Instituciones escolares, procesos educativos y subjetividades.

Acercamiento a espacios donde abrir preguntas

Anayanci Fregoso Centeno
(Coordinadora)



Universidad de Guadalajara



Instituciones escolares, procesos educativos y subjetividades.

Acercamiento a espacios donde abrir preguntas



Humanidades

Instituciones escolares, procesos educativos y subjetividades.

Acercamiento a espacios donde abrir preguntas

Anayanci Fregoso Centeno
Coordinadora

Universidad de Guadalajara
2025

Esta publicación fue dictaminada favorablemente mediante el método doble ciego por pares académicos y financiada con recursos del Programa de Consolidación del Posgrado (PCP, 2025).

378.0072

INS

Instituciones escolares, procesos educativos y subjetividades. Acercamiento a espacios donde abrir preguntas / Anayanci Fregoso Centeno Coordinadora.

Primera edición, 2025.
Zapopan, Jalisco: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Unidad de Apoyo Editorial.

ISBN: 978-607-581-788-0

1. Formación profesional de investigadores.
2. Metodología científica.
3. Investigadores – Formación profesional.
4. Educación superior – Investigación – Estudio y enseñanza.
5. Maestros – Capacitación de.
6. Escritos académicos.
7. Estudio de casos – Metodología.
8. Educación superior – Estudio de casos.
9. Innovaciones tecnológicas.

I.- Fregoso Centeno, Anayanci, coordinadora.
II.- Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Unidad de Apoyo Editorial.

Primera edición, 2025

D.R. © 2025, Universidad de Guadalajara

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
Unidad de Apoyo Editorial
José Parres Arias 150
San José del Bajío
45132, Zapopan, Jalisco, México
Consulte nuestro catálogo en: www.cucsh.udg.mx

ISBN: 978-607-581-789-7

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Índice

Presentación
Verónica Ortiz Lefort 9

Entre vínculos y apropiaciones.
Un acercamiento a las identidades
profesionales de los académicos de
Letras de la Universidad de Guadalajara
Sandra Milena Puerta Vélez 19

Interacciones didácticas en el aula durante
prácticas profesionales en educación
primaria. Una mirada desde el
interaccionismo simbólico
Flor Naela Ahumada García 43

Procesos de construcción identitaria en
estudiantes de psicología: experiencias
en los recorridos escolares
Jorge García Ávila 67

Escenarios, relaciones, prácticas y sujetos de la educación. El pensamiento computacional como alternativa de la educación formal ante el uso de tecnologías digitales: una propuesta teórica
Luis Daniel Lozano Flores 83

Acerca de los autores 103

Presentación

Verónica Ortiz Lefort

Este libro se diseñó a partir de los trabajos de investigación que realizaron estudiantes del Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara, en respuesta a una iniciativa de este programa académico, que busca principalmente, promover en las nuevas generaciones de investigadores educativos, la comunicación de los hallazgos científicos como una actividad inherente a su formación, a la vez que pretende favorecer en ellos, la práctica de difundir los resultados de las investigaciones que realizan, para que participen en la construcción colectiva de conocimientos científicos mediante el diálogo y la discusión que se pueda generar con quienes reciban la información expresada en sus escritos, actividades que son la base de la colaboración y de la divulgación del conocimiento científico.

Vale la pena mencionar que en la complejidad de formarse como investigadores confluyen una gran diversidad de factores; sociales, políticos, económicos, psicológicos, pedagógicos y culturales, entre otros, que además, se ubican en por lo menos dos niveles; el institucional y el individual, todos ellos influyen, indiscutiblemente, en el logro de objetivos y metas de ser parte de las futuras generaciones de científicos mexicanos, sobre todo, en ámbitos tan especializados como lo es la educación, dada la convergencia disciplinar en sus asignaturas de estudio. En ese contexto no es una misión sencilla, por el contrario, es ardua la labor de quienes se dedican profesionalmente a desarrollar en los jóvenes un pensamiento científico, reflexivo y crítico, más cuando se pretende que éste

sea propositivo, para lograr su mejor desempeño en el mundo de la ciencia o la tecnología.

Al respecto algunos autores como Minocha, T., Bhagatwala, T., Mirzoyan, G. *et al*. (2025)[1], afirman que los estudiantes pueden adquirir muchos conocimientos teóricos y experiencias prácticas en investigación durante su formación, pero no es frecuente la exposición a prácticas que les permita adquirir habilidades sobre cómo se construye, se valida y se difunde el conocimiento científico, específicamente prácticas como la publicación, por lo que algunos investigadores en educación científica proponen una mejor integración de éstas para ayudar a los alumnos a desarrollar una comprensión más profunda de la naturaleza de la ciencia y fortalecer su identidad científica.

Es por ello que en los espacios académicos, especialmente en el posgrado, la creatividad, la imaginación y el cuestionamiento permanente, han de acompañarse de la disciplina en el trabajo, el desarrollo de valores éticos y habilidades tan específicas como serían el análisis, la interpretación, la argumentación, el diálogo y el debate, entre otros, para terminar un largo proceso formativo en una de las principales exigencias a los noveles investigadores: saber escribir textos científicos, ya sean artículos, capítulos de libros, libros y demás, altamente especializados.

Pero además, la capacidad de comunicar los hallazgos de una investigación y escribirlos como una publicación científica, implica primeramente, que esta práctica es reconocida socialmente, lo que significa que es una actividad valorada y compartida por los integrantes de este programa académico. Es en ese sentido, que al leer este libro, se advierte, como un primer elemento a destacar, que en esta comunidad académica en la que han sido formados los jóvenes ponentes, existe el interés por estimularlos y motivarlos para publicar como parte del proceso mismo de hacer investigación, es un valor científico compartido; con el que se espera fortalecer su espíritu científico. Por otra parte, se entiende

[1] Minocha, T., Bhagatwala, T., Mirzoyan, G. *et al.* (2025). Empowering future scientists: mentors employ various strategies to engage students in professional science disciplinary literacy practices. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research;* Beijing. 7, num 1.

que quienes de entrada deciden escribir sobre sus pesquisas o los productos de sus investigaciones doctorales, han asimilado que estas actividades son parte de su formación y desarrollo.

También es importante comentar que participar en actividades científicas para que posteriormente sean publicadas, es un desafío muy demandante para los nóveles investigadores, que van aprendiendo a la vez que van haciendo camino en el mundo de la investigación científica, este camino en ocasiones, está lleno de cuestionamientos, dudas, reflexiones, de mucha creatividad y mucha disciplina, para que finalmente puedan concretarse en ideas claras que expresen todo el trabajo que hay detrás de algunas líneas que pretenden explicar los avances logrados o los hallazgos encontrados, por lo que resulta muy oportuno mencionarlo y reconocer en estos jóvenes su ánimo y sus esfuerzos.

Lo anteriormente expuesto, lo expreso como un preámbulo para entender la mirada a partir del cual realicé la lectura del trabajo que presentan quienes han tenido la iniciativa de escribir este libro, no es solo una lectura tradicional que sintetice lo dicho por ellos, más bien es un posicionamiento más analítico y reflexivo sobre lo que dejan entrever en sus presentaciones. Como comenté anteriormente, ya desde esa iniciativa, no nada más se observa su motivación e interés, sino que además se advierte que están cumpliendo con una de las principales condiciones para considerar que un trabajo es científico, de acuerdo con Carrasco y Kent, (2011)[2], quienes señalan que cuando los resultados de una investigación son comunicados, evaluados y publicados, se adquiere el *status* científico. De esta manera los noveles investigadores aludidos, evidencian la cientificidad de sus escritos, hecho por demás estimulante para ellos mismos, como por los académicos que los han acompañado en su formación.

Desde este punto de partida, al leer el primer capítulo del libro, intitulado "Entre vínculos y apropiaciones. Un acercamiento a las identidades profesionales de los académicos de Letras de la Universidad de Guadalajara", presentado por Sandra Milena Puerta Vélez, se aprecia que la autora desarrolla con bastan-

[2] Carrasco, A. A. C. y Kent, S. R. L. (2011). Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [online]. vol.16, n.51, pp.1227-1251.

te claridad el trabajo cuyo tema central son las identidades profesionales, para identificar los elementos recurrentes en las trayectorias académicas y laborales que inciden en su configuración, al explicar que se trata de un estudio cualitativo que se enmarca en la perspectiva etnosociológica, utilizando el relato de vida con entrevistas narrativas como instrumentos para tratar de interpretar esa parte del mundo social en el que se desenvuelven e interactúan los académicos y, con el propósito de comprender, desde las propias prácticas y discursos de los sujetos, su funcionamiento y sus dinámicas internas, se deduce el rigor metodológico con el que ha organizado su capítulo, ya que es poco común encontrar en investigadores en formación, ese tránsito natural, pero obligado, de pasar de la perspectiva teórica de investigación, a la perspectiva metodológica y de ésta, a los métodos para recabar la información e instrumentos que habrán de emplearse, para después pasar al análisis e interpretación, en una lógica coherente y derivada del objeto de estudio en cuestión y no tanto por la voluntad del investigador.

Se observa que la autora retoma, integra y discute con algunos de los principales autores, teóricos que han avanzado en el conocimiento y la comprensión de las identidades profesionales, para entender las posibles formas en que se manifiestan estas relaciones, de tal forma que parte del concepto de identidad, como base epistémica, para atribuirle también un carácter híbrido y su capacidad de configuración a partir del tránsito y la relación de los sujetos con las instituciones, los grupos de pertenencia y sus experiencias.

Es desde estas posturas teóricas que la autora se posiciona para organizar y analizar los datos empíricos que posteriormente configuran parte de sus hallazgos, de los cuales rescata la fuerte identificación disciplinar y las formas de integrarse en el espacio institucional, para entender la prevalencia del trabajo individual sobre el grupal, principalmente en lo que concierne al trabajo investigativo y de creación. Así como al establecimiento de enlaces o redes en otros espacios de socialización académica, a la vez que los docentes significan su labor adaptándose a los cambios que impactan su práctica, lo que les permite desarrollar ciertas estrategias como la formación en relevo, así conservan una continuidad de saberes, temáticas o estilos disciplinares. Enfatiza la complejidad de factores que tienen que ver con la construcción de identidades profesionales,

como detonadores clave que permiten llegar a la comprensión de la vida de los académicos insertos en una institución.

En el segundo capítulo "Interacciones didácticas en el aula durante prácticas profesionales en educación primaria. Una Mirada desde el Interaccionismo Simbólico", su autora Flor Naela Ahumada García, se enfoca en los procesos de formación de estudiantes que se están preparando para ejercer la docencia en educación primaria y, tomando como referente al interaccionismo simbólico y al constructivismo social, analiza ¿cómo son las interacciones didácticas entre estudiantes de cuarto grado de licenciatura en educación primaria (LEP) y sus alumnos, durante el desarrollo de prácticas profesionales y qué significados se pueden inferir en torno al ser docente y a la intencionalidad de las interacciones, a partir de las lógicas de actuación generadas por dichos estudiantes durante la clase?

Para tratar de responder estos cuestionamientos, describe lo acontecido con una estudiante de cuarto grado de licenciatura en educación primaria, de una Escuela Normal ubicada en San Luis Potosí, México, durante el desarrollo de sus prácticas profesionales, en relación a los rasgos que permiten caracterizar las interacciones didácticas generadas entre dicha estudiante normalista y los alumnos de su grupo de práctica, así como aquellos significados inferidos desde las acciones desarrolladas por ella en el aula de clase.

Después de las decisiones teóricas que adoptó, contextualizó el sistema educativo mexicano, lo que le permitió explicar el ambiente desde el cual se dan esas interacciones, para posteriormente, analizar las evidencias empíricas que sustentan sus interpretaciones, derivadas de una investigación cualitativa con un enfoque etnográfico, mediante la observación no participante y el uso de instrumentos audiovisuales, para registrar lo ocurrido en el aula y analizar los ciclos de interacción en cada sesión de clase.

Como parte de sus hallazgos más sobresalientes, la investigadora señala que dichas interacciones cobran sentido en la vida del aula, en donde se entreteje una diversidad de intercambios entre los sujetos participantes, tamizados por la práctica docente y donde la formación se va construyendo a través de la adaptación a una cultura. Identificó que prevalecen grandes momentos susceptibles de ser analizados y explica que la realidad de formarse en dicha profesión es una

reconstrucción mediada por la historia de los individuos y los significados de ser docente, desde un ser construido a partir del saber hacer en un plano horizontal con los alumnos.

Por otra parte, el capítulo denominado "Procesos de construcción identitaria en estudiantes de Psicología: experiencias en los recorridos escolares", su autor, Jorge García Ávila, parte de la relación entre lo subjetivo y lo objetivo, y analiza cómo las experiencias individuales se inscriben en estructuras sociales para abordar la configuración de las identidades de estudiantes de Psicología de la Universidad de Guadalajara, tratando de aportar nuevas evidencias y perspectivas, para construir una comprensión más sólida y completa de este fenómeno social.

Optó por la metodología cualitativa, utilizando entrevistas en profundidad, que le permitieron hacer un análisis de las narrativas que privilegian las experiencias individuales, retomando los significados que los participantes atribuyen a sus experiencias. El diálogo que estableció con sus informantes le permitió conocer los desafíos que enfrentan muchos estudiantes universitarios al ingresar a una nueva institución; las habilidades para gestionar su tiempo, sus finanzas y su vida social, lo que desvela que la transición a la vida universitaria representa un proceso de adaptación en el que las y los jóvenes desarrollan una serie de estrategias para hacer frente a los nuevos retos y demandas de un entorno que en ocasiones puede ser desafiante, para que posteriormente, la universidad se convierta en un espacio de transformación y crecimiento, donde los estudiantes deben negociar su identidad previa y construir una nueva a partir de sus experiencias académicas y sociales.

Las narrativas revelan que la transición a la educación virtual durante la pandemia generó una profunda transformación en la identidad estudiantil, provocando una disociación que se acentuó por la percepción de un aprendizaje menos efectivo en el entorno en línea y representó un verdadero choque cultural académico, acompañado de una sensación de desorientación y desarraigo, lo que cuestionó su identidad como estudiantes comprometidos, pero que derivó en que la identidad de los estudiantes de psicología se enriqueció con una mayor conciencia de los desafíos sociales y una mayor capacidad para adaptarse a contextos cambiantes.

Otro de los aspectos analizados se centró en las prácticas profesionales y la elección de los escenarios para éstas, lo que plantea un dilema interesante para los estudiantes: la tensión entre la búsqueda de un entorno familiar y la necesidad de enfrentar nuevos desafíos. De acuerdo con las interpretaciones del autor, los estudiantes suelen definir como "cómodo" aquel escenario que les permite conectar sus conocimientos previos con las tareas propias de un psicólogo. Sin embargo, reconocen que permanecer en su zona de confort puede limitar su aprendizaje. Esta elección les significa un proceso dinámico y complejo, influenciado por diversos factores internos y externos; se convierte en un dilema que implica sopesar múltiples factores, desde las metas personales, las oportunidades laborales disponibles, hasta las implicaciones logísticas y la continuidad de proyectos previos.

Concluye, que la construcción de la identidad profesional de un psicólogo es un proceso dinámico y multifacético, moldeado por una compleja interacción de factores académicos, sociales y personales. Las experiencias en el aula, las prácticas profesionales y las relaciones interpersonales contribuyen a forjar un sentido de pertenencia a la disciplina y a desarrollar las competencias necesarias para ejercer la profesión, a su vez, les permite comprender su lugar en el campo de la psicología. Finalmente, Luis Daniel Lozano Flores presenta "Escenarios, relaciones, prácticas y sujetos de la educación. El pensamiento computacional como alternativa de la educación formal ante el uso de tecnologías digitales: una propuesta teórica", y propone este capítulo sobre el pensamiento computacional (PC) y los procesos cognitivos al utilizar la tecnología, estudio que realizó con estudiantes de nivel primaria, centrándose principalmente en el debate actual sobre la inclusión del uso de tecnologías digitales en contraste con la educación formal, caracterizada por el uso de metodologías y propuestas pedagógicas tradicionales, partiendo de los actuales debates curriculares y discusiones teóricas que encuadran el desarrollo de su texto, para posteriormente cerrar con algunas conclusiones.

Cabe destacar que en su discurso señala que la educación formal se encuentra en un debate constante, entre legitimar su posición como la institución encargada de que el conocimiento sea el adecuado para los estudiantes y atender los diferentes contextos socioculturales, no obstante, hace una pregunta por demás

crítica: ¿Y si las necesidades de los estudiantes son distintas a los intereses de la educación formal?. Ante una oleada de dispositivos móviles, pantallas y el uso de inteligencia artificial, la institución educativa se encuentra en un dilema pedagógico, en donde el uso de la tecnología se ve forzado, más por una actualización tecnológica en libros de texto y otros materiales educativos, pero sin llevar a cabo cambios de fondo en el currículum. Por lo anterior, afirma que surge el dilema de adaptar la tecnología o mantenerse en el modelo tradicional.

Al analizar las inconsistencias pedagógicas que se encuentran en el discurso de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se observa el detalle analítico en las observaciones y en los cuestionamientos que hace el autor sobre la educación formal en el nivel básico, por demás reveladores y críticos, pero además llama la atención el uso pertinente que hace de las herramientas metodológicas que utiliza, facilitándole su análisis para sustentar una excelente interpretación de los datos.

De tal manera que le permiten hacer aseveraciones contundentes, pero fundamentadas con razonamientos sólidos, surgidos de los datos empíricos ligados a un pensamiento altamente crítico y propositivo, como cuando afirma que el PC resulta ser una propuesta pedagógica útil para la integración efectiva de la tecnología en el aula, ya que no solo facilita la adquisición de habilidades técnicas, sino que también promueve el desarrollo de procesos cognitivos esenciales en la resolución de problemas, ofreciendo así, argumentos suficientemente válidos para justificar cambios y pistas de acciones concretas para éstos, como el mismo deduce en su estudio. En su investigación busca y encuentra evidencias epistemológicas y teóricas que reformulan la lógica del aprendizaje, pero articulando visiones pedagógicas diferentes.

