar la educación y mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Desde la personalización del aprendizaje hasta la creación de ambientes de aprendizaje colaborativos y estimulantes, la tecnología ofrece una amplia gama de posibilidades para mejorar la calidad de la educación. Además, la tecnología puede ayudar a superar barreras geográficas y sociales, brindando acceso a la educación a aquellos que de otra manera podrían estar marginados.

La pandemia por la covid-19 ha acelerado aún más la adopción de la tecnología en la educación (Schleicher, 2020), destacando su importancia en la enseñanza remota y el aprendizaje a distancia. Si bien esta crisis ha presentado

desafíos significativos, también ha demostrado el potencial de la tecnología para apoyar la continuidad del aprendizaje en situaciones de emergencia y promover la inclusión educativa.

Los docentes tienen la responsabilidad de preparar a sus estudiantes para tener éxito en un mundo cada vez más digitalizado. Esto requiere no sólo dominar las herramientas tecnológicas disponibles, sino también explorar activamente nuevas formas de integrar la tecnología en su práctica docente. Es necesario estar dispuestos a experimentar, aprender de los errores y colaborar con colegas y expertos en tecnología educativa para mejorar continuamente la enseñanza.

Además, es importante recordar que la tecnología por sí sola no es una solución mágica para todos los desafíos educativos. La integración efectiva de la tecnología requiere un enfoque reflexivo y centrado en el estudiante que considere las necesidades individuales de los estudiantes y promueva un aprendizaje activo y significativo. Al hacerlo, es posible aprovechar al máximo el potencial de la tecnología para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y prepararlos para tener éxito en el siglo XXI.

La tecnología tiene el poder de transformar la educación y mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Como docentes, es importante aprovechar este potencial y seguir explorando nuevas formas de integrar la tecnología en el aula, asegurando que la práctica docente esté siempre enfocada en promover el éxito de todos los estudiantes.

Referencias

- Adams, S., Brown, M., Dahlstrom, E., Davis, A., DePaul, K., Diaz, V. & Pomerantz, J. (2018). *NMC Horizon Report: 2018 Higher Education Edition*. Educause.
- Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barajas-Murphy, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., Pomerantz, J., Seilhamer, R. & Weber, N. (2019). *Educause Horizon Report: 2019 Higher Education Edition*. Educause.
- Alva, A. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 265-285. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(15\)72138-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(15)72138-0)
- Billinghurst, M., Clark, A. & Lee, G. (2015). A survey of augmented reality. *Foundations and Trends in Human-Computer Interaction*, 8(2-3), 73-272. <http://dx.doi.org/10.1561/11000000049>

- Brown, M., McCormack, M., Reeves, J., Brooks, C., Grajek, S., Alexander, B., Bali, M., Bulger, S., Dark, S., Engelbert, N., Gannon, K., Gauthier, A., Gibson, D., Gibson, R., Lundin, B., Veletsianos, G. & Weber, N. (2020). *2020 Educause Horizon Report, Teaching and Learning Edition*. Educause.
- Centeno-Caamal, R. (2021). Formación tecnológica y competencias digitales docentes. *Revista Tecnológico-Educativa 2.0*, 11(1). <https://doi.org/10.37843/rted.v11i1.210>
- Ferreiro, R. (2017). *Cómo ser mejor maestro. El método ELI*. Trillas.
- García, I., Sigcho, A., Zamora, D. & Guerrero, O. (2024). Aprendizaje colaborativo mediante la plataforma Google Classroom. *Dominio de las Ciencias*, 10(1), 1345-1361. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3779>
- Hidalgo-Navarrete, J. & Aliaga-Zegarra, S. E. (2020). Análisis de las estrategias didácticas para el diseño, selección, producción, utilización y validación de recursos educativos audiovisuales interactivos en una institución educativa. Estudio inicial. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 23, 79-98. <https://doi.org/10.17561/10.17561/reid.n23.5>
- Januszewski, A. & Molenda, M. (2008). *Educational technology. A definition with commentary* (2ª Ed.). Routledge.
- Leeuwen, A., Teasley, S. & Friend, A. (2022). Teacher and student facing learning analytics. En C. Lang, D. Gašević, G. Siemens, A. Merceron y A. Friend (Eds.), *Handbook of learning analytics* (pp. 130-140). SoLAR.
- Mujica-Sequera, R. M. (2021). Clasificación de las herramientas digitales en la tecnoeducación. *Revista Docentes 2.0*, 12(1), 71-85. <https://doi.org/10.37843/rted.v11i1.257>
- OpenAI. (2020). *GPT-3: Language models are few-shot learners*. <https://arxiv.org/abs/2005.14165>
- Pelletier, K., Brown, M., Brooks, C., McCormack, M., Reeves, J., Arbino, N., Bozkurt, A., Crawford, S., Czerniewicz, L., Gibson, R., Linder, K., Mason, J. & Mondelli, V. (2021). *2021 Educase Horizon Report, Teaching and Learning Edition*. Educause.
- Pelletier, K., McCormack, M., Reeves, J., Robert, J., Arbino, N., Al-Freih, M., Dickson-Deane, C., Guevara, C., Koster, L., Sánchez-Mendiola, M., Skallerup Bessette, L. & Stine, J. (2022). *2022 Educase Horizon Report, Teaching and Learning Edition*. Educause
- Pelletier, K., Robert, J., Muscanell, N., McCormack, M., Reeves, J., Arbino, N., Grajek, S., Birdwell, T., Liu, D., Mandernach, J., Moore, A., Porcaro,

- A., Rutledge, R. & Zimmern, J. (2023). *2023 Educase Horizon Report, Teaching and Learning Edition*. Boulder. Educause.
- Reiser, R. A., Carr-Chellman, A. A. & Dempsey, J. V. (2024). *Trends and issues in instructional design and technology* (5ª Ed.). Routledge.
- Revilla, D. (2020). Rendimiento académico y tecnología: evolución del debate en las últimas décadas. *Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 50*(178), 1122-1137. <https://doi.org/10.1590/198053147144>
- Rojas, O., Martínez-Fuentes, M. & Campbell, L. (2023). Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) para mejorar los procesos de enseñanza en educación virtual. *EduSol, 23*(85), 115-125. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912023000400115&lng=es&tlng=es
- Sarell-Galarraga, J. J. (2020). Modelo teórico de competencias digitales para la andragogía. *Educación en Contexto, 6*(11), 48-69. <https://educacionen-contexto.net/journal/index.php/una/article/view/119>
- Schleicher, A. (2020). *The impact of covid-19 on education. Insights from education at a glance 2020*. <https://web-archive.oecd.org/2020-09-08/562941-the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- Society for Learning Analytics Research. (2020). *What is Learning Analytics? SoLAR*. <https://www.solaresearch.org/about/what-is-learning-analytics/>
- Sunkel, G., Trucco, D. & Espejo, A. (2013). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*. CEPAL.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2004). *Integrating ICTs into education: lessons learned; a collective case study of six Asian countries*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000135562>

Capítulo 11

Verificación y realimentación de lo aprendido en la sesión

Maricela Urías Murrieta
María Lorena Serna Antelo
María Fernanda Durón Ramos

Introducción

La evaluación es un proceso natural e intuitivo que realizamos constantemente en nuestra vida cotidiana para la toma de decisiones, sobre la cual, la mayoría de las veces, no somos conscientes. Sin embargo, a cada instante emitimos juicios y tomamos decisiones en función de ellos, lo que nos permite analizar, valorar y comprender el mundo que nos rodea, muchas veces sin reflexionar o profundizar al respecto.