Para el autor la tecnología no es únicamente una herramienta en el aula, sino un recurso que, correctamente empleado, puede amplificar la capacidad de los estudiantes para resolver problemas de manera crítica y creativa, en ese sentido, el PC ofrece una estructura mental que permite a los estudiantes a enfrentarse a desafíos tecnológicos, no solo en el ámbito escolar, sino también en otros contextos, preparándolos para un mundo en el que la tecnología tiene un rol cada vez más preponderante. Destaca que el PC promueve el aprendizaje activo y significativo, ya que, a través de procesos como la descomposición de problemas, la abstracción, la depuración y el uso de algoritmos, los estudiantes participan de

manera directa en su propio aprendizaje, lo que les ayuda a reflexionar sobre su proceso de resolución de problemas, desarrollando así habilidades metacognitivas que favorecen su autonomía en el aprendizaje.

Como se aprecia en la lectura de su capítulo, su análisis ofrece un enfoque enriquecedor para la educación actual, porque trasciende las tradicionales posturas epistemológicas y metodológicas centradas en la construcción activa del conocimiento, evolucionando su propia postura como investigador en la relación entre tecnología y aprendizaje y, no únicamente en un posicionamiento tradicional sobre las teorías pedagógicas para adaptarlas a las demandas tecnológicas y cognitivas del siglo XXI.

Su postura crítica y propositiva, ofrece una visión disruptiva sobre el PC y las prácticas pedagógicas actuales, vislumbrando en su trabajo una propuesta teórica preliminar e innovadora, con proposiciones elementales que refutan las ya arcaicas maneras de mirar el PC, eso es un gran avance y logro para este investigador novel y es este tipo de pensamiento el que ha de fortalecerse en las futuras generaciones de investigadores educativos.

Para cerrar la presentación de este libro, es conveniente señalar que se identifican diferentes maneras de abordar y tratar un objeto de investigación, diferentes problemas de investigación y diferentes formas de escribir y de comunicarlos, pero se evidencia el gran avance epistémico de los investigadores noveles en la articulación de sus ideas, desde la problematización de la realidad hacia su transformación y su concreción en investigaciones educativas, que al buscar trascender los contextos educativos, han podido organizar sus experiencias y traducirlas en textos científicos basados en la reflexión y la argumentación sólida, aportando a la disciplina y la comunidad científica educativa.

Para sus profesores y tutores queda la satisfacción de que la tarea inicial se ha cumplido, por supuesto que siempre habrá áreas de mejora y oportunidades para prosperar en cada actividad que se realiza al formar y formarse como investigadores educativos, una de ellas, quizás de las más trascendentes, es cerrar ciclos de investigación con publicaciones científicas, por eso ser autocríticos y propositivos también son valores compartidos en la cultura y en el discurso de este Doctorado; estudiantes, profesores y directores de tesis así lo viven y así lo asumen.

Entre vínculos y apropiaciones. Un acercamiento a las identidades profesionales de los académicos de Letras de la Universidad de Guadalajara

Sandra Milena Puerta Vélez

Los puntos de partida

Referirse a la identidad es abordar múltiples dimensiones del ser humano, dado el carácter abarcador y relacional del concepto. Es remitirse a un terreno ondulante, vasto y no definitivo, ya sea que se indague por las formas en cómo esta se construye en los sujetos o por sus rasgos característicos. Esto se debe a que este concepto alude a la naturaleza misma del ser humano: cambiante, en continua construcción.

Cuando decidí indagar por las identidades profesionales de los académicos del Departamento de Letras de la Universidad de Guadalajara, partí de las características generales que tienen en la actualidad la mayoría de profesores universitarios que cuentan con una dedicación de tiempo completo y una plaza, titularidad o nombramiento definitivo.

Estos, como tareas básicas (Clark, 1991) imparten clases, investigan (en mayor o menor medida, con pocos o suficientes recursos) y realizan otras actividades de extensión, gestión, tutorías, u otras actividades, dependiendo de las directrices de las instituciones a las que pertenezcan. Además, la gran mayoría poseen una formación doctoral, que es uno de los requisitos deseables para los que ya contaban con un nombramiento de este tipo, y obligatorio para los perfiles de los que recién se incorporan como profesores universitarios.

Estas generalidades que encontraba tanto en el trabajo de los académicos en Colombia, de donde soy originaria, como en México, me permitieron esbozar un acercamiento inicial, aunque incipiente, a la temática de investigación. Pronto

advertí que existe una serie de particularidades en cada escenario educativo, que intervienen en las formas de organización y producción del trabajo académico y que inciden en la configuración de las identidades profesionales.

Para el caso de los académicos mexicanos, una de las problemáticas vinculadas con la configuración de las identidades profesionales, está relacionada con la confluencia de múltiples factores que interactúan en el constructo identitario. Uno de estos factores es la incidencia de las políticas públicas que intervienen de manera directa con directrices para orientar y estructurar el trabajo de docencia e investigación, a través de la *Secretaría de Educación Pública* (SEP) y el *Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnologías* (CONAHCYT), que son los que otorgan el perfil PRODEP y el nivel de adscripción al *Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores* (SNII), respectivamente.

Otro factor tiene que ver con los vínculos particulares que se establecen entre el profesor y la institución de pertenencia. Vínculos de orden contractual pero también vínculos de orden académico, como la pertenencia a un campo disciplinar. Sobre estos últimos es sobre los que centraré la atención en este capítulo. Como se puede advertir, estamos ante un escenario institucional en el que confluyen diversas disposiciones y en el que se conjugan tanto las normas como las contingencias a través de las cuales sus actores se mueven y significan su labor. De ahí que otro de los factores relacionados con la configuración de las identidades profesionales de los académicos, tiene que ver con los aspectos singulares que la conforman: las trayectorias.

Cada trayectoria profesional obedece a las decisiones que se toman de manera individual, las posibilidades que se tienen y los gustos e identificaciones que cada uno construye en el ejercicio de su labor. Estas elecciones, sin duda, marcan caminos particulares y maneras diversas de moverse en el espacio institucional entre lo que deben, pueden y quieren realizar los profesores universitarios. Esto es, aunque existen parámetros nacionales e institucionales que están permeando y direccionando ese quehacer, estos encuentran sus propias formas de apropiarse y desarrollar su trabajo académico.

En esta dirección, el propósito central de este capítulo es dar cuenta de uno de los objetivos específicos que desarrollé en mi tesis doctoral: identificar los elementos recurrentes en las trayectorias académicas y laborales que inciden en

la configuración de las identidades profesionales de los académicos del Departamento de Letras de la Universidad de Guadalajara.

La institución y el grupo: espacios de constitución identitaria

Desde la propuesta de Dubar (2002), las identidades se configuran a partir de la interacción de elementos sociales e individuales que contribuyen a elaborar representaciones basadas, por un lado, en lo que una colectividad atribuye a un sujeto, y por el otro, en las propias ideas o imágenes de sí mismo. Así, las identidades son "el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones" (p. 109).

En esta misma dirección, plantea Melucci (2021) que las identidades se construyen en una relación que incluye una tensión irresoluble: Yo-Otro. Esto es, entre la definición que cada quien hace de sí; la capacidad de reconocernos y la definición que nos dan los otros; la posibilidad de ser reconocidos por los demás. De modo que la identidad se configura como un campo, "un sistema dinámico definido por posibilidades y límites que pueden ser reconocidos" (p. 48).

Con base en esto, es preciso anotar que de todas las posibles formas en que se expresa la relación Yo-Otros, en este trabajo me centro en las identidades profesionales y parto del concepto de identidad, como base epistémica, para atribuirle también su carácter híbrido y su capacidad de configuración a partir del tránsito y la relación de los sujetos con las instituciones, los grupos de pertenencia y sus experiencias. "Las identidades profesionales son para los individuos formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo y el empleo" (Dubar, 2002, p. 113), y designan las lógicas de los actores organizados en un sistema de acción y las trayectorias que desarrollan en el curso de su vida laboral.

Las identidades profesionales, por tanto, no se reducen solo al hecho de interiorizar normas, acciones y modos de ser que se establecen culturalmente e identifican una profesión, ya que a partir de la interacción permanente con las percepciones de los otros (proceso social) y la propia (proceso biográfico), se

genera una apropiación de esas normas y acciones. Este paso marca rasgos individuales y construcciones diferenciadas dentro de un grupo o colectivo.

Desde esta lógica, la institución y el grupo fungen como espacios de constitución identitaria dado que esta propone tipos de relaciones y modos de acción particular, que ofrece, como establece Enríquez (1989), un conjunto cultural, simbólico e imaginario a los sujetos que la conforman, desde los cuales no solo se estructura ciertos modos de vivir en la institución, sino también de significar las experiencias que se desarrollan dentro de esta. Por tanto considero importante establecer un movimiento relacional entre la institución y los grupos que la conforman.

En este mismo sentido, apunta Fernández (1998), que las instituciones configuran un espacio propio con un entramado simbólico particular, con el cual los sujetos generan vínculos, significan y comprenden la realidad social. Además, las instituciones entendidas no solo como una estructura física, sino como espacios de regulación social, posibilitan relaciones entre los sujetos con base en leyes, normas o reglas que sirven tanto explicita como implícitamente para demarcar límites.

En este sentido, el espacio institucional es un escenario donde los sujetos juegan un papel en dos vías, ya que son a la vez un elemento constituyente y un elemento interviniente en la institución. Esta intervención se encuentra mediada generalmente, por la adhesión del sujeto a los grupos que la conforman y que a su vez operan como microescenarios. De esta forma, los sujetos se mueven entre "lo instituido (lo fijo, lo estable) y lo instituyente (el cuestionamiento, la crítica y la propuesta opuesta o de transformación)" (Fernández, 1994, p. 36), movimiento que de manera simultánea promueve una idea de lo colectivo y lo personal.

Ese trasfondo de sociabilidad que contiene los elementos que vinculan a los sujetos y los configura como grupo, permite que este cumpla una función mediadora y de negociación entre los deseos e intereses de los sujetos grupales y los propósitos de la institución. Asimismo, las distintas formas de interacción entre los sujetos crean marcas de pertenencia al grupo. Desde esta perspectiva es que la noción de grupo cobra relevancia en este trabajo, toda vez que es un elemento mediador entre los parámetros institucionales y los posicionamientos que construyen los sujetos en el marco de interacción institucional.

Desde este punto de vista, puedo plantear la fuerza e influencia de lo grupal en la configuración de las identidades profesionales. Por ello es necesario partir de la voz de los sujetos que lo integran, para saber cómo vivencian los sucesos a los que se enfrentan, y cómo perciben las prácticas que los configura como parte de un grupo. Pues, en concordancia con Bleger (1989), identificar y describir los roles que asume un grupo o los trabajos que llevan a cabo, no es suficiente para comprender sus dinámicas. Es desde este posicionamiento que asumo la relevancia y el acercamiento al grupo de académicos del Departamento de Letras de la Universidad de Guadalajara.

Así pues, tanto la institución como el grupo operan respectivamente como macroestructura y estructura para la configuración de las identidades profesionales y son, en un nivel simbólico, una suerte de urdimbre en la que se teje una trama de significaciones y posicionamientos del micromundo social que en ellos se alberga.

Apuntes metodológicos: las voces y sus relatos

Este trabajo de investigación es de naturaleza interpretativa, inductiva y reflexiva. Siguiendo los aportes de Aravena et al. (2006); Creswell (2003) y Sandín (2003), el paradigma cualitativo que enmarca esta investigación, aporta un carácter reflexivo y posibilita una construcción procesual del conocimiento del mundo social que se estudia. También se interesa en identificar la mayor cantidad de cualidades posibles del fenómeno, más que probar o medir sus características, además asume el punto de vista de los sujetos que están siendo estudiados desde los contextos de los que estos hacen parte; por tanto la realidad es dinámica y no generalizable.

En esta dirección, este trabajo "emplea métodos de análisis y de explicación flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos" (Vasilachis, 2006, p. 29). Así, al mirar desde un enfoque interpretativo, se "desarrollan interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva cultural e histórica" (Sandín, 2003, p. 56) y el contexto se convierte en un factor constitutivo de los significados sociales.

En coherencia con este enfoque, encuentro dos perspectivas que puedo poner en diálogo para construir y fundamentar una ruta epistémico-metodológica que

me permita explorar mi objeto de estudio; estas son la perspectiva etnosociológica y el análisis de lo institucional, las cuales me posibilitaron hallar los significados que se establecen en el contexto de investigación desde una escala micro, la voz de los actores, y las diferentes relaciones de sentido que configuran el espacio meso y macro de la institución. En este sentido, no se trata de comprender personas aisladas, sino una parte del mundo social en el que se desenvuelven, interactúan y del que conocen sus lógicas de acción. Esto posibilita comprender, desde las propias prácticas y discursos de los sujetos, su funcionamiento y sus dinámicas internas.

Por ello el relato de vida, entendido como relatos de práctica sobre el terreno (Bertaux, 2005), fue el método con el que pude conocer los elementos particulares de cada trayectoria, y a la vez los elementos comunes que intervienen y tienen relevancia en la configuración de las identidades profesionales en un grupo de académicos del Departamento de Letras de la Universidad de Guadalajara. Estos relatos los recuperé a través de la realización de entrevistas narrativas a aproximadamente la tercera parte de académicos de dicho departamento, no obstante, las voces de los actores no quedan circunscritas al plano singular, sino que aportan a la construcción de las historias institucionales y de la figura de un sujeto colectivo, en los que resalto los puntos en los que convergen a partir de las identificaciones que han generado y que los caracteriza. Es importante señalar que los nombres que aparecerán en los fragmentos de las entrevistas se presentan bajo seudónimo para preservar la confidencialidad y el anonimato de los académicos entrevistados.

El micromundo de los académicos de Letras: el estilo institucional del grupo

Las universidades, en tanto espacios institucionales y sociales, se estructuran a partir de normas que provienen de directrices locales y de mandatos generales; como las políticas públicas nacionales. Estas normas marcan límites y posibilidades de acción dentro de ese espacio social y regulan el comportamiento de los diferentes actores que la habitan.

También las universidades se estructuran a partir de las múltiples voces y miradas de los grupos que la conforman, por ello, aunque existen directrices ge-

nerales que establecen de manera homogénea normas y funciones para un mismo conjunto de instituciones, no podríamos decir que todas son iguales, pues en cada una existen dinámicas propias que se generan a partir del encuentro intersubjetivo de sus actores y la capacidad de agencia de estos, lo cual crea marcas de pertenencia a un grupo y maneras diversas de interactuar con las estructuras institucionales. Dentro de cada institución los grupos "cuentan con su `idioma´, sus procesos de socialización y normas específicas" (Gil, 1994, p. 32).

En este sentido, podemos decir que cada institución a partir de sus dinámicas particulares crea una suerte de *estilo institucional* que suele reflejarse de manera diversa dentro de cada uno de sus grupos, pues la adscripción disciplinar, las distintas formas de trabajo, de significados sobre su labor y las diversas trayectorias que poseen los sujetos, hace que se presenten variaciones entre uno y otro grupo, por lo que se generan aspectos idiosincráticos distintivos de estos.

En relación con lo anterior, en este apartado se presenta el análisis de los aspectos institucionalizados del grupo y de la identificación disciplinar. Dichos elementos dan cuenta del *estilo institucional del grupo* de académicos de Letras, el cual construí a partir de las coincidencias que encontré en la historia de, en su mayoría, mujeres, que poseen una trayectoria como académicas dentro del Departamento de Letras y por ende, conocen y han construido desde su accionar, las lógicas que caracterizan ese micromundo social (Bertaux, 2005).

Formas de trabajo

La disciplina, siguiendo a Clark (1991), es una fuerza dominante a partir de la cual los académicos se agrupan y organizan sus labores. Sin embargo, ésta no solo funge como un principio organizador y delimitador de los campos de estudio en un espacio universitario, sino también como una fuerza que estructura el trabajo académico por las afiliaciones que produce. Es decir, la identificación disciplinar no es un asunto implícito, que se genera de manera natural en cada académico por el hecho de pertenecer a un campo de estudios, sino un rasgo que se produce a partir de un proceso de afiliación (Landesmman et al., 2013), entendido como una construcción social que se deriva del vínculo con la disciplina, en el que se establecen lazos de pertenencia.

En este sentido, en los académicos del Departamento de Letras encuentro una fuerte identificación disciplinar de la que se derivan formas particulares de acción que caracterizan a este grupo, dado que dicha identificación ha estado marcada en la mayoría de los casos desde los estudios de pregrado; el 90% de los entrevistados cursaron la Licenciatura en Letras en la Universidad de Guadalajara y posteriormente, la mayoría, se especializó en aspectos disciplinares en la maestría. Aunque en el doctorado hay una mayor preferencia por la formación en Educación, la relación con sus objetos de estudio disciplinares nunca se ha perdido. El vínculo con la disciplina se ha consolidado desde otras perspectivas a lo largo de sus trayectorias.

Esta afiliación disciplinar, arraigada desde sus primeros procesos formativos, ha marcado peculiaridades en la forma de moverse en el espacio institucional y en las formas en que llevan a cabo el trabajo académico, conformando una serie de características respecto al *estilo institucional* de este grupo. Una de estas es *la prevalencia del trabajo individual sobre el grupal*, principalmente en lo que concierne al trabajo investigativo y de creación.

Esta característica, visible en la narrativa de la mayoría de los académicos, se desprende de la identificación disciplinar, dado que el estudio de lo literario ofrece un amplio abanico de abordajes y perspectivas de análisis y en muchos casos una especificidad tal del objeto de estudio, que es poco usual que dentro del mismo departamento se encuentren varios académicos con los mismos intereses, lo cual conlleva a un trabajo solitario, principalmente en la creación literaria o en temáticas muy específicas de investigación.