Valorando lo anterior no sólo como un proceso, sino también como un concepto, se tiene que la evaluación en el contexto educativo suele ser de carácter más sistemático y formal, que constituye un pilar fundamental en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si revisamos las diferentes concepciones del término que se han desarrollado y publicado a lo largo de la historia de la evaluación, encontraremos que éstas, en esencia, mantienen algunos aspectos semejantes, que a veces lo que se diferencia es algún término que debe ir acorde con el modelo educativo institucional, o bien, al énfasis que se quiere hacer con la evaluación, por ejemplo, tenemos que el evaluar implica:

- Un proceso sistemático (American Evaluation Association [AEA], 2020; Popham, 2016; Scriven, 1967; Stufflebeam & Shinkfield, 1993).
- Recabar y analizar información (Cronbach, 1982; Popham, 2016; Scriven, 1967; Tyler, 1950).

- Emitir juicios de valor (Cronbach, 1982; Tyler, 1950).
- Tomar decisiones (Popham, 2016; Stufflebeam & Shinkfield, 1993; Tyler, 1950).

En el ámbito educativo, la evaluación desempeña diferentes roles, o bien, hace énfasis en distintos aspectos en función de lo que se quiera evaluar, así tenemos, por ejemplo: evaluación del aprendizaje, evaluación curricular, evaluación de competencias, evaluación del desempeño, entre otras. En todas y cada una de ellas se realiza un proceso sistemático para recabar y procesar información: del aprendizaje, del currículo, del desempeño, de las competencias, de lo que se requiera y se necesite evaluar, resaltando que la evaluación, independientemente del apellido que se le ponga, tiene como fin último tomar decisiones para mejorar (figura 1).

Figura 1. Evaluación y sus diferentes énfasis

	<i>Definición</i>	<i>Énfasis</i>	<i>Fin último</i>
<i>Evaluación educativa</i>	Proceso sistemático que recaba y analiza información para la formulación de Juicios objetivos sobre...	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje • El currículum • Las competencias • El desempeño • El centro educativo Para...	Mejorar

En la literatura especializada existe una gran gama de definiciones, roles, clasificaciones, modelos, teorías relacionadas con la evaluación en sus múltiples énfasis; en este capítulo nos abocaremos solamente a la evaluación formativa y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A lo largo del apartado analizaremos, principalmente, a los teóricos clásicos de la evaluación con la intención de volver a los inicios del concepto y retomar su esencia, de igual forma, retomaremos los usuarios de la evaluación formativa, haciendo énfasis en los principales actores, los docentes y los estudiantes. Finalizaremos con la importancia de la realimentación y los distintos tipos que existen.

Evaluación formativa

Dentro de los diferentes roles o tipos de la evaluación educativa encontramos la clasificación que hacen algunos autores sobre el rol de ésta: diagnóstica,

sumativa o formativa, siendo esta última la de interés fundamental como estrategia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (e-a), teniendo en cuenta a sus principales actores y los diferentes factores que contribuyen al logro de los aprendizajes. Así, en función de las diferentes definiciones que se han realizado a lo largo de la historia, tenemos que la evaluación formativa:

- Es un proceso planificado que evidencia la situación del estudiante y el desempeño del docente (Brookhart, 2007; Popham, 2016; Scriven, 1967).
- La información la utilizan tanto los profesores como los estudiantes para el logro de los aprendizajes (Brookhart, 2007; Popham, 2016).
- Tiene lugar en el momento mismo en que se desarrolla el proceso de enseñanza (Brookhart, 2007; Popham, 2016; Scriven, 1967).
- Su finalidad es hacer ajustes a los procesos de enseñanza-aprendizaje por los propios actores.
- Guía la manera de enseñar en el docente y la manera de aprender en el estudiante (Popham, 2016).

Así, una definición breve que implique estos aspectos es la que proporcionan Black y William (1998) y Popham (2016), la evaluación formativa es un proceso planificado en el que tanto docentes como estudiantes usan la evidencia basada en la evaluación para realizar ajustes en lo que están haciendo.

Usuarios de la evaluación formativa en el proceso de e-a

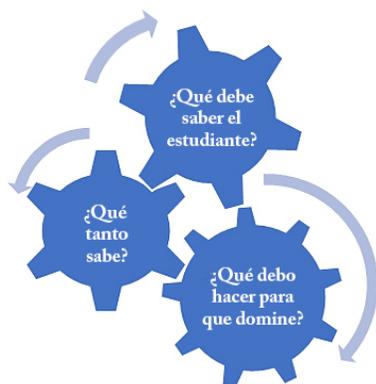
Evaluar implica una toma de decisiones constante para mejorar algo. Si hablamos del proceso de enseñanza-aprendizaje, prácticamente tenemos dos actores principales, el estudiante y el docente, los cuales pueden utilizar la evaluación formativa como un medio para lograr el aprendizaje esperado y deseado.

Así, el docente puede utilizar la información para mejorar su instrucción, lo cual implica la utilización de diversas estrategias que atiendan los diferentes estilos de aprendizaje, modalidades educativas (Guskey, 2007; Shepard, 2006) y recursos disponibles con la finalidad de disminuir la variación de los resultados de aprendizaje (Bloom, 1968).

Por otra parte, los estudiantes también pueden utilizar los resultados de la evaluación formativa como un medio para reflexionar y replantear sus

estrategias de aprendizaje para lograr el aprendizaje esperado. Para que una evaluación sea formativa, según Sadler (1989), debe incluir tres aspectos fundamentales, que deben ser conocidos tanto por el docente como por los estudiantes y sobre los que constantemente se deben tomar decisiones (figura 2).

Figura 2. Evaluación formativa



Nota: Adaptado de “Formative assessment and the design of instructional systems”, por D. R. Sadler, 1989, *Instructional Science*, 18.

¿Qué debe saber el estudiante? En un proceso evaluativo iniciamos siempre con especificar qué es lo que nuestros estudiantes deben aprender sobre el tema, el curso, la competencia, lo cual no implica solamente especificar un aspecto de manera general, como redactar ensayos científicos, diseñar planes de clase o diseñar instrumentos de evaluación. Se requiere que el docente tenga claridad sobre la profundidad y la calidad requerida que el estudiante debe demostrar para ser capaz de juzgar el trabajo o desempeño de éste. Es decir, ¿qué aspectos debe considerar alguien que redacta ensayos científicos o diseña planes de clases o instrumentos de evaluación? O bien, ¿cuáles son los criterios de evaluación que debe tener en cuenta nuestro estudiante al momento de redactar ensayos científicos o diseñar planes de clases o instrumentos de evaluación?

La finalidad de establecer la calidad requerida o el estándar del dominio de los estudiantes tiene dos razones, principalmente: por un lado, ayuda al docente a identificar el dominio de la temática de cada uno de sus estudiantes y, por tanto, a planificar las acciones para lograr los resultados esperados. Por otro, favorece en los estudiantes el formar un concepto de calidad del tema en

cuestión, de manera tal que le permita monitorear por sí mismo su aprendizaje. Es decir, deben ser capaces de regular lo que están aprendiendo en el proceso mismo y tener una serie de alternativas o estrategias a las cuales recurrir en cualquier momento para el logro de su aprendizaje (Sadler, 1989).

Una herramienta práctica que podemos aplicar los docentes para tener claridad en este primer paso de la evaluación formativa es plantearnos estas dos preguntas: ¿qué debe aprender el estudiante?, y ¿qué tan bien lo debe hacer? O bien, ¿cómo lo solicitan en el campo laboral? Cuestiones con dos opciones de respuesta: *i)* revisar el currículum para identificar con claridad qué se desea lograr y por qué es importante lograrlo, y *ii)* buscar información sobre normas o desempeños que soliciten en el ámbito laboral. Esto les permitirá a los docentes tener una idea bastante clara de las razones por las cuales debe abordar ese aprendizaje y determinar su calidad, asegurando así la pertinencia de lo aprendido.

¿Qué sabe y qué le falta por saber? El hecho de especificar los criterios de evaluación o de desempeño que debe lograr el estudiante es útil para asegurarnos de dónde partir en nuestra clase, ¿qué pasaría si el estudiante tiene un dominio adecuado o por arriba de lo que nosotros habíamos planeado? O, por lo contrario, puede estar muy por debajo del nivel esperado o sin los conocimientos previos requeridos para el dominio de lo que se requiere para lograr el aprendizaje o un aprendizaje erróneo que dificulta el aprendizaje *per se*. No se trata simplemente de identificar qué sí sabe el estudiante y qué no, se trata además de explorar los conocimientos incorrectos e identificar en cuál etapa o fase del proceso de construcción del conocimiento está generando problemas para el logro del aprendizaje.

Identificar lo que nuestros estudiantes dominan nos ayudará a ser más eficientes, eficaces y pertinentes en el proceso de enseñanza como docentes, pero también en el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes, porque nos permitirá ser más precisos en la realimentación. Para apoyarnos, podemos utilizar diferentes actividades, técnicas, estrategias o recursos que fácilmente permitan identificar el nivel de dominio sobre un tema en específico, la dificultad en alguna parte del proceso de construcción del aprendizaje, la motivación por aprender, entre otros elementos. Así, podemos utilizar aspectos como: hacer preguntas, solicitar ejemplos, el uso de la gamificación, hacer un organizador gráfico, un examen, por ejemplo.

Hacer preguntas directas sobre el aspecto en cuestión. Cuando como docentes tenemos claridad en lo que nuestros estudiantes deben aprender, hacer preguntas sobre el aprendizaje en cuestión nos dará una idea bastante clara

de qué saben o no, o hasta dónde llegaron, y sobre todo, de los aprendizajes previos. Esto implica que debemos plantear, por lo menos, tres tipos de preguntas: preguntas de conocimientos previos relevantes para el dominio del aprendizaje esperado; preguntas sobre el aprendizaje en cuestión que nos ayuden a determinar qué tanto sabe sobre éste y a qué nivel de complejidad, y preguntas de transferencia, para asegurarnos de que el aprendizaje realmente puede ser aplicado por el estudiante en la resolución de problemas de la vida cotidiana y en diversos contextos.

Resolver problemas. Una forma práctica de identificar qué tanto sabe el estudiante sobre un tema es plantear un problema —de la vida cotidiana, de preferencia— cuya solución implique el aprendizaje esperado. Esto nos permitirá identificar aspectos tan básicos como la comprensión lectora hasta la transferencia del conocimiento, ¿hasta dónde son capaces de llegar nuestros estudiantes?

Solicitar ejemplos: cuando nuestros estudiantes son capaces de dar un ejemplo sobre el tema o aspecto que se está tratando, podemos estar seguros de que por lo menos ellos han llegado a un nivel de comprensión, si nos basamos en la taxonomía de Bloom.

Usar la gamificación: ésta es una forma divertida, al menos para nuestros estudiantes, de identificar qué tanto saben sobre algún aspecto en particular; el involucramiento en el juego, el interés por participar y la forma en que lo hacen nos ayuda a identificar el nivel de dominio de la temática en cuestión.

Hacer un mapa mental o un dibujo: otra forma sencilla de identificar qué tanto saben nuestros estudiantes sobre algún aspecto es pedirles que hagan un dibujo o un mapa mental, de esa forma sabremos qué tanto pueden transferir el aprendizaje, o bien, identificar cómo es que han asimilado y acomodado la información.

Un examen: oral, escrito, corto, largo, digital, por ejemplo. Independientemente del formato, cuando un examen cumple con los criterios técnicos para su elaboración, constituye una forma objetiva de identificar qué tanto dominan nuestros estudiantes o cualquier otra acción que nos permita distinguir rápidamente en dónde se encuentran en relación con el aprendizaje deseado para hacer los ajustes necesarios al diseño instruccional (plan de clase, plan de sesión, planeación, etc.) en cualquier fase del proceso, que puede ser desde ajustar el nivel de complejidad del objetivo/meta/intención/competencia que se había planeado, hasta los materiales que se utilizarán, los recursos educativos, el tiempo de dedicación para su logro o muy probablemente cambiar el objetivo en función de los resultados y lo que se requiera. Lo que se debe

resaltar en la evaluación formativa no es el medio que se utiliza, sino el uso que se haga de la información para cerrar brechas entre los que saben y los que no, y que la mayoría, por no decir todos los estudiantes, logren los resultados esperados (Martínez-Rizo, 2012; Popham, 2016).

De igual forma, la evaluación le permite al estudiante identificar qué tan cerca o lejos está de alcanzar el resultado esperado, lo cual sirve como brújula educativa que oriente su esfuerzo para el logro del aprendizaje, como realimentación sobre sus logros y áreas de oportunidad, y como motivación.

¿Cómo le hago para que logre el resultado esperado? El que se tenga claridad en lo que se quiere lograr y el punto de partida para lograrlo es definitivamente crucial, pero no es suficiente. Si lo que se pretende es mejorar los indicadores del logro de los aprendizajes, se requiere establecer el plan de acción/actividades/estrategias/técnicas que nos ayuden a pasar del punto A al punto B, que movilicen los aprendizajes, que nos permitan avanzar en el dominio de estos.

La evaluación formativa nos ayuda a reflexionar constantemente sobre nuestro proceso de enseñanza en todas sus fases e identificar qué aspectos deberían modificarse o cuáles mantenerse, no solamente ayuda al estudiante a monitorear sus logros, es un proceso primordial en la mejora de nuestra práctica docente.

Tener una radiografía de nuestro grupo, es decir, determinar qué saben, qué no saben, qué estilos de aprendizaje hay, qué preferencias por aprender tienen, qué materiales y recursos prefieren y con cuáles de ellos cuentan, definitivamente nos ayudará a diseñar el mejor plan de acción que nos permita transitar de un estado de conocimiento a otro.

Realimentación oportuna

La realimentación es una fase fundamental de la evaluación, sin ella, difícilmente se tomarán las decisiones pertinentes que ayuden a mejorar cualquier proceso. Pero en la evaluación formativa, esta fase es un elemento crucial en la formación tanto del estudiante como en la mejora de la práctica docente. En el primero, este tipo de evaluación implica información sobre lo que el estudiante domina actualmente sobre algún tema en específico y lo que le falta por dominar según la referencia establecida. Para Sadler (1989), la realimentación se da si disminuye la variación de los resultados de aprendizaje, es decir, si disminuye la brecha de los que han alcanzado el aprendizaje esperado de los que no.