La prevalencia del trabajo individual sobre el grupal se mantiene con arraigo a pesar de la presencia de parámetros institucionales que promueven el trabajo colegiado de sus miembros. Así pues, para dar cumplimiento a las directrices deseables, los académicos del Departamento de Letras se organizan en cuerpos académicos y registran actividades colectivas, sin embargo, estas orientaciones institucionales no logran penetrar e irrumpir en la identidad disciplinar en la que prevalece las formas individuales de trabajo.

Lo anterior permite pensar en una suerte de complacencia institucional que los académicos implementan para responder a las orientaciones burocráticas del trabajo intelectual, y mediar de este modo entre las directrices y las formas

de acción propia, lo cual demuestra la capacidad de agencia de estos sujetos. De este modo, realizan presentaciones en congresos u organizan publicaciones conjuntas desde una temática central, en la que cada uno de manera individual aporta; con estas acciones cumplen con un requisito institucional que, además de ser un indicador en las evaluaciones al desempeño docente, permite conservar la forma de trabajo que caracteriza a este grupo.

En contraste con la individualidad del trabajo cotidiano, los académicos relatan que han generado redes de trabajo por fuera del espacio universitario. El establecimiento de enlaces o redes en otros espacios de socialización académica parte de la identificación disciplinar que, como plantea Clark (1991), les da la posibilidad de agruparse en intereses de tipo gremial cuya extensión implica un territorio más amplio que el institucional. De este modo, otra de sus características grupales es que se sienten *miembros de una comunidad más amplia,* en la que pueden participar en función de sus tiempos e intereses como se aprecia en la siguiente secuencia de relatos:

> *De los congresos ahí si tengo un montón de amigos, todos los del siglo del oro son los mismos, ya somos como una pandilla. Aquí hay una idea más de grupo* (profesora Hilda, noviembre 2021)

> *También caí en cuenta que le dedico varias horas a tareas no propiamente asignadas en la universidad, sino que uno, después de tanto tiempo va haciendo redes con colegas de otra universidad. Hace unos meses participé en un congreso en Guatemala, ahora estamos en un seminario en Querétaro. Formo parte de una línea de investigación encabezada por una profesora de la* UAM (profesora Celia, noviembre 2021).

Cambiando la mirada hacia el accionar docente de los académicos de Letras, encuentro un tránsito en los estilos de enseñanza que tuvieron al inicio de sus labores y los que han desarrollado en el transcurso de sus trayectorias. Los entrevistados reconocen que al inicio sus clases eran principalmente catedráticas, como las clases en las que ellos se formaron, estas se desarrollaban en torno a la palabra del profesor, y el estudiante esencialmente escuchaba con pocas posi-

bilidades de participación. Esto corresponde a lo que Flanders (1984, en García et al., 2013) plantea como estilo directo de enseñanza, en el que predomina la imposición de la autoridad del docente y la imposibilidad de los estudiantes de discutir o cuestionar el discurso del profesor.

Ellos refieren que más adelante fueron nutriendo sus experiencias en el aula con aspectos pedagógicos y didácticos, con lo que les funcionaba y no, y con las posteriores capacitaciones de mejoramiento y actualización pedagógica que empezó a ofrecer la Universidad de Guadalajara. Los últimos cambios a las prácticas docentes que refieren los entrevistados, se encuentran en el marco de la pandemia del COVID-19.

Considero necesario incluir el relato de estos cambios ya que se generaron otras características en sus formas de trabajo, que han aportado a un nuevo *estilo institucional del grupo* respecto a la docencia. Estos cambios se originan a partir de "*la fuerte tensión entre lo que los maestros podíamos hacer, lo que los alumnos nos exigían y los cambios que eran necesarios"* (profesora Elsa, octubre 2021). Así, aunque los profesores de Letras se identifican con la asistencia a las bibliotecas, trabajar con los libros en físico en las clases y enriquecer el análisis literario con los comentarios de los estudiantes, todo esto se disipó con la virtualidad y tuvieron que hacerse de otras estrategias y aprender otras formas de desarrollar sus clases. Esta nueva lógica, que fue muy difícil de aceptar al principio, trajo consigo enseñanzas y aprendizajes que, como varios de ellos concuerdan, modificaron sus prácticas docentes y deben agregarse al trabajo presencial con los alumnos.

De modo que la pandemia, en tanto hecho disruptivo de la cotidianidad académica, posibilitó aprendizajes y nuevos posicionamientos frente a su quehacer, puesto que los profesores, ante las necesidades que imponía la realidad social sobre las formas de desarrollar las clases, adquirieron nuevos aprendizajes que han modificado y nutrido sus prácticas docentes y por lo tanto, los ha puesto en una posición diferente, porque *"a fuerzas me tuve que modernizar, actualizar y ahorita si veo muchas ventajas. Si no fuera por la pandemia, el Classroom y yo nunca nos hubiéramos encontrado en esta vida"* y con esto "*he diversificado las cosas que tienen que hacer los estudiantes"* (profesora Celia, noviembre 2021).

Estos cambios en su práctica docente produjeron una *identificación nueva con el mundo digital*, lo cual les permitió explorar otros acercamientos didácticos a sus objetos de enseñanza e indagar sus campos disciplinares con nuevas herramientas virtuales. Estos cambios vienen acompañados también de posiciones y actitudes diversas, pues algunos académicos, como veremos en los siguientes relatos, se asumen como profesores más organizados, con mayor desenvoltura y confianza para sus clases, y otros más sienten que están descubriendo un universo nuevo:

> *Antes tenía yo esos prejuicios de lo electrónico en cuanto a los libros, se me hacía como una blasfemia leer en línea algo, no tener el libro en las manos (…) Pero luego tuve que buscar en las bibliotecas virtuales y descubrí otro mundo. Un mundo maravilloso que me tiene encerrada ya por gusto y no por necesidad, porque tengo tanto que ver que ya no tengo tiempo de salir. Afortunadamente para mis cursos encontré casi todo* (profesora Abril, octubre 2021).

> *Creo que me sirvió mucho para considerar los recursos audiovisuales en mi práctica, aprovechar las herramientas. Ahora me siento más segura en dar mis clases porque están muy bien estructuradas: presentaciones, lecturas, vínculos a videos, cosas que yo no consideraba nunca* (profesora Dana, septiembre 2021).

Formación en relevo

Como se mencionó en el apartado anterior, una característica del grupo de académicos entrevistados es que en su gran mayoría son egresados de la Licenciatura en Letras de la misma universidad en la que ahora son profesores. Esto ha generado una suerte de *formación en relevo* que permite conservar una continuidad de saberes o temáticas que, aunque cada quien le incorpora su propia perspectiva, establece la posibilidad de transmisión de ciertos enfoques o estilos disciplinares. Esto es, la creación de una firma (Frigerio, 2004) que los identifique y los haga reconocibles para los demás y para sí.

Siguiendo los planteamientos de Parra (2009), hay diversas modalidades de transmisión; la que se da mediada por la acción pedagógica, la que se establece

por personajes notables y una más que se presenta por la intermediación de espacios y formaciones grupales. En esta última encuentro el puente de transmisión intergeneracional mediante el cual los académicos de recién ingreso al Departamento reciben de los que fueron sus maestros "los modos de hacer y de ser, (...) lo idiosincrásico de la institución, mediante procesos activos psíquicos y sociales por los que se recibe, conserva y transforma la herencia simbólica de la institución." (Souto et al., 2004, en Parra, 2009, p. 221)

Esto empezó a generar un vínculo con las identificaciones predominantes en este grupo y a inscribir a la nueva generación de académicos en su estilo institucional. Aquí no encuentro una organización por grupos etarios sino por intereses o líneas de trabajo, porque los profesores más antiguos acogen a los nuevos, con los que habían tenido una relación previa o fueron estudiantes destacados, y los invitan a trabajar en sus mismos cuerpos académicos donde afinan los trucos del oficio. Como dice Becher, "los iniciados están inmersos en un folklore y en un código de prácticas aceptadas o requeridas que condicionan su manera de ver el mundo" (2001, p. 45). Así lo rememora una de las entrevistadas:

> *En los años 80 cuando cursé la materia que yo estoy impartiendo ahora, entre broma y broma le dije a la maestra: ay maestra, cuando usted se jubile yo quiero dar sus materias ¡y ahora yo las estoy dando! Cuando ella se jubiló me dijo: mijita, entras al relevo. Y yo ahora le digo a mis alumnos a ver quién de ustedes toma la estafeta porque yo ya me voy a jubilar. Es un trabajo que va heredándose o pasándose de generación en generación, y uno es un eslabón muy sencillo pero importante en esta transmisión* (profesora Celia, noviembre 2021).

Sin embargo, el objeto de la transmisión no se circunscribe solo a la reproducción de aspectos temáticos o prácticos, puesto que si la entendemos como un trabajo vinculado a la memoria, implica también la invención y la reconstrucción en un movimiento permanente entre el recuerdo y el olvido. "Transmitir una memoria y hacer vivir de ese modo una identidad, no consiste en legar apenas un contenido, sino una manera de ser en el mundo" (Candau, 2008, p. 116).

A partir de esto, encuentro en los relatos de vida de los académicos de Letras procesos de transmisión que no se circunscriben solo al conocimiento dis-

ciplinar sino también a una actitud, a un modo de ser. Esto tiene influencia en la forma en cómo estos académicos se posicionan frente a sus estudiantes y comparten significados de su labor. Dado que coinciden en que su trabajo no es solo desarrollar los contenidos temáticos de los cursos o adelantar procesos de investigación, sino también propiciar cambios en los estudiantes, que estos piensen por sí mismos, que desarrollen una postura crítica y que sean mejores personas. Este posicionamiento fue uno de los elementos más recurrentes dentro de los distintos relatos de vida:

> *Si yo logro que los estudiantes reflexionen, mejoren en su vida, cambien las formas de hacer las cosas y se sientan más libres en sí mismos. Entonces yo con eso me doy por bien servida. A mí lo que me interesa es que se formen como personas. Por eso me gusta dar clase, me entrego mucho a estas* (profesora Dana, septiembre 2021).

> *La misión que yo creo que tengo en el planeta es ayudar a aprender, que mis alumnos me digan que aprendieron algo o que al menos les sacudí un poco la cabeza, es la mejor retribución que puedo tener (*profesora Ana, octubre 2020).

> *Yo disfruto mucho mi trabajo, es un gusto enorme ir conociendo a tantos jóvenes y ver cómo van mejorando, no solo asimilando conocimiento sino mejorando como personas. La docencia es muy satisfactoria, ha sido mi vida* (profesora Abril, octubre 2021).

En esta misma dirección, a partir de las experiencias o acontecimientos memorables de las trayectorias formativas de los académicos, estos construyen una relación con los estudiantes que, aunque mediada por los contenidos curriculares, procura trascenderlos. Este posicionamiento ha generado una autoidentificación (Melucci, 2021) con características como *afabilidad, confianza y cercanía* con los estudiantes, a partir de las cuales se genera una interacción que implica *apertura* y *disposición* con ellos. Estas características consolidan la firma que han construido y funge como elemento cohesivo dentro del estilo institucional de este grupo de académicos.

Lo anterior influye en la manera en cómo los académicos de Letras significan su labor y se autoidentifican como *maestros flexibles, reflexivos, con apertura al diálogo* con los estudiantes**,** como *profesionales comprometidos y apasionados* con su labor. Y esta significación se ha transferido de manera esencialmente tácita (Clark, 1997) entre las diversas generaciones que conviven en el Departamento de Letras. Transmisión tácita porque son "cualidades informales e inefables (…) que van más allá de un conocimiento y habilidades específicas" (p. 364).

Desde otra dirección, es necesario precisar que "la transmisión no condena a un sujeto a la repetición, sino que, una vez inscripto en una genealogía que le ofrece un soporte identitario, le permite construir la diferencia" (Diker, 2004, p. 224). Por ello, aunque dentro del grupo de académicos de Letras entrevistados, hagan alusión a aspectos que retomaron de las generaciones previas con las que se identificaron, los trazos de cada firma son distintos. En este sentido, las diferencias que se construyen a partir de lo que se hereda, nos permite ver dentro de este grupo de académicos variaciones en el sentido de un elemento heredado: *el prestigio*. En general, el prestigio es un elemento que hace parte de las dinámicas que configuran las identidades profesionales de los académicos, independientemente de sus disciplinas, ya que estos buscan "no el poder, tras el cual va el político, ni la riqueza, tras la que va el hombre de negocios, sino la buena reputación" (Becher, 2001, p. 77).

Aunque de manera general la idea de prestigio ha acompañado el devenir de la función académica, sus bases han mutado en conformidad con los momentos históricos y las demandas sociales. Por ello, las bases que sustentan este prestigio son distintas entre los académicos entrevistados y por tanto generan *identificaciones diferenciales*. Para algunos proviene del reconocimiento que otorgan instituciones como el CONAHCYT, pero para otros proviene de un círculo laboral más local, principalmente del reconocimiento de los estudiantes y colegas.

De este modo identifico dos bases sobre las que se construye el prestigio en los académicos de Letras. La primera proviene de un *reconocimiento interno*, es decir, el que es otorgado por los otros con los que comparten la cotidianidad laboral. El segundo, es un *reconocimiento externo*, como el que se gana por ser miembro del SNII. En los relatos siguientes se sintetiza las dos identificaciones diferenciales sobre el prestigio que se encuentra en este grupo de académicos:

El reconocimiento de mis alumnos para mí es lo máximo y también de mis colegas. Yo he sido madrina de generación y para mí es un reconocimiento que valoro muchísimo. Aprecio los comentarios y recomendaciones que sé que dan de mi clase. Todo eso yo creo que es lo que nos alimenta como profesores (profesora Celia, noviembre 2021).

Terminé el doctorado y el paso más natural era ingresar al SNII, ¿por qué quise entrar? para mí la razón más fuerte era el prestigio que es ser parte del SNII. El prestigio, esa fue mi primera motivación, la segunda, la cuestión económica, aunque esta no era lo más importante (profesora Dana, septiembre 2021).

Aunque no todos los académicos de Letras se identifican con la lógica de que, al cabo de sus estudios doctorales, pertenecer al SNII es un *"paso natural"*, sí hay una percepción generalizada sobre el estrés, la competencia y la presión que recae sobre los que hacen parte. Por ello varios profesores deciden no participar en este sistema, pero también porque no hallan en este una identificación que los represente. Enseguida anexo un relato que retrata esta posición dentro de los entrevistados:

Yo no soy miembro del SNII, no lo he querido ser, no me interesa serlo porque no quiero estresarme tanto, no quiero descuidar la docencia. Hago investigación y publico, no tanto como otros, pero no estoy viviendo el estrés que muchos compañeros viven. Es una carnicería académica que no tiene ningún sentido (profesor Bruno, octubre 2021).

Los académicos de este Departamento se mueven dentro del espacio institucional de manera diversa, y algunos significan su prestigio con base en el reconocimiento que proviene de su quehacer con los estudiantes, del trabajo investigativo que desarrollan y de los vínculos que establecen con otros colegas del campo. Otros más se basan en el reconocimiento externo que otorga el SNII, aunque este no es el único referente externo de prestigio, ya que en el Departamento de Letras se encuentran varios académicos que realizan trabajos

de creación y tienen obra publicada, de modo que el prestigio proviene en este caso del ámbito editorial.

Aunque estas identificaciones repercuten en las lógicas en las que los académicos deciden participar en el espacio universitario y la manera de organizar sus tiempos de trabajo, independientemente de la base que lo sustente, es importante para ellos mantener una imagen académica sólida, sobre todo por la percepción de debilidad de las ciencias aplicadas y blandas frente a las duras y puras (Clark, 1991). Como dice Becher, "establecer una imagen académica fuerte no es, por lo tanto, un movimiento irrelevante en el juego por la credibilidad externa y el prestigio" (2001, p. 189).

Preponderancia de las funciones académicas

Desde inicios del siglo XXI el trabajo académico en México presenta una diversificación a partir de la incorporación de nuevas funciones. En efecto, además de la docencia e investigación, los profesores deben hacer frente a la extensión, las tutorías, los encargos administrativos o la gestión académica, por ello, el académico "ya no únicamente visto como mentor, se propuso como una figura heterogénea, cuyo desempeño como docente o investigador se ve afectado por un escenario en el cual es llamado a responder a varias tareas en su quehacer cotidiano" (Pinto et al., 2012, p. 12).

En el caso de la Universidad de Guadalajara, la diversificación de las funciones de los académicos implicó procesos de capacitación que paulatinamente transitaron de voluntarios a obligatorios, pues los requerimientos institucionales establecían nuevos quehaceres de la labor académica e instalaban la necesidad de fortalecer no solo los conocimientos disciplinares o los saberes pedagógicos y didácticos del personal académico, sino también otros aspectos que permitieran el cumplimiento de los propósitos que a nivel nacional se establecían para las Instituciones de Educación Superior.

Para los entrevistados, estas funciones que se fueron integrando a su trabajo, no han generado identificaciones fuertes, ni tienen una influencia mayor en el significado que estos le otorgan a su labor. En esta dirección, la docencia y la investigación, como rasgos básicos de la organización moderna de la Educación Superior (Clark, 1997), son las funciones que mayor peso identitario tienen para

este grupo, aunque no necesariamente se sostienen a partir de un significado consensual, sino que más bien generan *identificaciones diferenciales*, es decir, los académicos se identifican en mayor o menor medida con una u otra función a partir de la preponderancia que le otorgan.