Si la evaluación formativa es inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, permitirá al docente reunir evidencia sobre aquellos aspectos que le funcionaron y que, por tanto, es necesario mantener en el proceso formativo. De igual forma, también tendrán evidencia de qué prácticas docentes o materiales y recursos educativos no les están funcionando y que es imperante modificar. Por otro lado, este tipo de evaluación nos hará reflexionar sobre aquellas estrategias didácticas que no han sido incorporadas al proceso de enseñanza-aprendizaje y que tal vez sea pertinente incluir en función de su finalidad, características del grupo y aprendizajes esperados. Es importante resaltar que la realimentación deberá permitir hacer modificaciones durante el proceso y no al final de éste, por lo que, según López (2012), Popham (2016) y Shepard (2006) podría ayudar a los docentes a:

- Reflexionar sobre las diversas y variadas oportunidades que les damos a los estudiantes para lograr el aprendizaje.
- Sistematizar nuestro proceso de reflexión sobre las prácticas docentes que favorecen u obstaculizan el aprendizaje.
- Analizar el impacto de las diferentes decisiones que tomamos durante el proceso formativo.
- Modelar el uso sistemático de la información para la toma de decisiones que ayuden a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Facilitar la capacidad de aprender y desaprender más rápidamente de manera crítica y autocrítica.
- Corregir en tiempo y forma cualquier vacío o problema de aprendizaje.
- Mejorar la formulación de juicios sobre el avance de los aprendizajes y la forma de comunicarlos.
- Utilizar diversos instrumentos que nos permitan tener una visión más completa sobre el aprendizaje de nuestros estudiantes.
- Actualización constante sobre la disciplina que se imparte, las estrategias didácticas, las diversas necesidades de los estudiantes, las modalidades educativas, las técnicas e instrumentos de evaluación, entre otras.
- Promover el diálogo constructivo que les permita orientar la atención y esfuerzo de los estudiantes.
- Tener claridad en qué es lo realmente valioso que aprende el estudiante.
- Reflexionar sobre los diferentes instrumentos que utilizamos para recabar información que evidencie el aprendizaje real de nuestros estudiantes.

- Tener claridad sobre las evidencias que debemos solicitar a nuestros estudiantes para verificar su aprendizaje.
- Analizar si las evaluaciones que utilizamos nos permiten identificar las características personales e intereses de nuestros estudiantes.
- Reflexionar sobre el impacto de la realimentación que hacemos como apoyo al logro de los aprendizajes.
- Analizar el uso de la información que recabamos al evaluar para la mejora de nuestra práctica docente.

Una característica importante de la evaluación formativa es la realimentación oportuna y pertinente tanto al docente como al estudiante, que les permita hacer los ajustes necesarios al proceso para el logro de los aprendizajes (Black & William, 1998; Lidar et al., 2006; Popham, 2016). Así, favorece a los estudiantes en:

- Tener claridad en lo que deben lograr al final de un proceso formativo.
- Identificar qué parte del proceso de aprendizaje se les está dificultando y las posibles razones.
- Reflexionar sobre sus estrategias de aprendizaje para el logro de los resultados esperados.
- Ser partícipes activos de su proceso formativo y de sus compañeros.
- Desarrollar el pensamiento crítico y autocrítico de su proceso de aprendizaje.
- Crear nuevo conocimiento de manera individual y colectiva.
- Desarrollar habilidades de orden superior.

Existen diferentes clasificaciones para retroalimentar y, como docentes, tenemos que ser conscientes de ello para buscar la mejor forma de hacerlo, independientemente del tipo de realimentación que realice, ésta deberá ser constante y pertinente para asegurar que los estudiantes logren los aprendizajes esperados (figura 3).

Como lo establece Scriven (1967), la evaluación formativa es un medio para identificar fortalezas y oportunidades del proceso de enseñanza-aprendizaje que permita tomar las acciones pertinentes para ajustar lo que sea necesario y alcanzar los resultados esperados. La evaluación formativa no es un medio para asignar una calificación, es más bien un apoyo, un acompañamiento al proceso de los actores educativos que debe ser sistemático y reflexivo.

Figura 3. Clasificación de la realimentación

Tipos de retroalimentación	<ul style="list-style-type: none"> • Formal • No formal
Formas de retroalimentación	<ul style="list-style-type: none"> • Verbal / no verbal • Escrita / automatizada • Demostración / modelada
Fuentes de la retroalimentación	<ul style="list-style-type: none"> • Externa • Un igual • Uno mismo
Audiencias de la retroalimentación	<ul style="list-style-type: none"> • Individual • Pequeños grupos • Grupo en general
Foco de la retroalimentación	<ul style="list-style-type: none"> • La persona • El producto • El desempeño • El servicio • Los procesos de aprendizaje

Fuente: elaboración propia con base en Anijovich (2019) y Wilson (2002).

Reflexiones finales

A lo largo del tiempo, la evaluación ha tratado de dar respuesta a las necesidades de sus diferentes usuarios, los cuales, a su vez, han realizado adaptaciones de ésta en función de sus necesidades educativas y sus contextos, pero revisar o volver a su origen es realmente gratificante, dado que nos permite valorar su proceso y retomarlo en el sentido de la propuesta original de sus autores, de ahí la importancia de revisar la definición y el proceso de la evaluación formativa para resaltar su aporte a los principales actores del proceso educativo.

Llevar a cabo un procedimiento de evaluación sistemático que permita tanto a docentes como estudiantes mejorar sus procesos de enseñanza y aprendizaje implica un compromiso y convencimiento de que este tipo de evaluación contribuye a mejorar la calidad educativa. Para ello, se necesita un cambio de perspectiva que permita ver a la evaluación como un medio de mejora y no como una herramienta de castigo o de control. Este tipo de evaluación nos brinda la oportunidad de hacer ajustes en cualquier parte del proceso educativo teniendo como referente el resultado de aprendizaje esperado y las características de los estudiantes, con la finalidad de disminuir la brecha entre los que saben y los que no. La cuestión es: ¿hasta dónde realmente podemos los

docentes hacer ajustes a las metas establecidas en el currículo educativo formal? O bien, ¿hasta dónde los docentes estamos dispuestos a planear dos o más sesiones de clases en función de los avances de nuestros estudiantes para lograr su aprendizaje?

Debemos resaltar dos aspectos importantes en la evaluación formativa: por un lado, la existencia de diferentes estrategias, técnicas e instrumentos para recabar información sobre el avance de nuestros estudiantes, determinar cuál es la mejor es difícil de responder, dado que la mejor será aquella que permita identificar los logros, aciertos, errores y, sobre todo, lo que falta por aprender. No olvidemos que éstas son herramientas, son medios que nos ayudan a lograr un fin: el que todos (o la mayoría) de nuestros estudiantes aprendan, por lo que no hay una mejor que otra, mientras nos sirvan como apoyo para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, un aspecto de la evaluación formativa a resaltar es la realimentación pertinente, la cual, acompañada de una comunicación fluida, de confianza y de mutuo respeto entre ambos actores, hará la diferencia.

En definitiva, la evaluación formativa habrá de requerir, por parte del profesor, el desarrollo de habilidades para utilizar la información obtenida de las evaluaciones y tomar decisiones informadas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Esto puede incluir ajustar las estrategias de enseñanza, modificar el plan de la clase o proporcionar apoyo adicional a los estudiantes que lo necesiten. Aunado a lo anterior, como docentes, deberemos ayudar a nuestros alumnos a utilizar la realimentación de la evaluación formativa como un medio para monitorear sus avances e identificar sus áreas de oportunidad. Los resultados de diversas investigaciones realizadas sobre la temática reportan que cuando se utiliza la evaluación formativa inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, puede hacer tanto o más que otras estrategias utilizadas para alcanzar los resultados de aprendizaje esperados (Asiú et al., 2021; Black & William, 1998; Fraile et al., 2020; Valdivia & Fernández, 2020).

Realizar este tipo de evaluación implica un gran reto para los docentes, por un lado, deberán priorizar el aprendizaje de sus estudiantes más que el cumplimiento del programa educativo que se exige. Por otro lado, realizar un ajuste de su planeación educativa constante en función de los avances y características de sus estudiantes. Dicho ajuste deberá considerar todos los aspectos del proceso instruccional, por lo que, más que un aspecto técnico de capacitación que debiera cumplirse con los docentes, se requiere de un cambio de cultura institucional y actitudinal de los diferentes actores educativos.

Referencias

- American Evaluation Association. (2020). *What is evaluation?* <https://www.eval.org/About/What-is-Evaluation>
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en aula: Retroalimentación formativa*. SUMMA. https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2019/06/Retroalimentaci%C3%B3n-Formativa.pdf
- Asiú, C. L., Asiú, C. A. & Barboza, D. O. (2021). Evaluación formativa en la práctica pedagógica: una revisión bibliográfica. *Revista Conrado*, 17(78), 134-139. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000100134&lng=es&nrm=iso
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education. Principles, Policy and Practice*, 5(1), pp. 7-73. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bloom, B. S. (1968). Learning for Mastery. *Instructional and Curriculum. RELCV*, 1(2), 1-11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED053419.pdf>
- Brookhart, S. M. (2007). *Expanding views about formative classroom assessment: A review of the literature*. McMillan.
- Cronbach, L. J. (1982). *Designing evaluations for educational and social programs*. Jossey-Bass.
- Fraile, J., Gil-Izquierdo, M., Zamorano-Sande, D. & Sánchez-Iglesias, I. (2020). Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1), 1-15. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17402>
- Guskey, T. R. (2007). Formative classroom assessment and Benjamin S. Bloom: Theory, research, and practice. En J. H. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: theory into practice* (pp. 63-78). Teachers College Press.
- Lidar, M., Lundqvist, E. & Östman, L. (2006). Teaching and learning in the science classroom: The interplay between teachers' epistemological moves and students' practical epistemology. *Science Education*, 90(1), 148-163. <https://doi.org/10.1002/sce.20092>
- López, P. V. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 117-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3961371>

- Martínez-Rizo, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662012000300008&script=sci_abstract
- Popham, W. J. (2016). *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Narcea.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144. <https://michiganassessment-consortium.org/wp-content/uploads/Formative-Assessment-and-Design-of-Instructional-Systems.pdf>
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp. 39-83). American Educational Research Association.
- Shepard, L. A. (2006). *La evaluación en el aula*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C225.pdf>
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1993). *Evaluation theory, models and applications*. Jossey-Bass.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Valdivia, Y. S. & Fernández, G. M. (2020). La evaluación formativa en un contexto de renovación pedagógica: Prácticas al servicio del éxito. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-26. <http://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40159>
- Wilson, D. (2002). *La retroalimentación a través de la pirámide y la escalera de retroalimentación*. <https://www.canaverales.edu.co/wp-content/uploads/2020/08/retroalimentacion.pdf>

Capítulo 12

Estrategias metacognitivas para la integración del conocimiento

*Nayat Lucía Amparán Valenzuela
María Teresa González Frías*

Introducción

La existencia de múltiples factores que influyen en el aprendizaje compromete al docente a mejorar continuamente su función de planificación de la enseñanza y la evaluación del conocimiento, sobre todo para disminuir el impacto de los distractores que producen la falta de atención en los procesos de aprendizaje en el estudiantado y que restan significado a lo aprendido en las aulas.

Este capítulo hace referencia a las estrategias metacognitivas que complementan los procesos de aprendizaje que se desarrollan a partir de la implementación de estrategias cognitivas. En la primera parte se explica la influencia de las estrategias de aprendizaje en la integración de los conocimientos que emplean los estudiantes al resolver problemas; la segunda parte refiere la importancia de las estrategias de aprendizaje y su clasificación en cognitivas y metacognitivas, así como también se destaca la oportunidad que brinda la metacognición como elemento clave del proceso del aprendizaje autorregulado, por último, se presenta una gama de actividades metacognitivas que puede desarrollar el docente para contribuir a un desempeño más efectivo por parte de los estudiantes.

Estrategias de aprendizaje en la integración del conocimiento

Si bien es cierto que los distintos estilos de aprendizaje están relacionados con las formas que las personas emplean para aprender, también están influidos por

conductas propias de la personalidad, por lo que funcionan como indicadores de la forma en la que procesa la información, siente y se comporta al resolver situaciones que exigen que demuestre su conocimiento (Hernández & Cabrera, 2021). De acuerdo con Fonseca et al. (2018), es recomendable que los docentes orienten la enseñanza considerando los estilos de aprendizaje predominantes en el grupo, pero también se requiere incorporar en su planificación didáctica otras estrategias de aprendizaje para ayudar al estudiante a complementar sus capacidades, ampliar su estilo para aprender y fortalecer la cognición.

Campos et al. (2021) han definido las estrategias de aprendizaje como una secuencia de etapas donde el estudiante involucra el pensamiento cognitivo y metacognitivo para lograr un objetivo con plena conciencia e intención al utilizar los recursos con los que cuenta y adaptarlos a su estilo de aprendizaje. Por lo anterior, cuando el individuo es capaz de aplicar intencionalmente lo que sabe y es consciente de que lo sabe hacer, muestra evidencias de su aprendizaje en cada situación que afronta.

De acuerdo con Blanco (2018), la *integración del conocimiento* sucede al identificar la coincidencia entre las estructuras conceptuales y procedimentales en un momento excepcional del proceso de aprendizaje, por tanto, las actividades diseñadas para la adquisición del conocimiento y las actividades reflexivas permitirán al estudiante descubrir si logra integrar el conocimiento.

En la planificación de la enseñanza, las actividades y los elementos didácticos deben ser diseñados a conciencia para propiciar que los estudiantes participen y tomen decisiones para transferir el conocimiento científico a una situación distinta fuera del aula (Uskola et al., 2021). Por lo anterior, el reto de los docentes formadores es el diseño de estrategias que provoquen la reflexión sobre la forma en la que se utiliza el conocimiento, las dificultades para hacerlo y la forma de superar las barreras que impiden un resultado esperado.

Indudablemente, la toma consciente de decisiones sobre los procedimientos para resolver una tarea facilita la adquisición de un aprendizaje significativo y el conocimiento de las estrategias de aprendizaje contribuye a la sistematización de la enseñanza y favorece la adquisición del conocimiento de forma lógica y ordenada.