Esta preponderancia está articulada con las circunstancias o las disposiciones institucionales que rodearon su incorporación al trabajo académico, por ello, es necesario no perder de vista las distintas temporalidades en la que suceden algunas partes de sus experiencias y relatos. Ya que por ejemplo, existen diferencias sobre las condiciones que rodearon el momento de su incorporación al trabajo académico; lo cual influyó en las identificaciones que tienen más arraigo respecto a las funciones que realizan. De modo que para analizar estas identificaciones realicé dos agrupaciones. La primera, integrada por los académicos que se incorporaron entre la década del 70 y el 80. Y la segunda, conformada por los que iniciaron a mediados de los 90 e inicios de la primera década del 2000. Ambos conformados por profesores de tiempo completo que cuentan con una plaza definitiva.

Respecto al grupo uno, el inicio de su actividad como profesores universitarios se enmarca en un momento institucional en el que recién se estaba configurando la labor académica, previo a los lineamientos que a nivel nacional se establecerían para esta labor. De modo que este grupo fue aprendiendo sobre la marcha cómo desarrollar el trabajo de profesor universitario, que en aquel tiempo se concentraba en las labores de docencia. Sus miembros comienzan con título de licenciados y tienen trayectorias académicas más espaciadas en el tiempo, en promedio hay un lapso de ocho años desde que se incorporaron hasta que iniciaron el primer estudio de posgrado.

En el siguiente relato dos elementos destacan las circunstancias del contexto de los académicos de este primer grupo: poca experticia de los que recién ingresaban como profesores universitarios, y falta de pautas o claridad sobre el trabajo académico:

> *Muchos de nosotros nos fuimos haciendo sobre la marcha, de muy buena voluntad pero no con todo lo necesario. Los profesores más nuevos tienen una visión mucho más clara de la vida académica porque la vieron a través de nosotros.*

Les tocó una universidad ya muy consolidada en la investigación y tienen más herramientas para ser excelentes profesores, tienen más capacitación (profesora Abril, octubre 2021).

En los académicos de este grupo se comenzaron a instalar ciertas dinámicas que los condujeron a la realización de posgrados, asunto que empezó a generar movimientos intra-generacionales (Parra, 2009) que propiciaron una profesionalización de la propia carrera debido a los mejores niveles de formación que se promovieron a través de la realización de maestrías y doctorados; todo esto repercutió en las labores de docencia al llevar a sus clases nuevas perspectivas de abordaje de sus objetos de estudio a partir de la mirada investigativa que traían de sus posgrados:

Algo que ha marcado mi identidad como docente fue cuando entré a la universidad y veía algunos de mis compañeros que tenían maestría y yo no, entonces me decía, yo debo tener la maestría, como no, y ya cuando tuve maestría y veía a mis compañeros e incluso estudiantes que tenían su doctorado y yo no, me dije: yo tengo que tener un doctorado, algo bueno debe de tener eso, no solamente para mí, sino para lo que estoy haciendo como docente (profesor Bruno, octubre 2021).

Los académicos de este primer grupo se identifican principalmente con las labores de docencia, la cual ponen de relieve frente a otras actividades que desarrollan:

Yo soy profesor primero y luego soy investigador. Entonces mi prioridad está en la docencia, no en la investigación (profesor Bruno, octubre 2021).

Hay una separación de las actividades que no debería existir, somos profesores en principio (profesora Abril, octubre 2021).

Los licenciados recién graduados, como es el caso de los académicos de este grupo, encontraron en aquel entonces en la docencia la labor primordial de su

actividad como profesores universitarios, en respuesta a las necesidades sociales de la década del 70 y el 80 en el que el incremento en la matrícula de los estudiantes requería más docentes para atenderlos. También la docencia estaba en el centro debido a que en ese momento no habían surgido los diferentes programas que desde la SEP y el CONAHCYT se instaurarían con el propósito de mejorar el nivel de formación académica de los profesores universitarios e incentivar la investigación.

En relación con el segundo grupo, todas las académicas que lo integran fueron estudiantes de la Licenciatura en Letras. Aquí vemos lo que Gil (1994) denomina como la tendencia del auto-reclutamiento, la cual es "un elemento fuerte en la construcción del proceso de conformación del cuerpo académico" (p. 96), principalmente por la reproducción que pueden llevar a cabo de las apuestas curriculares del momento, la cercanía con los que fueron sus maestros y los procesos de incorporación informales a la universidad.

Al momento de ingreso al Departamento de Letras las académicas de este grupo encontraron un panorama un poco más consolidado y características más definidas sobre la figura de aquellos que viven de y para la academia: profesores de tiempo completo, con posgrados, con funciones de investigación y docencia, aunque esta última se fue desplazando paulatinamente del centro del quehacer académico por las condiciones institucionales a nivel nacional y local, que reclamaban un saber investigativo validado que les permitiera tener mejores perfiles y a las universidades mejor posicionamiento. Esto permite entender las características de la formación académica con que ingresan: la mayoría inician con maestría, y los lapsos son más cortos desde su integración hasta el inicio de un nuevo estudio pos-gradual.

En este contexto, las académicas del grupo dos se identifican principalmente con la labor investigativa:

> *Sí me gusta enseñar, aunque si mañana me dicen ya no puede enseñar, igual no pasa nada. Me gusta más la investigación, si me dicen ya no vas a investigar sí sentiría raro.* (profesora Dana, septiembre 2021).

Si me dieran a escoger, me quedo con la investigación (profesora Celia, noviembre 2021).

Como se observa, las funciones de docencia e investigación, aunque sustantivas y nucleares del trabajo académico en la actualidad, presentan preponderancias disímiles en el grupo de académicos de Letras, pues dichas funciones admiten diversas formas de ser interpretadas (Becher, 2001). De este modo, se puede identificar la relación docencia-investigación desde tres perspectivas (Galaz et al., 2012), desde la mirada de la oposición, de la reciprocidad o de la independencia.

La primera subraya la diferencia entre estas actividades (…) destaca la dificultad de desarrollar ambas de manera efectiva y simultánea y señala que la dedicación a la investigación deteriora la calidad y el tiempo que se dedica a la docencia. La segunda perspectiva es la de complementariedad, que plantea que tanto la docencia como la investigación contribuyen al logro de la generación, transmisión y aplicación del conocimiento y se refuerzan mutuamente. Una tercera perspectiva sostiene la independencia de ambas actividades: ni compiten entre sí pero tampoco se complementan (p. 71)

Si bien hay identificaciones diferenciales respecto a la preponderancia que le asignan a las funciones sustantivas, cuyo arraigo lo explico a partir de las circunstancias que rodearon los periodos de incorporación, puedo decir que la relación docencia-investigación se plantea mayoritariamente no desde la perspectiva de la oposición o la independencia, sino desde la reciprocidad:

Yo creo que no se puede separar la docencia y la investigación, creo que todo profesor debe investigar, porque de esa actualización en la investigación depende también la docencia. (profesora Lía, noviembre 2020).

También creo que la investigación me ayuda mucho a acercarme a los estudiantes y comprender sus procesos de aprendizaje, y entonces yo ser mejor profesora también. (profesora Dana, septiembre 2021)

La reciprocidad de estas funciones no excluye la posibilidad de que los académicos puedan tener mayor preferencia por la docencia o la investigación, sin embargo, todos integran en su cotidianidad la impartición de clases; variable en el número de horas dependiendo de sus categorías de nombramiento, y también realizan investigación y publican; no solo por cumplir un requisito o pertenecer al SNII, sino como una función que desde hace algunas décadas entró a formar parte del trabajo académico, y que ellos asumen con mayor o menor preponderancia a la vez que integran las demás actividades que la universidad asigna al cuerpo académico, aunque estas no generen todavía identificaciones fuertes en ninguno de los dos grupos.

A manera de conclusión

Aunque en la actualidad estén bastante definidas las funciones del profesor universitario y los parámetros institucionales operen de manera similar en distintas universidades, los significados sobre la labor académica, aunque cercanos, son variados y se construyen a partir de los vínculos con la institución, el grupo y las experiencias particulares de cada trayectoria académica y laboral.

En esta dirección cobra relevancia el componente del *estilo institucional*, dado que pone de manifiesto que aunque las instituciones, como nos lo recuerda Kaës (1989), nos inscriben en sus vínculos y sus discursos desde los que retomamos referentes identificatorios, las particularidades de cada grupo, en conjunción con las trayectorias de sus miembros, nos remiten a una diversidad de relaciones posibles con la institución y, por ende, a formas identitarias diversas, en tanto relación subjetiva con el trabajo.

Por ello, el *proceso de afiliación* que cada académico construye desde el vínculo que establece con el grupo y la disciplina tiene incidencia en la configuración identitaria, dado que este vínculo ofrece un soporte identitario que se transmite de forma intergeneracional y que consolida una firma identificadora en su modo de ser y accionar. Así pues, *el estilo institucional* está marcado principalmente por la identificación disciplinar que funciona como eje organizador del quehacer académico y articulador de las diferentes generaciones presentes en el grupo de Letras. Asimismo, la formación en relevo y el significado que construyen los académicos de su labor, en donde sobresalen los procesos que

desarrollan con sus estudiantes, son otros aspectos que constituyen características identitarias, pues hacen parte de los posicionamientos que se han conservado con el paso del tiempo.

Por lo tanto, la relación subjetiva que establezca cada sujeto con las labores que realiza genera distintas *formas identitarias*, sin que esto entre en conflicto con el hecho de que en cada grupo existen elementos que los caracterizan y los diferencian de los demás, a partir de los modos en que llevan a cabo sus prácticas y las autoidentificaciones que se atribuyen; lo cual genera rasgos idiosincráticos compartidos. Esto refuerza la idea de que es necesario referirse y comprender en plural a las identidades profesionales, pues aunque los sujetos compartan las mismas dinámicas y los mismos referentes identificatorios, estas serán siempre múltiples, heterogéneas.

Referencias

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos.* Barcelona: Editorial Gedisa.

Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Bleger, J. (1989). El grupo como institución y el grupo en las instituciones. En R. Kaës (Comp.). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos.* (pp. 68-83). Buenos Aires: Paidós.

Candau, J. (2008). *Memoria e identidad*. Buenos Aires, Ediciones del Sol.

Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen, Universidad Futura y UAM.

Clark, B. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México UNAM, Miguel ángel Porrúa.

Diker, G. (2004). Y el debate continúa. Por qué hablar de transmisión. En G. Frigerio. G. Diker (Comp.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aíres: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación.* Barcelona: Edicions Bellaterra.

Enríquez, E. (1989). El trabajo de la muerte en las instituciones. En R. Kaës (Comp.), *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos.* (pp. 89-119). Buenos Aires: Paidós.

Fernández, L. (1994). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.* Buenos Aires: Paidós.

— (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales.* Notas teóricas. Buenos Aires: Paidós.

Frigerio, G. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aíres: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Galaz Fontes, J.F, Padilla, L., Gil Antón, M., Sevilla, J. (2012). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana En J. Galaz, et al. (Comp.), *La reconfiguración de la profesión académica en México* (pp.61-77). Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Autónoma de Baja California, México.

García, D. Joaquín, M., Torres, P., Vázquez, I. (2013). Estilos de enseñanza y las nuevas tecnologías en la educación. *Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 2, 219-225.

Gil Antón. M. (1994). *Los rasgos de la diversidad.* México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Landesmann, M., Hickman, H., Parra, G. (2013). Afiliación disciplinar y espacios institucionales durante procesos formativos. Integración y Conocimiento: *Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur.* 2(1), 153-164.

Melucci, A. (2021). *Il Gioco dell´io. Il cambiamento di sé in una societá globale*. Milano: Ledizioni.

Parra, G. (2009). El papel de la transmisión en la formación de las identidades generacionales: la relación entre fundadores-adherentes y herederos. En *Memorias e identidades institucionales. Fundadores y herederos en psicología Iztacala.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Pinto, R., Galaz, F. y Padilla, L. (2012). Estudios nacionales sobre académicos en México: Una comparación metodológica. *Revista de la Educación Superior*. (3)163, 9-49.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial

Interacciones didácticas en el aula durante prácticas profesionales en educación primaria. Una mirada desde el interaccionismo simbólico

Flor Naela Ahumada García

El presente capítulo se deriva de un trabajo más amplio construido como resultado del proceso de formación como investigadora en el campo de la investigación educativa, vivido a lo largo del trayecto formativo del programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara. Se desprende del interés situado en los procesos de formación de estudiantes que se están preparando para ejercer la docencia en educación primaria; pongo la mirada en una de las actividades medulares de la acción docente, que señala el Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria, esto es, las prácticas profesionales, las cuales:

> *…ofrecen la oportunidad de organizar comunidades de aprendizaje en las que tiene tanto valor el conocimiento y experiencia del docente de la Escuela Normal, como del maestro titular de las escuelas primarias y el estudiante normalista, bajo el supuesto de que el saber y el conocimiento solo se movilizan si se colocan en el plano del diálogo, el debate y el análisis conjunto. De esta manera, las prácticas profesionales permitirán construir estrategias de acompañamiento específico por parte de los docentes formadores y de los maestros de las escuelas primarias* (DOF, Acuerdo 14/07/2018, p. 23).

En este trabajo las interacciones didácticas son concebidas como un proceso social en copresencia física en el que al menos dos sujetos participan activamente en intercambios mediados por el lenguaje, los gestos y las acciones, en donde los participantes establecen intercambios diversos, los cuales son

interpretados a partir del lenguaje y las acciones que tienen lugar durante dichos intercambios. En este contexto se reconoce que las situaciones en donde ocurren las interacciones permanecen continuamente abiertas y en consecuencia, los significados que se atribuyen a las acciones son susceptibles de ser reformulados constantemente dadas las características de la situación interactiva en la que los individuos participan.

Desde la perspectiva del **interaccionismo simbólico,** no se trata únicamente de un intercambio de información, sino de un espacio donde los actores construyen y negocian significados en torno a lo que hacen y dicen. En palabras de Blumer (1982), los significados no son inherentes a los objetos o a las acciones, sino que emergen de la interacción social y se modifican a través de un proceso de interpretación, por tanto, las interacciones en el aula se conciben como **situaciones abiertas y dinámicas** (Goffman, 1978), en las que los significados atribuidos a los discursos y conductas de los participantes son continuamente reformulados según las condiciones específicas del contexto, la intencionalidad de los sujetos y las lógicas de actuación que emergen en la práctica pedagógica. Así, el aula se convierte en un escenario simbólico en el que, además de gestionarse conocimientos, se ponen en juego identidades, roles y formas de relación social.

En el marco de las **prácticas profesionales** de estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria, este enfoque permite comprender que las interacciones con sus alumnos no solo median el aprendizaje de contenidos escolares, sino que también se configuran como un proceso de **autodefinición y construcción de la identidad docente** (Mead, 1972). Cada intercambio con los niños, cada gesto y cada palabra, ofrece pistas sobre cómo los futuros docentes conciben su papel, sobre las intenciones que guían sus acciones y sobre los significados que atribuyen al ser y al hacer pedagógico. De esta manera, analizar las interacciones didácticas desde el interaccionismo simbólico implica reconocer que la docencia no es un rol estático, sino una práctica situada y en permanente construcción, donde los significados se negocian y reconfiguran en el curso mismo de la experiencia pedagógica.

Se toma como referente el interaccionismo simbólico de Blumer (1982), el cual se basa principalmente en tres premisas: a) la primera es que el ser humano

orienta sus actos hacia todo aquello que puede percibir en su mundo, en función de lo que estos significan para él, b) la segunda, hace referencia a la fuente del significado, "el significado es un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definitorias de los individuos a medida que estos interactúan" (Blumer, 1982, p. 4). La tercera premisa sostiene que c) la utilización del significado por la persona que actúa, se produce en un proceso de interpretación, el cual tiene dos fases, primero señalar a sí mismo las cosas que poseen significado; en un segundo momento, la persona, mediante un proceso de selección, eliminación y contrastación, transforma, de ser necesario, los significados, de acuerdo con la situación en la que se encuentre y con la orientación de su(s) acto(s).

Participaron en la investigación tres estudiantes de cuarto grado de licenciatura en educación primaria, de una Escuela Normal ubicada en San Luis Potosí, México, los cuales fueron seleccionados a partir de la gestión realizada por la autora a través de la autoridad competente; para ello se solicitó que dichos estudiantes cursaran el séptimo y octavo semestres durante el ciclo escolar 2021-2022, que pertenecieran a la Licenciatura en Educación Primaria, manifestaran su consentimiento y disposición para ser observados y videograbados durante el desarrollo de sus prácticas profesionales en la clase de Matemáticas, así como la incorporación de estudiantes normalistas de ambos sexos.

Lo aquí expuesto es el resultado del análisis de las interacciones didácticas generadas en el aula de clase de una de las tres estudiantes participantes en la investigación ya mencionada, con un grupo de alumnos de un tercer grado de una escuela primaria de organización completa, de financiamiento público, ubicada en un municipio conurbado a la capital del Estado de San Luis Potosí.

A partir de la pregunta central –¿cómo se configuran las interacciones didácticas entre estudiantes de cuarto grado de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) y sus alumnos durante las prácticas profesionales, y qué significados en torno al ser docente se revelan a partir de las lógicas de actuación generadas por dichos estudiantes en la clase?– se llevó a cabo un análisis de las dinámicas interactivas que emergen en el marco de las prácticas profesionales situadas. El propósito no fue únicamente describir lo que acontece en el aula, sino interpre-

tar los significados atribuidos por los participantes a partir del lenguaje, de las acciones desplegadas y de las formas de interacción socialmente construidas.

Desde el interaccionismo simbólico se reconoce que las prácticas educativas son escenarios donde los individuos actúan en función de los significados que otorgan a sus experiencias (Blumer, 1982). Estos significados no son estáticos, sino que se negocian y se redefinen continuamente en el intercambio con otros, en este caso entre estudiantes normalistas y alumnos de primaria. Así, cada gesto, palabra o estrategia didáctica puesta en juego por los estudiantes normalistas no solo responde a una intención pedagógica, sino que constituye una acción cargada de sentido que es interpretada, resignificada y devuelta por los alumnos de educación básica en la interacción cotidiana.