Clasificación de las estrategias de aprendizaje

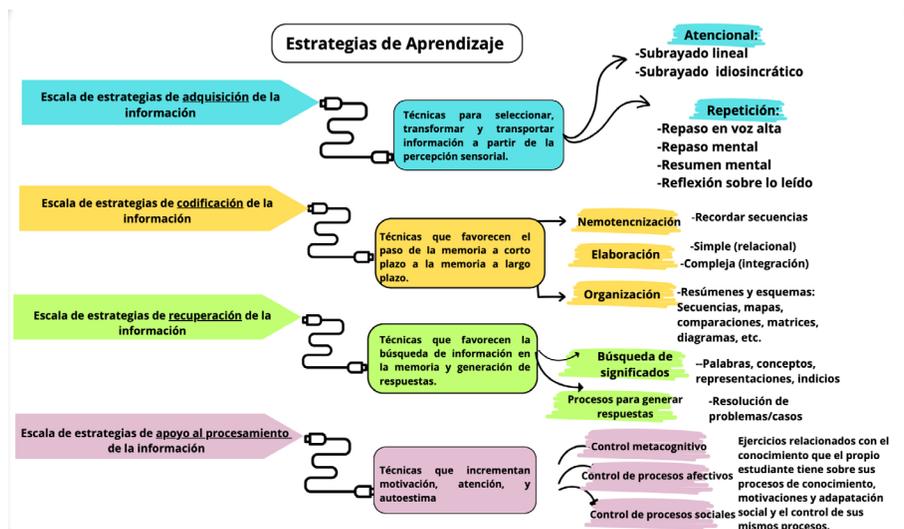
La acción docente al planificar las estrategias de aprendizaje que estarán incluidas en su enseñanza, parte de la reflexión sobre la selección con base en

el tipo de contenido (conceptual, procedimental, actitudinal) para determinar cuáles de ellas permitirán que el estudiante verifique de forma continua su proceso de aprendizaje en distintos momentos:

- Al inicio, para clarificar lo que hará y planificar cómo lo hará,
- Posteriormente, supervisando lo que está haciendo y hacer los ajustes necesarios antes de presentar el resultado.
- Por último, al evaluar el propio desempeño con el propósito de identificar sus áreas de oportunidad y mejorar en la próxima actividad.

Aunque la organización de las estrategias debe ser orientada por el docente, en realidad es el estudiante el que decide cómo organizarlas. A continuación, se presenta en la figura 1 un resumen de las estrategias de aprendizaje con base en el estudio bibliográfico realizado por Camizán et al. (2021).

Figura 1. Clasificación de las estrategias de aprendizaje



Nota: Adaptado de “Estrategias de aprendizaje” por Camizán et al., 2021, *Tecnohumanismo*, 1(1).

Las estrategias de aprendizaje tienen el propósito de generar autonomía y desarrollar aprendizaje autorregulado, por lo que las estrategias pueden identificarse como cognitivas, las que incluyen observación, búsqueda, análisis, síntesis, elaboración y organización de la información, mientras que las estrategias

metacognitivas son aquellas que implican autoconciencia, planificación, control y evaluación del propio aprendizaje, facilitando en los estudiantes el auto-descubrimiento de necesidades propias y, por ende, la elaboración consciente de sus metas (García & Bustos, 2020; Quiroz et al., 2023).

La relevancia de la metacognición reside en el papel que tiene como control de la cognición durante el acto de aprender, de forma que el estudiante genera sus recursos no de manera espontánea, sino que la necesidad de enfrentar tareas o problemas concretos activa la conciencia y la memoria para resolver con lo que considera pertinente a la situación (Marroquín, 2018; Valenzuela, 2019; Pérez & González, 2020).

La metacognición en el proceso de aprendizaje autorregulado

La metacognición es la capacidad de reconocer con precisión el propio conocimiento y emociones, así como el conocimiento y las emociones de otros, es un recurso para que las personas logren comprender la interacción entre su conocimiento, pensamientos y emociones y el impacto que estos tienen sobre su comportamiento (Valenzuela, 2019); está íntimamente relacionada con el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la autocorrección y la reflexión sobre el conocimiento que está implícito en la acción o la tarea (Pérez y González, 2020).

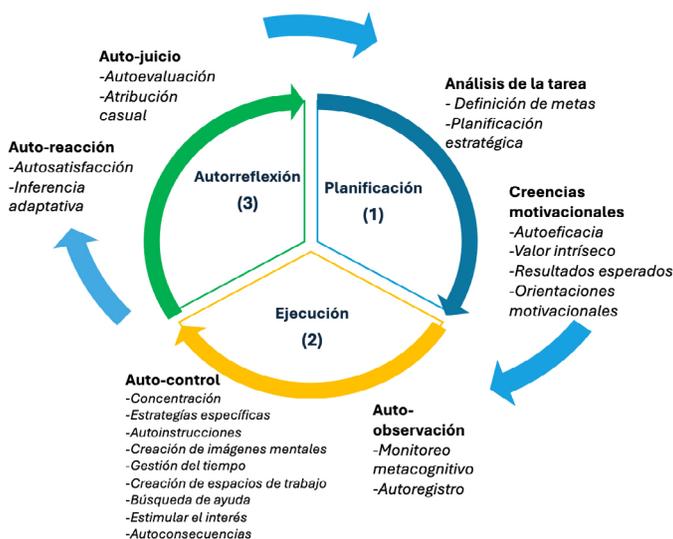
Por lo anterior, para apoyar la autorregulación del aprendizaje, las actividades metacognitivas pueden ser secuenciadas para transitar por tres dimensiones:

- a) Dimensión cognitiva: en este momento, el estudiante planifica la tarea y establece su estrategia.
- b) Dimensión metacognitiva: en esta etapa, el estudiante desarrolla paralelamente la supervisión y el autocontrol de sus actividades, mediante la auto-observación.
- c) Dimensión emocional: es el momento de valorar el propio desempeño, atribuyendo sus resultados a las causas y los comportamientos presentados durante la tarea, la finalidad de esta dimensión es incrementar la percepción de autosuficiencia (Panadero & Tapia, 2014; Trias & Huertas, 2020).

Para comprender la secuencia de las acciones metacognitivas que el docente puede desarrollar de forma secuenciada, Trias y Huertas (2020) explican la forma cíclica de los procesos que configuran la autorregulación y los

subprocesos implicados en cada una de las fases metacognitivas: planificación, ejecución y autorreflexión (figura 2).

Figura 2. Círculo de la autorregulación centrado en la metacognición



La inclusión de los procesos metacognitivos para lograr autorregulación ofrece al estudiante la oportunidad de integrar el conocimiento al interactuar tres elementos: la persona, la tarea y las estrategias empleadas para resolverla (Gandini, 2018). Dado que las habilidades metacognitivas se adquieren por experiencia, es recomendable que en la planificación didáctica se incluya tanto las estrategias de aprendizaje cognitivas como las metacognitivas para favorecer que el estudiante aplique el conocimiento y evalúe su pertinencia y eficacia al resolver las dificultades que presentan sus actividades al aprender.

Cobra especial importancia el papel mediador del docente al implementar estrategias para propiciar la autorregulación, dado que los estudiantes deben vencer dificultades como la multiplicidad de tareas que tienen que realizar, el conflicto que tienen entre la meta, las tareas atractivas y las difíciles, así como el aburrimiento que experimentan al realizar algunas tareas. Por tanto, se sugiere planificar actividades para enseñarles a controlar impulsos, regular la ansiedad, la frustración y el aburrimiento para que puedan experimentar sensaciones de éxito en el contexto académico.