De acuerdo con Mead (1972), el "sí mismo" se construye en interacción con los demás, lo cual permite comprender que la identidad docente en formación se moldea a partir de la respuesta de los niños y niñas frente a las propuestas didácticas de los normalistas. En este proceso, las prácticas profesionales funcionan como un "espejo social" que devuelve a los futuros docentes una imagen de lo que significa ser maestro, de las expectativas de los alumnos y de las posibilidades de agencia pedagógica que poseen en el aula.

Asimismo, Goffman (1978) aporta la noción de "marcos de interacción" para comprender cómo los actores, en situaciones cara a cara, organizan su experiencia y orientan su conducta. Bajo esta perspectiva, las interacciones didácticas durante las prácticas profesionales no son meros intercambios técnicos, sino escenarios cargados de intencionalidad y de construcción simbólica, donde los estudiantes normalistas ensayan y negocian formas de actuación docente.

En este capítulo se presenta el análisis de un caso particular: el de Bety, una de las estudiantes participantes. Su experiencia permite caracterizar las formas de comunicación que estableció con los niños de su grupo de práctica, así como los significados que emergieron de las acciones, decisiones y recursos empleados en su interacción pedagógica. El análisis etnográfico de su desempeño muestra cómo, a través del lenguaje verbal y no verbal, las estrategias didácticas y las respuestas de los alumnos, se fueron configurando comprensiones sobre el ser docente, la intencionalidad educativa y la naturaleza de la relación pedagógica.

Este acercamiento cualitativo, sustentado en el interaccionismo simbólico, posibilita comprender la práctica profesional no solo como un requisito curricular, sino como un proceso formativo profundo, en el que los futuros docentes construyen y negocian su identidad profesional en la interacción viva con sus alumnos.

La investigación fue de corte cualitativo y se llevó a cabo desde un enfoque etnográfico. Al respecto, Spradley (1979) refiere que "el núcleo central de la etnografía es la preocupación por captar el significado de las acciones y los sucesos para la gente que tratamos de comprender" (p. 3). En este sentido, se adoptó en todo momento una actitud de quien debe llevar a cabo un proceso de aprendizaje, proceso que, más allá del conocimiento técnico, supone una inserción en el campo desde donde se habrán de revelar relaciones sociales y comenzar a descubrir los significados presentes en la madeja socio-cultural; más aún, implicó recuperar la socialización del investigador como una instancia imprescindible del proceso de construcción de conocimiento (Ameigeiras, 2006).

La observación no participante fue la técnica utilizada por excelencia, complementariamente, se hizo uso de instrumentos audiovisuales, como es el caso de la videograbación, mediante la cual se registró lo ocurrido en el aula y posteriormente se analizaron ciclos de interacción identificados en cada sesión de clase. Los planteamientos que orientaron las estrategias y técnicas utilizadas durante el desarrollo de la investigación se enuncian en el siguiente listado:

- Las interacciones didácticas son el objeto de análisis. Sin embargo, se asume que los sujetos interactuantes tienen un papel activo, por lo que el análisis e interpretación de su acción se realizó desde su propio lugar.
- La forma que reviste una interacción social determinada es una cuestión de descubrimiento empírico y no algo que pueda fijarse de antemano.
- Los sujetos en interacción son personas enfrentadas a una situación en la que se ven compelidos a actuar; ante dicha situación, advierten, interpretan y valoran las cosas para decidir su acción.
- Las formas recurrentes y/o estables de interacción didáctica no se desarrollan automáticamente en una forma fija, sino basándose en los significados que las personas atribuyen al tipo de situación en la que la acción interactiva se produce de nuevo.

- Los sujetos construyen los significados con apoyo en la mediación e interacción con el contexto social.
- El aprendizaje es un proceso eminentemente social, donde el lenguaje es la herramienta por excelencia.

En este sentido, el propósito de este capítulo es ofrecer una mirada comprensiva de las interacciones didácticas que tienen lugar en el microcosmos del aula de clase con sujetos que se están formando para ejercer la docencia, destacando cómo los significados asociados al ser y hacer docente se construyen en la acción misma, en la que se sostuvo que se es a partir del hacer in situ, en un momento y espacio determinados. Para ello, se analizaron las acciones a la luz de la mirada de la sociología comprensiva de Alfred Schütz (1993), de las premisas del interaccionismo simbólico de Blumer (1982), del orden interactivo en copresencia física de Goffman (1978), y de la subjetividad de las personas en interacción de Bazdresch (2000).

Algunas consideraciones

Estudios como el presente, que ponen la mirada en procesos que tienen lugar al interior de la micro cultura del aula de clase, con estudiantes que están en un proceso de formarse como docentes, pero que no lo son aún, cobran relevancia en el contexto de un Sistema Educativo Nacional como el de México en donde la docencia se reconoce como una profesión de saberes y experiencias altamente complejas, combinada con dosis de repetición institucional y la exigencia permanente de adecuar la enseñanza a las condiciones en las que aprenden los estudiantes, lo que la coloca como un problema nodal de la formación docente en México (SEP, 2022).

La complejidad del sistema educativo mexicano se ha visto recientemente intensificada por la crisis sanitaria derivada de la pandemia por COVID-19 vivida a nivel global, que visibilizó desigualdades estructurales y puso a prueba la capacidad de adaptación de las escuelas y los docentes. Este escenario refuerza la necesidad de investigaciones que, desde la cotidianeidad del aula, permitan comprender cómo se negocian los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos reales y situados desde abordajes con distintos ángulos y con diferentes

miradas, y por supuesto, con intenciones variadas. En este sentido, la presente investigación se focaliza en la micro-realidad del aula de clase, espacio donde convergen estudiantes de educación Normal y alumnos de primaria, para analizar cómo los normalistas, en una de las actividades medulares de su formación –las prácticas profesionales– construyen significados docentes a través de las interacciones didácticas

Aproximarse a la comprensión de las prácticas profesionales de estudiantes que se están formando para ejercer la docencia en un nivel educativo tan importante en la vida de todo ser humano, como lo es la educación primaria, y hacerlo vía el análisis de las interacciones didácticas que se entretejen en el aula de clase, durante el desarrollo de una asignatura en particular, desde un planteamiento interaccionista, supone centrar la atención tanto en la naturaleza de los intercambios que tienen como punto de partida "las relaciones sintácticas entre los actos de distintas personas mutuamente presentes las unas ante las otras" (Goffman, 1978, p. 12), como en lo que estos producen en términos de aprendizaje.

Se parte de la idea de que, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como en cualquier otra relación entre seres humanos "se dan ajustes, negociaciones, transacciones, resistencias, controles, poder y compromisos permanentes en todos los sujetos involucrados. Por ello les son propias –y no accidentales– la incertidumbre, las restricciones, las tensiones, los intereses divergentes, las diversas lógicas contradictorias" (Fierro y Fortoul, 2018, pp. 13-14). En este sentido, el trabajo docente implica poner frente a frente distintas lógicas de actuación, las cuales hacen referencia al conjunto de "estrategias puestas en práctica por los docentes o por los alumnos en cierto momento de la vida del aula, y que impulsan las acciones en determinada dirección, la cual está marcada por los intereses de todos los actores involucrados" (Fierro y Fortoul, 2018, p. 62).

Por otro lado, durante el proceso de indagación en torno a la producción académica que se refiere de manera directa a los elementos centrales de la presente investigación la revisión de literatura mostró un vacío significativo: la mayoría de los estudios sobre interacciones en el aula se centran en docentes en servicio, dejando en segundo plano a los normalistas en formación. Esta ausencia confirma la pertinencia del presente trabajo, al explorar un campo poco atendido en la investigación educativa mexicana. Por lo anterior, se tomó la decisión de reseñar

algunos que, independientemente de no ubicarse directamente en el contexto de interés, abordan ciertas nociones base relacionadas con este trabajo, como son los modelos para analizar las prácticas docentes desde una perspectiva interaccionista, así como aquellos trabajos que enfatizan su atención en la identificación de patrones de interacción en el aula de clase.

Otra de las fuentes que se indagó y que corrobora la insuficiencia de trabajos en la línea de estudio de interés son los Estados del Conocimiento elaborados por miembros del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en la última década, así como las producciones del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN), de manera específica en las líneas temáticas: Modelos educativos de formación inicial docente, Pedagogía y práctica docente en las escuelas Normales y Comunidades de aprendizaje e innovación en la práctica docente.

El presente estudio se sostiene en una articulación teórica entre el constructivismo social –que enfatiza la mediación del lenguaje, la interacción y la zona de desarrollo próximo como núcleos del aprendizaje– y el interaccionismo simbólico –que aporta herramientas para comprender cómo los sujetos orientan sus actos a partir de los significados que atribuyen a las situaciones vividas en el aula. Esta complementariedad permite un análisis más profundo de las prácticas profesionales como escenarios de construcción de significados docentes.

Para contextualizar

Las Escuelas Normales en México, históricamente han tenido la responsabilidad de formar docentes en educación básica (INEE, 2017), portadoras de una tradición pedagógica que combina continuidad y cambio. Desde la elevación al estatus de licenciatura de todas las carreras normalistas en marzo de 1984, los diferentes programas en el subsistema de Educación Normal en México constan de cuatro años, divididos en ocho semestres, en modalidad escolarizada. En lo que a la Licenciatura en Educación Primaria se refiere, los Planes de Estudio han sido reformados en diferentes momentos: 1997, 2012, 2018 y recientemente en el 2022; estos Planes de Estudio se caracterizan por el acercamiento paulatino a la práctica profesional desde el primero al sexto semestres; en el séptimo y octavo semestres de la carrera se demanda de la realización de prácticas intensi-

vas en instituciones de financiamiento público, ubicando a los estudiantes en un centro escolar; lo que les permitirá favorecer los rasgos deseables que señala el perfil de egreso del Plan de Estudios en cuestión.

De acuerdo con un estudio realizado por el INEE en 2017 en torno a las características generales de los estudiantes inscritos en estas instituciones formadoras de docentes en México, se arrojó que más del 70% de dichos estudiantes son mujeres, situación que, no solo confirma una tendencia histórica de feminización de la docencia, sino que plantea interrogantes sobre el papel de género en la construcción de la identidad profesional docente y en la valoración social del magisterio en México. Estas instituciones dedicadas a la formación docente en educación básica, han sido objeto de la implementación de diferentes programas orientados hacia la mejora del servicio que ofrecen a la sociedad, tales como: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) implementado del año 1992 al 1996, posteriormente (1997 al 2001) se puso en marcha el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), a este le siguió el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), puesto en marcha de 2002 a 2013 (INEE, 2017).

Cada uno de los programas federales estaba orientado hacia ciertas líneas de acción, que apuntalaban hacia la infraestructura, la gestión, o la planeación estratégica; las cuales tenían como meta común fortalecer la calidad educativa y con ello promover las tareas sustantivas de las Instituciones de Educación Superior (IES). Sin embargo hasta la actualidad no se han alcanzado de manera satisfactoria las metas establecidas en estos, ocasionando una diversidad de críticas respecto a la calidad de la formación que brindan a sus estudiantes, así como lo relativo al desempeño y perfil académico de los formadores de docentes. Aun cuando estas instituciones han sido objeto de la crítica y el señalamiento por la sociedad mexicana, las estadísticas refieren que:

> *…los resultados de los exámenes para el ingreso al Servicio Profesional Docente, aplicados a partir del ciclo escolar 2014-2015, han mostrado que entre los egresados de las Escuelas Normales, principalmente de las públicas, se encuentra la mayor proporción de sustentantes idóneos para ocupar los puestos docen-*

tes de educación básica, en comparación con los egresados de la Universidad Pedagógica Nacional y de otras instituciones de educación superior del País (INEE, 2017, p. 13).

Esta contradicción evidencia que, más allá de los discursos de desvalorización, las Normales siguen siendo espacios formativos capaces de generar profesionales con un alto nivel de preparación.

El Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria se articula en torno a 1) un enfoque socioconstructivista, en donde se reconoce la capacidad de los estudiantes de construir saberes a partir de sus propias experiencias y conocimientos adquiridos con antelación, 2) el desarrollo de competencias, el cual demanda de los estudiantes la integración, movilización y puesta en juego de saberes, tanto de orden conceptual, actitudinal y procedimental, ante situaciones diversas, con especial énfasis en el acercamiento paulatino al trabajo docente en la escuelas de práctica, y 3) la flexibilidad curricular, académica y administrativa, la cual supone mayor adaptabilidad a la implementación de los diferentes programas educativos, en correspondencia con las características, necesidades y contextos institucionales (DOF, Acuerdo 14/07/2018). No obstante, la verdadera relevancia de estas orientaciones se revela en el tránsito del aula normalista a la práctica escolar, donde los futuros docentes enfrentan el desafío de poner en juego estos saberes en contextos diversos, a menudo marcados por limitaciones estructurales y desigualdades sociales.

Los futuros docentes, durante los dos primeros semestres acuden a un centro educativo para observar las clases de un profesor con alumnos de educación primaria, posteriormente, (segundo y tercer año) planean e imparten algunas clases bajo la supervisión colegiada de los formadores de docentes responsables de los respectivos cursos de práctica profesional y formación para la enseñanza y el aprendizaje , así como con el visto bueno de los docentes titulares de los grupos de educación primaria en donde se realizan las prácticas. El último curso, Aprendizaje en el servicio, es un espacio curricular de práctica profesional en la escuela primaria, con una duración de 20 horas semanales a desarrollarse durante 16 semanas, representa la culminación del proceso formativo: un espacio donde la docencia deja de ser simulada y se convierte en experiencia real. Más

que un requisito administrativo, constituye un laboratorio de investigación-acción, en el que los estudiantes normalistas no solo aplican lo aprendido, sino que lo cuestionan, lo transforman y lo enriquecen con base en la reflexión crítica de su propia práctica.

Elementos teórico-conceptuales

En estudios de corte cualitativo, como es el caso del presente, "el conjunto de conceptos, supuestos, expectativas, creencias y teorías que los respaldan no se encuentra ni se toma prestado, es construido por el investigador" (Mendizábal, 2006, p. 76). En congruencia con esta premisa, los referentes teóricos de esta investigación se configuran como un marco interpretativo que posibilita comprender y describir las interacciones que emergen en la vida cotidiana del aula, situadas en un contexto social, cultural e institucional específico. Dado que se optó por un enfoque etnográfico, dicho referente se construyó con base en tres ejes articuladores, los cuales no se abordan de manera aislada, sino como un entramado conceptual que orienta la interpretación de las experiencias, los discursos y las prácticas observadas en la investigación.

Figura 1.
Dimensiones teóricas desde donde se analizan las interacciones para la comprensión del objeto de estudio.



A continuación se puntualizan los ejes que se constituyeron en referentes teóricos de esta investigación y que permiten: 1) describir y comprender cómo se gestan y desarrollan las interacciones didácticas entre los sujetos participan-

tes, además de 2) inferir significados durante la puesta en marcha de prácticas profesionales en la clase de Matemáticas.

Las interacciones didácticas, entramados relacionales

Las interacciones entre los sujetos, que se dan cara a cara, pueden ser asumidas, en términos generales, como la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata (Goffman, 2001). Las interacciones no son propias del espacio escolar, sino que están presentes en toda nuestra vida social; "sin embargo, en las instituciones educativas tienen una especificidad: son espacios socialmente construidos y legitimados para la formación de personas" (Fortoul, 2020, p. 58). En este sentido, la interacción es escenario de los procesos comunicativos que en ella tienen lugar, y a la inversa, no existe una sin la otra. Por tanto, "en el proceso de comunicación los sujetos proyectan sus subjetividades y modelos del mundo, interactúan desde sus lugares de construcción de sentido" (Rizo García, 2006, p. 46). Siguiendo a Fierro y Fortoul (2018) las interacciones son campos mutuos de influencia entre sujetos socialmente situados, cuyas acciones se desarrollan en circunstancias reales, tales como el salón de clase, un espacio público, etc. Estas adoptan una multiplicidad de formas tanto en razón de los espacios en los que se desarrollan, como de los sujetos que participan.

Al respecto, Bazdresch (2000) afirma que "las interacciones se configuran a partir de un orden negociado, temporal, frágil, que debe ser reconstruido permanentemente con el fin de interpretar el mundo" (p. 27). De manera particular, "las interacciones que tienen lugar entre estudiantes y docentes en los espacios escolares se logran mediante objetos que pueden ser aprehendidos, re-construidos y vivenciados; en suma, resignificados de manera intersubjetiva" (Fierro y Fortoul, 2018, p. 24).

Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, "la interacción es un proceso que forma el comportamiento humano, en lugar de ser un simple medio o marco para la expresión y liberación del mismo" (Blumer, 1982, p. 6). Tratando de simplificar lo anterior, se puede decir que un ser humano en interacción con otros humanos, con otras personas ha de ser consciente, o al menos tener en cuenta lo que cada cual está haciendo o a punto de hacer; se puede decir que, "las

actividades de los demás intervienen como factores positivos en la formación de su propio comportamiento; ante los actos ajenos una persona puede abandonar una intención, reconsiderarla, verificarla o cancelarla, intensificarla o sustituirla" (Blumer, 1982, p. 6); es decir, durante las interacciones, está presente un orden negociador, a partir de lo que escuchamos, percibimos o incluso, inferimos del otro(a), se van dando ciertas negociaciones en torno a los posicionamientos asumidos durante los intercambios.

Diversos expertos en el tema aseveran que solo hay interacción social si hay una reciprocidad observable entre los participantes de dicha interacción, es decir, los intercambios necesariamente deben ser bidireccionales, en la medida que existe una reacción ante las palabras o las acciones de los participantes. Al respecto, Goffman (2001) sostiene que las interacciones son la ejecución regular y rutinaria de los encuentros, esto es, son situaciones sociales completas, lo cual las aleja de los meros actos lineales de transmisión o recepción de información, en el mismo sentido, Fortoul (2020) refiere que, partiendo de la estructura básica de una "interacción (acción › interpretación › acción ajustada › interpretación), no cualquier acto de habla es una de ellas, dado que se requiere que los sujetos se estén oyendo, estén participando en una misma acción y no en otra paralela o más distante" (p. 58).

Se puede señalar que la interacción didáctica es una construcción espacio-tiempo, que se manifiesta de forma situada y en copresencia; con propósitos educativos específicos. Dichas interacciones cobran sentido en la vida del aula, en donde se entreteje una diversidad de intercambios entre los sujetos participantes, tamizados por la práctica docente, entendida como:

> *una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia–, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro* (Fierro, Fortoul y Rosas, 2011, p. 21).

De esta manera, el aprendizaje implica un proceso personal de formación, de adaptación interactiva a una cultura a través de la participación activa de cada sujeto en dicha cultura, más que una transmisión de normas y conocimiento objetivado. Entonces, "la construcción cognitiva está mediada socialmente, está siempre influida por la interacción social presente y pasada; lo que el maestro le señala al alumno influye en lo que este construye" (Bodrova, y Leong, 2004, pp. 8-9) y viceversa, es decir, los maestros también aprenden de los alumnos dado que las prácticas que tienen lugar en el aula, son procesos compartidos que definen una especie de subcultura específica para ese profesor, esos alumnos y esa aula en particular, los cuales se dan en contextos de comunicación, complejos e inciertos, propios de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

Desde este punto de vista, se asume que el conocimiento y la forma en que lo utilizamos, son producto de las interacciones entre los individuos, esto es, el conocimiento es producto de la interacción social y de la cultura en un contexto determinado, en virtud de que, por medio de dichas interacciones "es como hay evidencias de un diálogo entre distintos tipos de conocimiento: de vida cotidiana científicos y éticos" (Fierro y Fortoul, 2018, p. 70).

La formación inicial de docentes

Desde la perspectiva de Marcelo (1995) la "*formación* puede entenderse también como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que se lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de experiencias de los sujetos" (p. 7). Por tanto, la formación del profesorado representa un encuentro entre personas, "una interacción entre formador y formado, con una intención de cambio, desarrollada en un contexto organizado e institucional más o menos delimitado" (Marcelo, 1995, p. 9), esto es, la formación docente es una formación humana, es una actividad social, por tanto, relacional, tamizada por una serie de intercambios que en su mayoría están orientados al logro de metas.

De manera particular, la formación inicial de los docentes es una función que en la mayoría de los sistemas educativos se desarrolla en instituciones específicas, mediante un curriculum que establece la duración y contenido instruccional del programa formativo, dichas instituciones cumplen, en lo general, tres funcio-

nes: “a) preparar a los futuros profesores, de manera que asegure un desempeño adecuado en el aula. b) la institución formativa tiene la función del control de la certificación o permiso para poder ejercer la profesión docente. c) la institución de formación del docente ejerce la función de socialización y reproducción de la cultura dominante” (Vaillant y Marcelo, 2015, p. 46).

En efecto, en México, los planes y programas de estudio constituyen el dispositivo formal y normativo que regula y establece los conocimientos teóricos, metodológicos y didácticos que habrán de adquirir los estudiantes durante su formación inicial en su tránsito por la Escuela Normal, en virtud de que la Escuela Normal es la institución reguladora de los mecanismos, intenciones y finalidades de la formación inicial de docentes en nuestro País (Mercado, 2013).

Desde una mirada etnográfica, interesa observar cómo estos procesos de formación inicial se concretan en la vida cotidiana del aula a través de “interacciones, de relación con otros, de pertenencias a lugares y situaciones, con niveles y normativas, con ámbitos, contenidos y estrategias. Todos estos medios de formación, que son múltiples y muchas veces antinómicos, se entrecruzan, se oponen y se relacionan” (Asprelli, 2011, pp. 97-98). En este sentido, la *formación inicial* es una fase dentro de la formación a la que está supeditada la docencia como proceso permanente, continuo, dinámico y, por tanto, inacabado.

Las prácticas profesionales. Espacios de interacción y aprendizaje en la formación inicial

Diversos teóricos coinciden en que las *prácticas profesionales* son el componente estrella en la formación inicial docente, en donde las experiencias vividas durante estos espacios de enseñanza representan una ocasión privilegiada para indagar el proceso de aprender a enseñar; Vaillant y Marcelo (2015) refieren que existen al menos cuatro razones por las cuales los procesos de formación inicial deberían preocuparse por este componente formativo asociado a dichas prácticas:

> Los docentes reconocen que las prácticas de enseñanza han sido el componente más importante de su formación. En segundo lugar, aunque abunden las investigaciones, no podemos afirmar que existe un conocimiento sólido acerca de las

> prácticas de enseñanza, de cómo se desarrollan y qué resultados consiguen. En tercer lugar, porque las prácticas de enseñanza se constituyen en el componente del programa de formación docente más destacado para establecer relaciones entre las escuelas y la institución de formación. Una cuarta razón viene determinada por la necesidad de conocer las características del profesor tutor eficaz, así como de las relaciones con los alumnos en situación de práctica (p. 54).

Se parte de la idea de que los futuros docentes conjugan conocimientos de orden teórico, metodológico y didáctico que han ido construyendo a lo largo de su formación inicial, y los pondrán en juego durante intervenciones en contextos reales de trabajo; sin embargo, no se debe perder de vista que la transformación de los conocimientos construidos a partir de las diferentes posturas teóricas, en conocimiento útil durante la acción, no se reduce a un proceso de aplicación, sino de reconstrucción situacional, dado que se tiene a otro(a) que le ayuda en su zona de desarrollo próximo. Esta postura remite a lo planteado por Perrenoud (2012) "la *formación* ya no es transmisión de contenidos, sino construcción de experiencias formadoras, mediante la creación y el fomento de situaciones de aprendizaje" (pp. 75-76).

Vale la pena precisar que existen diferencias teórico-conceptuales y empíricas entre la *práctica* y las *prácticas profesionales*, una cosa es la *práctica*, la actividad, el ejercicio profesional propio de la labor docente, y otra son las *prácticas*, estas últimas representan, para los estudiantes, oportunidades de inmersión a diferentes niveles de profundidad en situaciones o contextos característicos de la profesión a desempeñar, "poseen sentido de realidad; y en ellas, los estudiantes se aproximan en su zona de desarrollo próximo, dado que requieren de otro para avanzar -no se integran- a un mundo diferente, que plantea los problemas de la profesión de forma integrada" (Vaillant y Marcelo, 2015, p. 55). Las *prácticas* acercan al estudiante a la práctica, contribuyen a su aprendizaje y formación, pero no son *la práctica*.

Interacciones didácticas durante las prácticas profesionales de Bety

El análisis de las interacciones didácticas se ubica en un aula de clases de una Escuela Primaria de organización completa, turno matutino y de sostenimiento

estatal, donde la estudiante de cuarto grado de Licenciatura en Educación Primaria de una escuela formadora de docentes, llevó a cabo sus prácticas profesionales durante el ciclo escolar 2021-2022, en un grupo de tercer grado, conformado por 22 alumnos. Para documentar y comprender las dinámicas de aula, se observaron y videograbaron 15 sesiones de clase de la asignatura de Matemáticas[1] con una duración variable de: 100´ (una sesión), 76´ (una sesión), 70´(una sesión), 60´(cinco sesiones), 56´(dos sesiones), 50´(dos sesiones) y 40´(tres sesiones).

El enfoque metodológico etnográfico orientó el registro de las interacciones, privilegiando la observación situada y el análisis denso de episodios de clase. Esto se complementó con entrevistas conversacionales que permitieron acceder a las percepciones de la estudiante normalista respecto a su formación docente y a las condiciones de su práctica.

Narrativa biográfica y experiencia situada

En una entrevista Bety (22 años de edad, primer lugar de dos hermanos, familia monoparental extendida) compartió que tiene necesidad de trabajar para apoyar con los gastos de sus estudios, que eligió la Escuela Normal, aunque estaba indecisa entre preescolar y primaria. Finalmente decidió la Licenciatura en Educación Primaria porque considera que se interactúa más con los niños de estas edades y además se tiene más oportunidad de enseñarles una diversidad de cosas, situación que influyó fuertemente para su elección de ser maestra en este nivel educativo, al narrar su ingreso a la Escuela Normal expresó:

> *tenía muchísimas opciones, quería hacer de todo, quería ser arquitecta, quería estudiar derecho, pero no, me quedé con educación primaria y pensaba que no iba a ser aceptada, pero cuál fue mi sorpresa, ¡fui aceptada!* (Entrevista conversacional (EC), 26/08/2021).

En lo relativo a su experiencia y sentimientos en torno a sus prácticas profesionales menciona:

[1] Las observaciones se realizaron desde el inicio hasta el término de cada una de las clases.

…pues, cuando estaba en presenciales sí era un poquito más pesado, ahorita en línea la verdad a mí no se me hace tan pesado, sí, sí se me hace muchísimo más fácil, pero cuando estábamos de manera presencial, pues (silencio breve) es que siempre me he mantenido muy ocupada (sonríe), entonces presencial: que tenemos que hacer materiales, planeaciones, revisar tareas; entonces sí se me juntaba mucho todo y sí me estresaba un poquito más (sonríe de nuevo). Pero con los niños todo salía bien, sí había algunas veces que algunas actividades pues no me salían o que no alcanzaba el tiempo o cosas así, pero de que se me hiciera muy difícil o no pudiera controlarlos, algo así no. Creo que todo me ha salido bien, no excelente, pero bueno, de manera virtual pues sí se me hace poquito más sencillo porque el material es virtual, son menos alumnos con los que convivo porque no todos se conectan, entonces es más fácil controlar al grupo porque también como, pues yo creo que es porque no están conviviendo en persona y entonces no se distraen tanto y pues todos están muy atentos a las clases, entonces no hay nada que los distraiga, pero, no los conozco a todos porque no todos tienen oportunidad de conectarse…lo único es que, pues no nos conocemos todos, no puedo darle clase a todos…(EC, 26 /08/2021).

Para esta joven, dada su condición, resulta más fácil o se adapta mejor a sus necesidades, el hecho de realizar prácticas profesionales desde la virtualidad e identifica aspectos que resultan desafiantes para el desarrollo de prácticas presenciales, tales como: mantener un ambiente de trabajo en el aula, o la elaboración de material concreto, que suele ser un requisito indispensable para la realización de sus prácticas. Sin embargo, a lo largo de la conversación expresa ese deseo de conocer a sus alumnos, el contacto y cercanía de la relación cara a cara que solo se puede vivir desde la copresencia. Esta narración refleja un pequeño "trozo" del pensamiento de Bety y en paralelo ilustra tensiones entre la práctica presencial y la virtual, no obstante, en su discurso emergió el anhelo por el encuentro cara a cara, el espacio en el que se hace posible el reconocimiento del otro, la intersubjetividad y la construcción compartida de sentido.

Momentos recurrentes de la interacción

El análisis de los registros videograbados de 15 sesiones de clase, permitió identificar cuatro momentos estructurales de la clase que organizan la interacción didáctica y que, bajo el lente del interaccionismo simbólico de Blumer (1982), constituyen escenarios donde los significados se negocian continuamente.

La consigna: plantea acciones o tareas que los estudiantes tienen que desarrollar, se pueden expresar en forma oral, escrita o visual y brindan indicaciones secuenciadas, dirigidas a dichos estudiantes, para que realicen determinadas actividades en forma autónoma o guiada, con el propósito de lograr los aprendizajes esperados del nivel educativo y asignatura en cuestión, lo que implica la movilización de conocimientos que los estudiantes poseen o deberían poseer.

La duda y los silencios: por parte de los alumnos se manifiesta en diferentes momentos de la clase, puede generarse durante la verbalización y explicación de la consigna, ya sea porque no quedan claras las indicaciones en torno a la tarea por realizar, o porque no cuentan con los saberes previos para ejecutar la tarea y entonces la duda o indecisión se presenta durante la resolución del problema y esta puede ser asociada a dificultades de orden conceptual, procedimental e incluso actitudinal, dado que la simple idea de aceptar que no se entendió o que se desconoce la ruta a seguir para llegar al resultado deseado puede generar temor o desconfianza en ciertos alumnos.

En momentos de incertidumbre, Bety utiliza como herramienta fundamental el cuestionamiento acompañado de la cercanía y la afabilidad al plantear frases como “vamos a pensar un ratito lo que se nos solicita en el problema”, “podemos leer nuevamente la consigna”, “pregúntense ¿con qué lo podemos resolver, con sumas, restas o decimales?”, “si tienen dudas, levantan su mano y voy a su lugar”, “recuerden que no es malo no saber”.

La explicación: se percibe un esfuerzo importante por parte de Bety, quien orienta el proceso en todo momento, no deja solos a los alumnos para que den respuesta en lo individual; los guía sin proporcionar la respuesta. De manera paralela registra en el pizarrón pequeñas conclusiones a las que van llegando

de forma grupal y/o individual, las cuales utiliza de manera recurrente apoyada en elementos ubicados en el aula y/o material concreto elaborado de manera exprofesa para ciertas actividades, lo que propicia una mayor comprensión por parte del grupo en general en torno al objeto de aprendizaje. Capitaliza las explicaciones y/o intervenciones más acertadas de los estudiantes para que expliquen al grupo sus propios procedimientos y resultados obtenidos.

***La resolución**:* Bety utiliza el interrogatorio como estrategia fundamental durante el desarrollo de las sesiones de clase y de manera enfática durante la resolución de la tarea se vale de esta durante su proceso de mediación con los alumnos. Dicha estrategia es planteada con diversas intencionalidades, según la situación presentada.

La puesta en común: Se involucra al grupo mediante preguntas tales como ¿están de acuerdo con este resultado?, ¿quién opina que esta respuesta es correcta?, ¿por qué? A partir de las respuestas, ratifica, rectifica y/o explica (involucrando al grupo) el uso de procedimientos formales para llegar al resultado esperado. Identifica diferentes procedimientos utilizados por los alumnos, independientemente de si estos son personales o formales; les reconoce su participación acertada y los anima a volver a intentarlo cuando es equivocada, les hace ver que equivocarse es una oportunidad para identificar áreas de mejora y aspectos que se deberán trabajar en el aula.

Rasgos característicos de las interacciones didácticas durante la clase

De la observación etnográfica emergen patrones recurrentes que definen la práctica de Bety, entendidos como una serie de acciones intencionadas o no, que por su recurrencia en el desarrollo de las prácticas profesionales situadas, subyacen a sus formas de actuación y dan sentido a la interacción didáctica con sus alumnos; dichos rasgos de interacción se concretan de la forma que sigue:

- Se fomenta un ambiente de respeto y trato digno entre alumnos(as) y estudiante normalista.
- El diálogo y la escucha atenta estructuran la dinámica de clase.
- Se legitiman las voces divergentes, valorando respuestas distintas.

- Se respetan los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos.
- Se acompaña el proceso de los estudiantes de manera personalizada.
- El error es visto como un medio para aprender y mejorar.
- Se promueve la motivación extrínseca mediante la validación y el ánimo.
- La práctica docente se enriquece con rasgos personales de la estudiante: empatía, paciencia y disposición para aprender junto con los alumnos.

Estos hallazgos dialogan con lo señalado por Fierro y Fortoul (2018), quienes entienden la interacción didáctica como una praxis social situada, en la que confluyen significados, subjetividades y condiciones institucionales.

En lo tocante a las interacciones didácticas que dan cuenta de la forma en la que se presentan las solicitudes de Bety y cómo cada alumno(a) responde implicándose o no en la tarea por resolver; se puede explicar a través de la estructura de interacción, que se muestra en la figura 2.

Figura 2
Proceso de interacciones didácticas (ID) entre Bety y los(as) alumnos(as) del grupo.



El análisis de las prácticas de Bety muestra que la interacción didáctica se configura como un proceso de negociación simbólica, en el que los significados de las matemáticas se construyen de manera situada, en diálogo con las experiencias previas y los recursos compartidos en el aula. Asimismo, las interacciones reflejan la noción schützianа de mundo de la vida: un espacio cotidiano

donde se ponen en juego acervos de conocimiento, expectativas y horizontes de sentido, que permiten a los actores comprenderse y coordinarse en la acción. Desde el socioconstructivismo, se evidencia que el aprendizaje en matemáticas no depende solo de la transmisión docente, sino de la colaboración, el error y la co-construcción de significados, lo que fortalece la apropiación conceptual. Finalmente, la experiencia de Bety pone en relieve que la formación inicial docente no se reduce a la adquisición de técnicas, sino que implica la configuración de una identidad profesional a través de experiencias interactivas en contextos reales.

A manera de conclusión

El estudio etnográfico permitió comprender cómo Bety, en su tránsito por el último tramo de la formación inicial, construye y reconstruye el sentido de la docencia desde la experiencia vivida en el aula. Sus narrativas y actuaciones muestran que la profesión docente no se reduce a la adquisición de un repertorio técnico, sino que constituye una construcción identitaria situada, mediada por su historia personal, sus condiciones materiales y la interacción cotidiana con los alumnos. En este proceso se observa, siguiendo a Schütz, la manera en que el mundo de la vida escolar se convierte en escenario de copresencia, donde el conocimiento y las prácticas docentes se co-crean intersubjetivamente a través de la experiencia compartida.

La estudiante normalista tiene una participación predominante durante las interacciones didácticas manifiestas en cada sesión de clase, centrada a su vez en los alumnos del grupo/clase, sin embargo, no se puede obviar que dichas interacciones están mediadas por un saber, en este caso, un saber asociado a las matemáticas. En este sentido, se observa una reciprocidad por parte de los alumnos, ya que estos interactúan en mayor medida que cuando las interacciones se centran de manera exclusiva en el contenido abordado. Las clases remiten a secuencias de actividades en donde se van combinando las acciones realizadas por Bety y los niños en torno a un contenido específico, en donde el libro de texto es un mediador importante, utilizado para guiar las interacciones didácticas durante la clase.