Estrategias docentes para el desarrollo de la metacognición

El docente desempeña un papel esencial en el desarrollo de la metacognición de los estudiantes. Es responsabilidad del docente enseñarles a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, brindarles herramientas para autorregularse y fomentar la aplicación de estrategias metacognitivas para la integración del conocimiento.

A continuación, se presentan algunas estrategias docentes para el desarrollo metacognitivo en los alumnos, unas de ellas propuestas por Quigley et al. (2023). La primera estrategia metacognitiva que se puede aplicar en el aula es la *estrategia de preguntas*, donde el docente debe formular preguntas en los diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje: inicio, desarrollo y cierre de la sesión; una de las técnicas conocida y aplicada es el SQA, que se realiza sobre todo al inicio y final de un tema en específico. El SQA (según sus siglas: Saber, Quiero, Aprendí), se fundamenta en las preguntas: ¿Qué sé?, ¿Qué quiero saber?, ¿Qué aprendí?, aplicadas en los momentos de planificación, supervisión y evaluación de las actividades con la intención de provocar en los estudiantes reflexión, argumentación y ejercicio de autoevaluación. Así, el docente debe plantear preguntas e incluso propiciar que los alumnos generen sus preguntas será aún mejor para su propio aprendizaje. A continuación, algunos ejemplos de preguntas que se pueden realizar en los momentos de planificar, supervisar y evaluar.

Tabla 1. Preguntas metacognitivas

<i>Planificar</i>	<i>Supervisión</i>	<i>Evaluación</i>
¿Qué información necesito para realizar una planeación de clase?	¿Voy bien con lo que llevo hasta este momento?	¿Cómo podría mejorar la planeación de clase para una próxima vez?
¿Ha realizado algo similar en alguna ocasión?	¿Hay algo que debo incluir en la planeación de clase que se me esté pasando?	¿Cuáles fueron las dificultades que se me presentaron y cómo las solucioné?
¿Requiero de algún ejemplo que me oriente para considerar los elementos esenciales de una planeación de clase?	¿Quién lleve a cabo la actividad, ¿tendrá claro lo que debe hacer?	

Plantear preguntas metacognitivas es fundamental para los tres momentos: en la planificación para activar el conocimiento, en la supervisión para verificar el progreso, y en la evaluación con el fin de verificar el éxito de las estrategias implementadas y encaminarnos a una reflexión.

La escalera de la metacognición es la segunda estrategia que se abordará y es propuesta por Tovar Vera (2022); se representa en forma de escalera y cada uno de los escalones es una pregunta sobre el proceso de aprendizaje del estudiante, las cuales deben ser contestadas iniciando con el escalón inferior hasta llegar al escalón superior. Las preguntas de cada escalón son: primer escalón: ¿qué he aprendido?, segundo escalón: ¿cómo lo he aprendido?, tercer escalón: ¿para qué me ha servido?, cuarto escalón: ¿en qué otras ocasiones puedo usar lo aprendido?

Figura 3. Escalera de la metacognición



Nota: Adaptado de “Metacognición y aprendizaje autónomo” (p. 24) por L. Tovar Vera, 2022, *Sinergia Académica*, 5(2).

Esta estrategia se puede aplicar en cualquier cierre de tema, actividad o ejercicio realizado, pero es ideal para concluir una sesión de clases y que el estudiante se convierta en un ente activo de su propio proceso de aprendizaje, realice una autorreflexión y algo sumamente importante: que reflexione y exprese de alguna forma la utilidad de lo aprendido.

Otra de las estrategias que el docente puede utilizar para lograr que el alumno haga uso de sus conocimientos sobre el tema abordado y poner en práctica habilidades como el pensamiento crítico y la argumentación, es el

debate metacognitivo, pero para lograr esto es indispensable que el docente realice dos acciones importantes: la primera es que proponga o retome el tema de clase abordado de una manera que sea atractivo y despierte el interés del estudiante para que participe de manera activa, algunos temas pueden ser “el uso de dispositivos móviles en clase” o “las redes sociales como medio de comunicación con los estudiantes”, u otro tema que sea acorde con lo visto en clase y se pueda poner en la mesa de debate; la segunda acción relevante que debe ejercer el docente es formular preguntas de diferentes niveles de complejidad que provoquen el diálogo con el fin de que el alumno razone, logre debatir o explicar de forma argumentada algún aspecto a tratar, lo que permitirá desarrollar la habilidad de escucha y considerar otros puntos de vista antes de concluir sobre el tema abordado (Quigley et al., 2023).

Por último, la *estrategia de la autoevaluación* se considera muy relevante para lograr la metacognición, ya que permite a los estudiantes comprender el progreso, los logros y las limitaciones que ocurren mientras trabajan en una tarea. Por tanto, se sugiere que en el aula de clases el docente realice actividades y/o ejercicios de autoevaluación para provocar en los estudiantes la evaluación y la toma de decisiones, además de valorar la eficacia de los resultados, y para esto, el docente debe contar con instrumentos de evaluación bien diseñados que contribuyan a la reflexión e integración del conocimiento adquirido. En esta estrategia de autoevaluación, según Caba (2023), el estudiante se pone en contacto con su realidad, reflexiona en torno a ella, se cuestiona y se otorga la calificación, se ubica en un nivel u obtiene un resultado cuantitativo y/o cualitativo y todo este proceso le permite al estudiante un crecimiento profesional y personal.

Definitivamente, el proceso de autoevaluación enseña a los estudiantes a pensar en sí mismos, mirar en su interior y a crecer con responsabilidad y participación crítica.

Algunos ejemplos de preguntas que pueden ser como ítems o indicadores en una autoevaluación se muestran en la tabla 2.

Por último, Benoit (2020) menciona que cualesquiera que sean las estrategias que utilicen los profesores en sus aulas, el objetivo principal es hacer que el aprendizaje sea más eficaz para los estudiantes. Considerando que las estrategias metacognitivas tienen un común denominador, que son las preguntas, se comparten algunas que el docente puede aplicar en el aula en los diferentes momentos de la sesión: ¿qué has hecho o aprendido?, ¿cómo lo has hecho o aprendido?, ¿qué dificultades has tenido?, ¿para qué te ha servido?, ¿en qué otras ocasiones podrás utilizar lo que has hecho/aprendido?, ¿qué piensas de

lo que has dicho?, ¿hasta qué punto estás de acuerdo o en desacuerdo?, ¿qué otra cosa podrías agregar a esta solución?, ¿cómo puedes convencernos de que tu opinión es la más adecuada?, ¿cómo podrías convencernos de que tu solución es la mejor?, ¿qué has aprendido de ti mismo?, ¿cómo puedes mejorar?, ¿qué fortalezas identificas en ti?, ¿qué sabías sobre el tema?, ¿qué sabes ahora, que más te gustaría aprender?, si te equivocaste, ¿por qué crees que fue así?

Tabla 2. Ejemplos de preguntas autoevaluativas

<i>Preguntas</i>	<i>Opciones de respuesta</i>
Analicé y programé mi tiempo para realizar las actividades correspondientes a las responsabilidades de mi equipo.	a) No tengo el hábito, pero lo traté de hacer. b) No tengo el hábito, pero me esforcé y lo logré, pero no en todas las ocasiones. c) Tengo el hábito, pero en esta ocasión fue difícil cumplirlo. d) Tengo el hábito, lo hice de nuevo a lo largo de mis actividades.
Con respecto al riesgo de delegar y descubrir el potencial de los demás.	a) No sé qué tengo que delegar y qué no. b) Sólo delego cuando alguien más se ofrece a ayudarme. c) Delego, pero tengo que cerciorarme de cómo van a realizar el trabajo. d) Delego sin dificultades y he descubierto grandes talentos en mis compañeros.