Las formas de interacción entre Bety y sus alumnos se dan en un plano horizontal que marca un eje de cercanía con cada uno de los alumnos, están mediadas por el respeto, la paciencia, la tolerancia y por el interés genuino, dadas las manifestaciones observables durante el desarrollo de las clases. Bety llama a cada uno(a) de los niños(as) por su nombre, su tono de voz es amable, se muestra en todo momento paciente, respetuosa de los tiempos empleados por cada uno(a) en la comprensión y/o resolución de las consignas. Se puede inferir que en el aula, los contenidos de aprendizaje poseen una dimensión social porque allí surge la construcción y la comunicación de conocimiento con apoyo en interacciones sociales entre alumnos y estudiante normalista, toda vez que la interacción social es insustituible en la construcción del conocimiento. Puede afirmarse que el comportamiento tanto de Bety como de sus alumnos se fue moldeando de manera recíproca en cada episodio de clase, en un proceso continuo de negociación de significados en torno a los contenidos matemáticos.

Finalmente, este análisis no busca establecer modelos prescriptivos de lo que debe ser la "buena práctica" docente; más bien, permite reconocer que la formación inicial es un proceso abierto, dinámico e inacabado, donde la observación, la reflexión y la experiencia situada son claves para el desarrollo profesional. Como señalan Fierro y Fortoul (2021), se trata de una profesión profundamente humana en la que surgen nuevas preguntas y retos a partir de la interacción con otros. En este caso, la experiencia de Bety revela que el aula se constituye como un espacio social en el que se ensaya y negocia el ser docente, mostrando que la identidad profesional se forja tanto en los aciertos como en los errores, en las certezas como en las incertidumbres, y siempre en diálogo con los otros.

Referencias

Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-152). Gedisa.

Asprelli, M. (2011). *La didáctica en la formación docente*. Homo Sapiens.

Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica.* Educación Jalisco.

Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Hora.

Bodrova, E. y Leong D. (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje de la Infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. Pearson.

DOF: 03/08/2018. Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica.

Fierro, C. y Fortoul, B. (2018). Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula. SM de Ediciones.

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2011). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción. Paidós.

Fortoul, B. (2020). El modelo E-P-R: un acercamiento comprensivo a la docencia. Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa, 2(3), 51-73. https://doi.org/10.56865/dgenam.pd.2020.2.3.42

Goffman, E. (1978). Ritual de la Interacción. Tiempo Contemporáneo.

— (2001). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Amorrortu.

INEE. (2017). La Educación obligatoria en México. Informe 2017. INEE.

Marcelo, C. (1995). Formación del profesorado para el cambio educativo. EUB.

Mead, G. (1972). Mind, Self, and Society. Chicago: University of Chicago Press.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), Estrategias de investigación cualitativa (pp. 65-106). Gedisa.

Mercado, E. (2013). Acompañar al otro: saberes y prácticas de los formadores de docentes. Díaz de Santos.

Perrenoud, Ph. (2012). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Graó.

Rizo García, M. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica. Análisis, 33, 45-62.

Schütz, A. (1993). La construcción significativa del mundo social: Introducción a la sociología comprensiva. Paidós.

SEP (2022). Plan de Estudios de la Educación Básica 2022. SEP.

Spradley, J. (1979). The ethnographic interview. Hardcourt.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). El ABC y D de la formación docente. Narcea.

Procesos de construcción identitaria en estudiantes de psicología: experiencias en los recorridos escolares

Jorge García Ávila

Introducción

Este trabajo es un extracto de una investigación derivada del programa formativo del Doctorado en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Dicha investigación está inmersa en una de las líneas de generación y aplicación del conocimiento, que es la de sujetos de la educación, concretamente se centra en estudiantes.

La literatura que ha abonado al campo de los estudios de las identidades ha explorado la dialéctica entre lo subjetivo y lo objetivo en la configuración de las y los sujetos. Al analizar cómo las experiencias individuales se inscriben en estructuras sociales más amplias, estos estudios han destacado la importancia de las experiencias como mediadoras entre lo personal y lo colectivo en la formación de las identidades.

Por lo anterior, considero relevante la visión como la propuesta de Dubet (2010), quien argumenta que los estudios sobre la conformación de las identidades deben darse desde las nociones aplicadas a cómo cada sujeto va estructurando sus experiencias. Comprender la identidad es un desafío intelectual que tiene importantes implicaciones sociales. Desde esta perspectiva, resulta fundamental reconocer que en campos de estudio tan relevantes como el de la identidad, siempre existe la posibilidad de enriquecer el conocimiento existente. Al aportar nuevas evidencias y perspectivas, podemos construir una comprensión más sólida y completa de este fenómeno social tan complejo.

Algunos autores han retomado la relación entre identidad y experiencia; un ejemplo de ello es la propuesta de Torres (2010), quien considera que, en un mundo en constante evolución, la construcción de la identidad personal es un proceso dinámico y activo que implica la capacidad de transformar las experiencias individuales en una narrativa coherente. Esta construcción se ve influenciada tanto por factores internos como externos, dando lugar a una identidad única que se sitúa en la intersección entre lo individual y lo cultural

En línea con la creciente tendencia a analizar las experiencias subjetivas desde una perspectiva cualitativa, este estudio se centra en los estudiantes de Psicología de la UdeG para explorar cómo construyen sus identidades a partir de sus vivencias universitarias. Los hallazgos presentados aquí contribuyen al corpus teórico sobre la construcción de la identidad y ofrecen una visión más profunda de cómo las experiencias personales moldean sus identidades.

Nos proponemos explorar cómo las experiencias a lo largo de la vida escolar contribuyen a moldear las identidades de los estudiantes de Psicología, con el fin de comprender mejor los procesos subjetivos que subyacen a este fenómeno.

Con el fin de profundizar en la comprensión de cómo las experiencias escolares influyen en la construcción identitaria de estudiantes de Psicología, se optó por un enfoque metodológico cualitativo que privilegiara la riqueza y la profundidad de las experiencias individuales. Siguiendo los postulados de Vasilachis (2007), se diseñó un estudio de caso que permitiera explorar de manera exhaustiva las narrativas de los participantes y desentrañar las conexiones entre sus vivencias escolares y los procesos de construcción identitaria.

Al igual que señalan Soto y colaboradores (2017), este diseño metodológico resulta idóneo para analizar la complejidad de los contextos individuales y sociales en los que se desarrollan los sujetos. A través de entrevistas en profundidad, inspiradas en Coffey y Atkinson (2005), se buscó trascender las descripciones superficiales y adentrarse en los significados más profundos que los participantes atribuyen a sus experiencias. De esta manera, se logró establecer un diálogo profundo con seis estudiantes (Irina, Morquecho, Ademar, Diéguez, Florencia e Ibáñez) y construir una comprensión detallada de los procesos identitarios en juego.

Recorridos formativos: transiciones identitarias entre ser estudiante y ser psicólogo(a)

Al incorporar las experiencias en el análisis de las narrativas de las y los estudiantes de psicología, este estudio busca comprender cómo la dimensión constitutiva de la experiencia humana influye en la configuración de sus identidades. Siguiendo a Giménez (2006), centrarse en las prácticas cotidianas busca comprender cómo los individuos, a través de la interacción con su entorno social y cultural, se apropian de significados y construyen identidades. Este proceso, mediado por cada experiencia, permite visibilizar cómo las personas negocian y transforman las ideas grupales, dando lugar a identidades híbridas y en constante evolución.

Consideramos que las experiencias ofrecen un acercamiento para develar los procesos subyacentes a las prácticas sociales y a la construcción de las identidades. A través del análisis de las narrativas, se pretende identificar cómo las experiencias se entrelazan con las actitudes, las relaciones interpersonales y los procesos reflexivos, dando forma a las identidades en constante transformación de los estudiantes.

A partir del análisis de las entrevistas en profundidad, se han identificado tres etapas formativas dentro del recorrido escolar: la primera es la incorporación a la facultad y el cursar los primeros semestres, la segunda es la etapa intermedia y finalmente la realización de las prácticas profesionales.

Este trabajo se centra en una de las categorías analíticas: las experiencias vinculadas a los procesos de deconstrucción identitaria; en particular, se exploran las experiencias escolares en el contexto de las tres etapas mencionadas en el párrafo anterior.

De esta manera, el estudio no solo se interesa en documentar las experiencias de los estudiantes, sino también en comprender cómo estas se convierten en espacios de reflexión y transformación que trascienden lo académico. El tránsito por las diferentes etapas formativas implica enfrentarse a tensiones, retos y resignificaciones que impactan directamente en la manera en que los futuros psicólogos y psicólogas configuran su sentido de pertenencia, su rol profesional y su visión del mundo. Así, las experiencias se revelan como un eje articulador entre la formación académica y la construcción identitaria, permitiendo iden-

tificar cómo los aprendizajes formales e informales se integran en un proceso dinámico de subjetivación.

Primera etapa: llegar y adaptarse a la facultad

El inicio de la vida universitaria representa un proceso de transición en el que los estudiantes deben adaptarse a un nuevo entorno académico y social. Este proceso implica un constante aprendizaje y desarrollo de habilidades, como la autonomía, la resiliencia y la capacidad de tomar decisiones. Al enfrentarse a nuevos retos y desafíos, las y los estudiantes deben movilizar sus recursos personales y sociales, así como construir nuevas redes de apoyo, para encontrar su lugar en este nuevo contexto y alcanzar sus metas académicas y personales.

Los casos de Diéguez, Ademar e Irina ponen de manifiesto los desafíos que enfrentan muchos estudiantes universitarios al ingresar a una nueva institución. La distancia geográfica, la necesidad de vivir de forma independiente y la adaptación a un nuevo entorno académico y social son factores que pueden influir significativamente en su experiencia universitaria. Estos estudiantes tuvieron que desarrollar nuevas habilidades para gestionar su tiempo, sus finanzas y su vida social, lo que demuestra la importancia de considerar el contexto personal de cada estudiante al analizar su desempeño académico. Un ejemplo de lo anterior se denota en la siguiente viñeta:

> *(…) Pues creo que aprendí a no tomarme las cosas como tan personal, a organizarme. Aprendí mucho a usar reloj y a organizarme: a tal hora tienes que hacer tal cosa y a calcular los tiempos, antes no los calculaba tanto, sentía que llegaba muy rápido y aquí no era así, aprendí más a calcularlo. Irina* (2022, 28 de febrero). Entrevista personal.

La transición a la vida universitaria representa un proceso de adaptación en el que las y los estudiantes desarrollan una serie de estrategias para hacer frente a los nuevos retos y demandas. Según Dubet (2010), estas estrategias son fundamentales para comprender cómo los individuos se integran a diferentes contextos sociales. En el caso de los estudiantes de psicología, se observan diferencias de género en las estrategias utilizadas, siendo las mujeres quienes con frecuencia

deben conciliar sus responsabilidades académicas con tareas domésticas. Este proceso de adaptación no solo implica la adquisición de conocimientos académicos, sino también el desarrollo de habilidades de gestión del tiempo, resolución de problemas y construcción de una identidad estudiantil.

Para Florencia, esta adaptación también se complica, esto por la diferencia y distinción de la etapa escolar previa, es decir, la preparatoria. Se aprecia en la siguiente viñeta:

> *¡Fue horrible! odié el primer semestre con toda mi alma y en especial los primeros días, porque pues en primera yo venía de una prepa regional y Tonalá tiene alma de pueblito y todos se conocen con todos y no se o sea, no es como por alzarme o por el ego, pero conocía a toda la prepa y toda la prepa me conocía a mí, entonces este… todos los que yo conocía de la Prepa se fueron a CU…… porque les quedaba más cerca, pues por todo no, y aquí llegué sin conocer absolutamente a nadie, a nadie y en la prepa siempre me junté con puros niños, entonces llegué aquí y ver el salón con puras niñas, fue como de no puedo… Florencia* (2022, 15 de marzo). Entrevista personal.

En esta narrativa se aprecia la experiencia de Florencia al ingresar a la universidad; esta revela un proceso complejo de construcción de identidad, marcado por la transición de un entorno conocido a uno nuevo y desafiante. La pérdida de su red social previa, la comparación con sus compañeros y la influencia de las expectativas de género generan en ella una crisis de identidad. Sin embargo, su deseo de pertenecer y su búsqueda de nuevas conexiones la impulsan a desarrollar estrategias de adaptación. Este caso evidencia cómo la construcción de identidad en la universidad es un proceso dinámico, influenciado por factores sociales, culturales y personales. La universidad se convierte así en un espacio de transformación y crecimiento, donde los estudiantes deben negociar su identidad previa y construir una nueva a partir de sus experiencias académicas y sociales.

La experiencia de Florencia, al transitar de una preparatoria donde conocía su contexto a una universidad grande, nos ofrece una ventana a los procesos de construcción de identidad. Al aplicar la perspectiva teórica analizada por Sau-

cedo y Pérez (2013) sobre la psicología cultural, podemos profundizar en esta experiencia.

La psicología cultural nos invita a analizar cómo los significados, sentidos y creencias culturales moldean nuestras experiencias y acciones. En el caso de Florencia, su sensación de desarraigo y la dificultad para adaptarse a su nuevo entorno se explican, en parte, por la ruptura con las prácticas culturales de su preparatoria y la necesidad de negociar nuevos significados en la universidad.

Al centrarnos en los procesos de significación, podemos observar cómo Florencia atribuye sentido a su nueva realidad a través de la comparación social, la búsqueda de pertenencia y la construcción de una nueva identidad. Esta perspectiva nos permite ir más allá de una descripción superficial de su experiencia y comprender cómo los factores culturales influyen en su construcción de identidad.

En este sentido, la narrativa de Florencia no solo refleja un caso individual, sino que visibiliza la manera en que las transiciones educativas representan momentos críticos en la construcción identitaria. Estos pasajes de un entorno a otro ponen en juego la capacidad de los estudiantes para resignificar sus experiencias previas y generar nuevas formas de habitar lo social. Así, el análisis de casos como el de Florencia permite comprender que la universidad no es únicamente un espacio de formación académica, sino también un escenario en el que los estudiantes experimentan rupturas, tensiones y aprendizajes que, al ser integrados, contribuyen al desarrollo de identidades más complejas, flexibles y en constante transformación.

Segunda etapa: afianzar sus conocimientos en la pandemia

La investigación, desarrollada en el contexto de la pandemia de COVID-19, reveló las dificultades que enfrentaron los estudiantes al adaptarse a un modelo educativo virtual. El confinamiento y la suspensión de las clases presenciales limitaron significativamente las oportunidades de interacción social y académica, generando obstáculos para la concentración y la comprensión de conceptos complejos, especialmente en áreas como psicodiagnóstico y dinámica de grupos. Esta transición abrupta, sumada a la falta de recursos y apoyo adecuados,

afectó negativamente el rendimiento académico de los estudiantes, especialmente durante la etapa intermedia de la carrera.

La transición a la educación virtual implicó desafíos diversos para los estudiantes entrevistados. Florencia y Diéguez experimentaron dificultades significativas debido a limitaciones tecnológicas y pedagógicas, lo que afectó su capacidad de concentración y aprendizaje. Por otro lado, Ibáñez encontró en el aislamiento una oportunidad para el desarrollo personal, explorando el autoaprendizaje y la introspección, lo que los estudiantes de psicología denominan "estar en sintonía consigo misma". Ademar, en cambio, priorizó las tareas domésticas, reflejando una adaptación más pasiva a la nueva realidad. Estos casos ilustran la variedad de respuestas individuales ante una situación excepcional, evidenciando la importancia de considerar factores como las condiciones socioeconómicas, el acceso a recursos tecnológicos y las características personales a la hora de analizar el impacto de la pandemia en el proceso educativo. Esto se ve en la siguiente viñeta:

> (…) Pero, al momento de la pandemia, creo que fue una negación y luego poco a poco, fui relacionando cosas de mi vida con la carrera. Me convertí en alguien que hace otras cosas: un trabajador de la papelería, un… cuidador de casa, un lo que fuera. Lo que estuve haciendo en ese momento fue lo que tuve otras prioridades. Ademar (2022, 11 de marzo). Entrevista personal.

Las narrativas revelan que la transición a la educación virtual durante la pandemia generó una profunda transformación en la identidad estudiantil, particularmente en los futuros psicólogos. Los estudiantes experimentaron una desvinculación significativa entre su papel académico y su vida cotidiana, al priorizar otras responsabilidades y actividades en detrimento de las clases virtuales. Esta disociación se acentuó por la percepción de un aprendizaje menos efectivo en el entorno en línea, lo que cuestionó su identidad como estudiantes comprometidos.

La pandemia desafió las formas tradicionales de aprendizaje y socialización, obligando a los estudiantes a replantear su relación con la educación y consigo mismos. La necesidad de adaptarse a nuevas formas de estudio y la creciente

demanda de apoyo psicológico en la sociedad generaron un proceso de autorreflexión y redefinición de su identidad como estudiantes y como psicólogos(as).

La pandemia de COVID-19 ha desencadenado una profunda transformación en la identidad de los estudiantes de psicología, acelerando procesos de individualización y colectivización tal como lo describen Beck (1986) y Touraine (1995) (citados por Torres 2010). El aislamiento social y la transición a la educación virtual han potenciado la introspección y la reflexión sobre el propio proyecto de vida, generando una búsqueda de sentido y propósito en un contexto marcado por la incertidumbre. Al mismo tiempo, la necesidad de brindar apoyo psicológico a la comunidad ha fortalecido el sentido de pertenencia a un colectivo y la responsabilidad social. Esta experiencia ha redefinido el rol del futuro psicólogo, demandando una mayor flexibilidad, adaptabilidad y conciencia social.