Reflexiones finales

Las estrategias metacognitivas son fundamentales para el proceso de autorregulación del aprendizaje, permiten tomar conciencia sobre cómo se han integrado los conocimientos para resolver una tarea o problema determinado, hacen posible el control sobre las estrategias para aprender, organizar, revisar y modificar los conocimientos y apoyar las decisiones que los estudiantes van tomando en el proceso de enseñanza-aprendizaje (González et al., 2023).

Es conveniente considerar la enseñanza de estrategias metacognitivas para identificar los conocimientos procedimentales y conceptuales que utilizan los estudiantes durante su proceso de aprendizaje para fomentar el autoconocimiento de las barreras que les impiden lograr sus metas educativas. La implementación cotidiana de la metacognición les permite planificar su tiempo, priorizar sus actividades y llevar el control de su aprendizaje, permitiendo

una auto-evaluación más objetiva que proporcione elementos auténticos para valorar el desempeño (Mora et al., 2023).

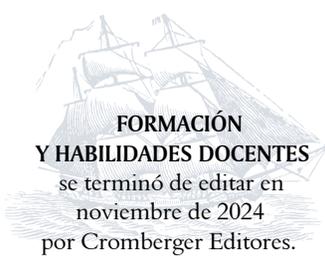
Por lo anterior, se puede resaltar que el desarrollo de habilidades metacognitivas docentes conlleva numerosos beneficios. Le permite al profesor ser consciente de su propio proceso de enseñanza e identificar y corregir posibles errores, regular sus emociones y motivación, y evaluar la efectividad de sus estrategias. Además, fomenta no sólo en ellos, sino también en sus estudiantes, la autonomía y la independencia en el aprendizaje y mejora las habilidades de autorregulación y resolución de problemas. En definitiva, la metacognición contribuye de manera importante al éxito académico.

Referencias

- Benoit, C. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 95-115. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-93042020000200095
- Blanco, C. (2018). *La integración del conocimiento*. Evohé. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/26418/PDF,%20La%20integraci%C3%B3n%20del%20conocimiento.pdf?sequence=1>
- Caba, G. (2023). Percepción de los estudiantes universitarios ante una estrategia de autoevaluación. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20(39), 177-187. <https://doi.org/10.29197/cpu.v20i39.495>
- Camizán, G. H., Benites S. L. & Ponte I. (2021). Estrategias de aprendizaje. *Tecnohumanismo*, 1(1), 152-172. <https://doi.org/10.53673/th.v1i1.40>
- Campos, A., Hernández, M. & Aniceto, P. (2021). Análisis documental del concepto estrategias de aprendizaje aplicado en el contexto universitario. *Psicumex*, 11(1), 1-28. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v11i1.395>
- Fonseca T., Salcedo, L. & Rocha, D. (2018). Estilos, estrategias de aprendizaje, relación desempeño académico, resultados pruebas saber 11° en Ciencias naturales, Colombia. *Revista Espacios*, 39(10), 9. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p09.pdf>
- Gandini, F. (2018). Metacognición y aprendizaje. En A. M. Palacios, M. A. Pedragosa y M. Querejeta (Coords.), *Encuentro en la encrucijada: psicología, cultura y educación*. EDULP. (Libros de Cátedra. Sociales). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4860/pm.4860.pdf>

- García, I. & Bustos, R. (2020). Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios: una experiencia de investigación y mediación. *Sinéctica*, (55), e1108. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0055-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0055-003)
- González, M., Crespo, A., Madrid, E. & Maldonado, A. (2023). Propiedades psicométricas de un instrumento para evaluar actitudes resilientes universitarias de acuerdo al nivel metacognitivo. *Atenas*, (61). <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/632>
- Hernández, G. & Cabrera, A. (2021). Los estilos de aprendizajes desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. *Varona*, (73). <https://www.redalyc.org/journal/3606/360670689018/html/>
- Marroquín, M. (2018). Aprendizaje significativo y metacognición en acción, como propuesta pedagógica. *Revista UNIMAR*, 36(1), 123-135. https://www.researchgate.net/publication/328620889_Propuesta_pedagogica_con_énfasis_en_el_aprendizaje_significativo_y_la_metacognicion/fulltext/5bd90155a6fdcc3a8db2c94c/Propuesta-pedagogica-con-énfasis-en-el-aprendizaje-significativo-y-la-metacognicion.pdf
- Mora, J., Ávila, D. & Gómez, A. (2023). Estrategias metacognitivas para aprendizajes significativos en el contexto universitario: una revisión sistemática. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, 7(12), 29-52. <https://editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/368>
- Panadero, E. & Tapia, J. (2014). ¿Cómo se autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731188008.pdf>
- Pérez, G. & González, L. (2020). Una posible definición de metacognición para la enseñanza de las ciencias. *Revista Electrónica*, 25(1), 384-404. <http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2020v25n1p384>
- Quigley, A., Muijs, D. & Stringer, E. (2023). *Metacognición y aprendizaje autorregulado*. Fundación "La Caixa". https://educaixa.org/documents/32359/0/WEB_ES_GUIA_METACOGNICION_EDUCAIXA+%282%29.pdf/8a610a77-05d0-606b-7fbc-d84824481ab3?t=1680101211757
- Quiroz, E., Mera, S., Asqui, B. & Berrones, L. (2023). Estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas para el aprendizaje autorregulado. *Polo del Conocimiento*, 8(6), 995-1017. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9152502>

- Tovar Vera, L. G. (2022). Metacognición y aprendizaje autónomo. *Sinergia Académica*, 5(2), 19-28. https://www.researchgate.net/publication/367722891_Metacognicion_y_aprendizaje_autonomo
- Trias, D. & Huertas, J. A. (2020). *Autorregulación en el aprendizaje. Manual para el asesoramiento psicoeducativo*. Universidad Autónoma de Madrid. <https://doi.org/10.15366/9788483447499>
- Uskola, A., Burgoa, B. & Maguregi, G. (2021). Integración del conocimiento científico y de la capacidad argumentativa en tomas de decisión sobre temas sociocientíficos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18(1). https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2021.v18.i1.1101
- Valenzuela, M. (2019). *¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines*. <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945187571>



**FORMACIÓN
Y HABILIDADES DOCENTES**

se terminó de editar en
noviembre de 2024
por Cromberger Editores.

Formación y habilidades docentes, ofrece al lector la oportunidad de reflexionar sobre temas torales de la formación y la práctica docente desde una perspectiva multifacética. Este libro surge como respuesta a la necesidad de abordar los complejos desafíos que enfrenta la educación, donde la formación docente cobra gran relevancia. Además, capitaliza el riguroso y arduo trabajo de investigación desarrollado tanto en lo individual como en lo colectivo en diversos contextos y niveles educativos, lo cual permite matizar la visión que se tiene de la formación docente. Esta obra invita a asumir el reto de promover una docencia universitaria vinculada con la generación de conocimiento sobre la docencia y al servicio de todos y todas.

ISBN: 978-6-07589-223-8



ITSON[®]
UNIVERSIDAD


CROMBERGER
• EDITORES E IMPRESORES •
— Arte en impresión editorial —