La pandemia ha desafiado las formas tradicionales de aprendizaje y práctica clínica, obligando a los estudiantes a desarrollar nuevas habilidades y competencias. La creciente demanda de servicios de salud mental a distancia ha acelerado la incorporación de tecnologías digitales en la formación y la práctica psicológica. Esta transformación ha generado tanto oportunidades como desafíos, pues los estudiantes se enfrentan a la necesidad de equilibrar su desarrollo profesional con el cuidado de su bienestar emocional.

En este contexto, la identidad de los estudiantes de psicología se ha visto enriquecida por una mayor conciencia de los desafíos sociales y una mayor capacidad para adaptarse a contextos cambiantes. Sin embargo, también ha surgido la necesidad de abordar las desigualdades en el acceso a la educación y a los servicios de salud mental, así como de desarrollar estrategias para prevenir el burnout y promover el bienestar de los futuros profesionales.

En cuanto a las clases virtuales, con su formato monótono y la falta de recursos adecuados, hicieron que Florencia sintiera que su aprendizaje se estancaba. La falta de un espacio de estudio adecuado y una conexión a internet estable obstaculizaron su progreso académico. Para Ibáñez, la pandemia se sumó a sus problemas de salud, generando un sentimiento de sobrecarga y dificultando su concentración en los estudios. Lo refleja en lo siguiente:

> De alguna manera, los primeros meses sí lo tomé a bien, por ese lado, pero de repente tenía ese sentimiento de –oye, ya voy llevando mi segunda pandemia en donde yo me tengo que detener–. Porque en ese entonces lo único que tenía era estudiar, para mí el estudiar, el ir a la escuela me relajaba bastante y no lo dejé ni con el cáncer. Entonces tenerlo que posponer me frustró mucho y sí me afectó esa parte... Ibáñez (2022, 29 de marzo). Entrevista personal.

La transición de las aulas presenciales a los entornos virtuales representó para los estudiantes un verdadero choque cultural académico. Acostumbrados a la interacción social dinámica de los salones de clase, donde podían construir relaciones interpersonales significativas con sus compañeros y docentes, se vieron súbitamente confinados a un espacio digital, a menudo solitario e impersonal. Esta ruptura abrupta con su experiencia educativa previa generó una sensación de desorientación y desarraigo.

La falta de contacto físico, las dificultades para establecer conexiones genuinas con sus pares y la ausencia de los rituales y costumbres asociados a la vida universitaria tradicional minaron su sentido de pertenencia a una comunidad académica. La interacción virtual, aunque facilitó la continuidad de los procesos educativos, no pudo suplir la riqueza de las experiencias presenciales, lo que generó pensamientos de que la experiencia escolar dentro de la pandemia fue pobre.

El relato de Ibáñez permite comprender cómo la pandemia no solo interrumpió rutinas académicas, sino que también alteró profundamente los significados personales asociados al estudio y a la vida universitaria. La escuela, concebida como un espacio de estabilidad y resiliencia frente a experiencias difíciles previas, se vio despojada de su dimensión simbólica y emocional al trasladarse al ámbito virtual. Esta situación obligó a los estudiantes a replantear sus formas de aprendizaje, de interacción y de regulación emocional, revelando que la construcción de identidad en contextos de crisis implica una negociación constante entre las expectativas personales, las limitaciones externas y la necesidad de adaptación a escenarios imprevistos.

Tercera etapa: saber elegir sus prácticas, acorde a lo que han aprendido

Las prácticas profesionales se erigen como un espacio de transformación donde los estudiantes, al sumergirse en la realidad laboral, transitan de una identidad académica a una profesional en constante evolución. Este proceso, marcado por la interacción entre lo individual y lo social, implica una compleja dinámica de construcción y co-construcción. Al enfrentarse a situaciones reales y complejas, los estudiantes ponen a prueba sus conocimientos teóricos, desarrollan habilidades prácticas y establecen relaciones significativas con otros profesionales. Estas experiencias, al tiempo que desafían sus creencias y preconcepciones, les permiten construir una identidad profesional sólida y adaptable, forjada en la intersección entre lo aprendido y lo vivido

La culminación de la carrera universitaria suele ir acompañada de una encrucijada crucial: la elección de los escenarios de prácticas profesionales y servicio social. Esta decisión, lejos de ser sencilla, se convierte en un dilema que implica sopesar múltiples factores, desde las oportunidades laborales disponibles y las afinidades personales, hasta las implicaciones logísticas y la continuidad de proyectos previos. La presión por tomar una decisión acertada, que marque el inicio de su trayectoria profesional y a la vez satisfaga sus expectativas y necesidades, genera en los estudiantes un estado de tensión considerable.

Los estudiantes se encuentran ante una encrucijada al momento de decidir si llevarán a cabo sus prácticas profesionales dentro o fuera de la universidad. Esta elección implica sopesar diversos factores. Por un lado, algunos estudiantes, como Ademar, valoran la posibilidad de realizar sus prácticas en un entorno externo, considerando que esto les permitirá asumir sus responsabilidades con mayor compromiso y seriedad. Por otro lado, otros estudiantes, como Diéguez y Florencia, ponderan la continuidad de proyectos iniciados dentro de la universidad, así como la oportunidad de consolidar relaciones académicas con docentes de prestigio. La decisión final suele estar influenciada por una combinación de factores, como el interés por adquirir nuevas experiencias, la comodidad de continuar con lo conocido y la búsqueda de oportunidades para desarrollar habilidades específicas. Esto se aprecia en la siguiente cita:

> Yo siento que aprendí más en las prácticas y en el servicio que en las clases e incluso me dieron trabajo de administrativa en la preparatoria [donde hice mis prácticas de bachillerato técnico en administración] y yo traía la idea de eso. Pero en las prácticas educativas fue diferente: sentirme como que estoy aquí mismo en el Instituto (Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo), con nuestros compañeros, aplicando algo que nosotros hicimos, el programa de tutorías, sí me agrada. Pero al final te das cuenta de que el proyecto se va a quedar aquí, que no vamos a poder darle continuidad y que, en realidad, vamos de paso y a dejarles nuestra idea aquí a coordinación y tantán. Florencia (2022, 15 de marzo). Entrevista personal.

La elección de los escenarios para las prácticas profesionales plantea un dilema interesante para los estudiantes: la tensión entre la búsqueda de un entorno familiar y la necesidad de enfrentar nuevos desafíos. Los estudiantes suelen definir como "cómodo" aquel escenario que les permite conectar sus conocimientos previos con las tareas propias de un psicólogo. Sin embargo, reconocen que permanecer en su zona de confort puede limitar su aprendizaje. Por ello, deben sopesar cuidadosamente las distintas opciones, evaluando tanto las oportunidades de crecimiento que ofrecen como el grado de familiaridad que sienten con el entorno.

La proyección de sus futuros proyectos profesionales influye en sus decisiones, pero también son conscientes de los riesgos de encasillarse en un área específica. En última instancia, los estudiantes buscan un equilibrio entre la seguridad de lo conocido y la emoción de lo desconocido, optando por escenarios que les permitan expandir sus conocimientos y habilidades sin alejarse demasiado de su zona de confort.

La elección de las prácticas profesionales representa un hito crucial en la trayectoria académica de los estudiantes de psicología, ya que marca el inicio de su transición hacia la vida profesional. Este proceso de decisión, lejos de ser arbitrario, está influenciado por una compleja red de factores que se entrelazan y configuran la identidad profesional emergente de cada individuo. Según Dubar (2002), las vivencias educativas, las oportunidades laborales y las metas individuales son pilares fundamentales en esta construcción.

Las vivencias educativas, entendidas como el conjunto de experiencias de aprendizaje acumuladas a lo largo de la formación académica, moldean las perspectivas y las expectativas de los estudiantes. Las interacciones con profesores y compañeros, así como el contenido de las asignaturas, influyen en la forma en que los estudiantes perciben la psicología como profesión y las áreas de especialización que les resultan más atractivas.

Las oportunidades laborales, por su parte, se refieren a las posibilidades concretas de encontrar empleo en un campo específico. Los estudiantes suelen tener en cuenta la demanda laboral, los salarios y las perspectivas de crecimiento profesional al tomar decisiones sobre sus prácticas. Sin embargo, es importante destacar que la percepción de las oportunidades laborales también está influenciada por factores sociales y culturales.

Las metas individuales juegan un papel fundamental en la elección de las prácticas profesionales. Los objetivos personales, tanto a corto como a largo plazo, guían a los estudiantes hacia aquellas áreas de la psicología que les permiten desarrollar sus habilidades, alcanzar sus aspiraciones y contribuir a la sociedad de manera significativa.

En este contexto, las prácticas profesionales se convierten en una ventana al mundo laboral, permitiendo a los estudiantes poner en práctica los conocimientos adquiridos y adquirir nuevas habilidades. Al enfrentarse a situaciones reales, los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar sobre su identidad profesional, identificar sus fortalezas y debilidades, y ajustar sus expectativas de futuro. Sin embargo, la elección de las prácticas no es un proceso lineal, sino más bien un proceso dinámico y complejo, influenciado por diversos factores internos y externos.

Es importante destacar que la elección de las prácticas profesionales no es una decisión aislada, sino que se inscribe en un proceso más amplio de construcción de la identidad profesional. A lo largo de su formación, los estudiantes van tejiendo una narrativa personal que les permite dar sentido a sus experiencias y orientar sus decisiones futuras. Las prácticas profesionales representan un capítulo fundamental en esta narrativa, ya que ofrecen una oportunidad única para experimentar de primera mano la realidad del ejercicio profesional.

De esta manera, las prácticas profesionales no solo constituyen un requisito académico, sino que se configuran como espacios de confrontación entre lo idealizado y lo real, donde los estudiantes deben lidiar con la temporalidad de sus proyectos, la falta de continuidad institucional y las limitaciones estructurales propias de los escenarios educativos y laborales. Sin embargo, estas experiencias también actúan como catalizadores de autoconocimiento y maduración, pues invitan a los futuros psicólogos a reconocer la naturaleza transitoria de su rol como practicantes y a proyectar, a partir de esas vivencias, un horizonte profesional más definido. Así, la identidad profesional se construye no únicamente en la apropiación de saberes técnicos, sino en la capacidad de resignificar las experiencias, transformar las frustraciones en aprendizajes y situarse de manera crítica frente a los retos del campo laboral.

A manera de conclusión

Las entrevistas revelaron una profunda conexión entre las experiencias vividas por los estudiantes en su entorno escolar y social, y la construcción de su identidad. Dichas experiencias están presentes en todos los relatos; desempeñan un papel fundamental en la forma en que los estudiantes perciben y dan sentido al mundo. Es desde la escuela donde cada sujeto redimensiona sus perspectivas y contribuye a la configuración de sus identidades.

Las experiencias educativas desempeñan un papel fundamental en la configuración de la identidad profesional de los futuros psicólogos. A través de las prácticas, seminarios y actividades académicas, los estudiantes no solo adquieren conocimientos teóricos, sino que también vivencian de primera mano la complejidad de la práctica psicológica. Este proceso dinámico de construcción identitaria implica una constante negociación entre las expectativas iniciales, las demandas del contexto y las experiencias personales, lo que da lugar a una identidad profesional en constante evolución

En consonancia con lo anterior, ubiqué tres tendencias en cada una de las etapas de los recorridos escolares de los estudiantes de psicología. En la primera, hay una serie de tensiones y desplazamientos, relacionados no solo con el cambio de contextos del bachillerato a la licenciatura, sino con tener contacto con contenidos específicos relacionados con la psicología, o vincularse con psicólo-

gos que transmiten su experiencia, en el segundo eje detecté cómo es que las y los estudiantes empiezan a encontrar elementos de identificación con la carrera de psicología una vez que tienen estas primeras aproximaciones a ciertos símbolos culturales, formas de actuación, contenidos característicos de esta facultad y finamente el tercer eje tiene que ver con sus emociones, aspectos que se ponen en juego una vez que los estudiantes inician su recorrido y tienen que confrontar situaciones nuevas o desconocidas con sus creencias anteriores, esto significa que lo que movilizan son sus parcelas identitarias.

La construcción de la identidad profesional de un psicólogo es un proceso dinámico y multifacético, moldeado por una compleja interacción de factores académicos, sociales y personales. Las experiencias en el aula, las prácticas profesionales y las relaciones interpersonales contribuyen a forjar un sentido de pertenencia a la disciplina y a desarrollar las competencias necesarias para ejercer la profesión. A través de este proceso, los estudiantes no solo adquieren conocimientos teóricos, sino que también construyen una narrativa personal que les permite comprender su lugar en el campo de la psicología.

En línea con los postulados de Dubet y Martuccelli (1998), nuestra investigación revela que la construcción de la identidad profesional de los psicólogos es un proceso altamente subjetivo e influenciado por diversos factores contextuales. Los estudiantes, al enfrentarse a los contenidos teóricos y prácticos de la psicología, los interpretan y resignifican a partir de sus propias experiencias y marcos de referencia. Esta diversidad de interpretaciones genera trayectorias formativas únicas, donde cada estudiante construye una relación particular con el conocimiento y con la profesión.

Las prácticas profesionales representan un hito fundamental en la formación del psicólogo, ya que constituyen un puente entre la teoría y la práctica. A través de estas experiencias, los estudiantes no solo consolidan los conocimientos adquiridos en el aula, sino que también desarrollan habilidades prácticas, fortalecen su autoconfianza y construyen una identidad profesional sólida. Al enfrentarse a situaciones reales y complejas, los estudiantes adquieren una comprensión más profunda de su rol como agentes de cambio social y construyen una narrativa personal en torno a su futuro profesional.

Como lo señalan Saucedo y colaboradores (2020), las prácticas sociales se erigen como espacios privilegiados para que los estudiantes de psicología transformen sus conocimientos teóricos en acciones concretas. En estos escenarios, se produce una dinámica de aprendizaje en la que los saberes académicos se entrelazan con las demandas de la práctica profesional. Los estudiantes no solo aplican los conceptos teóricos aprendidos en el aula, sino que también desarrollan habilidades prácticas, como la resolución de problemas y la toma de decisiones, al enfrentarse a situaciones reales y complejas. Es en este proceso de integración teoría-práctica donde se construye una comprensión más profunda de la psicología y se fortalece la identidad profesional.

En suma, los hallazgos de esta investigación destacan que la construcción de la identidad profesional no puede entenderse de manera aislada de las experiencias cotidianas, las interacciones sociales y los contextos académicos en los que los estudiantes se desenvuelven. La combinación de vivencias personales, aprendizajes teóricos y prácticas profesionales configura un proceso de subjetivación que permite a los estudiantes apropiarse de su rol como psicólogos, integrar conocimientos y desarrollar competencias profesionales. Esta perspectiva evidencia que la formación en psicología es tanto un proceso académico como un recorrido de transformación personal, donde cada experiencia vivida se convierte en un elemento constitutivo de la identidad profesional y contribuye a la construcción de narrativas únicas que guiarán el desempeño y la proyección futura de los estudiantes en el campo profesional.

Referencias

Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos:estrategias complementarias de investigación.* Universidad de Antioquia.

Dreier, O. (2015). Learning and conduct of everyday life. En A. Larraín, A. Haye, J. Cresswell, G. Sullivan & M. Morgan (Eds.), *Dialogue and debate in the making of theoretical psychology.*

Dubar, C. (2002). *Las crisis de las identidades: La interpretación de una mutación.* Ediciones Bellatierra.

Dubar, C. (2010). Crisis de las identidades y mutación de la modernidad. En L. Loeza (Coord.), *Identidades, subjetividades y actores sociales* (pp. 39-58). UNAM.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar.* Losada.

Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia.* Editorial Complutense.

Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: El yo y la sociedad en la época contemporánea.* Península.

Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura.* CONACULTA.

Giménez, G. (2006). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales.* CONACULTA.

Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2da ed.). Sage.

Ramírez, L., & Saucedo, C. L. (2016). Aprendiendo a ser psicólogo: Transiciones identitarias en el aula universitaria. *Revista de la Educación Superior, 45*(179), 41–53. https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.001

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Aljibe.

Soto, P., Rensón, S., & Arancibia, L. (2017). ¿Cómo indagar en las experiencias de los sujetos? Una discusión teórico-metodológica acerca del estudio de caso. *Andamios, 14*(33), 303-324. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632017000100303&lng=es&tlng=es

Torres, J. L. (2010). El estudio de las identidades sociales. Una revisión metodológica y teórica. En L. Loeza (Coord.), *Identidades, subjetividades y actores sociales* (pp. 17–37). UNAM.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa.* Editorial Gedisa.

Escenarios, relaciones, prácticas y sujetos de la educación. El pensamiento computacional como alternativa de la educación formal ante el uso de tecnologías digitales: una propuesta teórica

Luis Daniel Lozano Flores

Este capítulo presenta los hallazgos de investigación doctoral sobre el Pensamiento Computacional (PC) y los procesos cognitivos involucrados cuando estudiantes de nivel primaria utilizan la tecnología. Sin embargo, estos hallazgos se contextualizan en un debate clave de la educación en México: la inclusión de tecnologías digitales con metodologías pedagógicas tradicionales. En este sentido, el PC actúa como un puente que conecta la educación formal con la tecnología, abordando el creciente fenómeno de las pantallas y el uso de dispositivos digitales.

El capítulo se estructura en tres apartados, primeramente, la exposición del debate curricular sobre el uso de metodologías tradicionales, para después pasar a la exposición de los hallazgos teóricos y resultados empíricos sobre la aplicación del PC en contextos formales educativos y por último, conclusiones que relacionarán los hallazgos teóricos y empíricos con el debate principal.

La educación formal se encuentra en un debate constante, entre legitimar su posición como la institución encargada de que el conocimiento sea el adecuado para los estudiantes, y atender los diferentes contextos socioculturales, no obstante, ¿Y si las necesidades de los estudiantes son distintas a los intereses de la educación formal? Ante una oleada de dispositivos móviles, pantallas y el uso de inteligencia artificial, la institución de la que hablamos se encuentra en un dilema pedagógico, en donde el uso de la tecnología se ve forzado, más por una actualización tecnológica en libros de texto y otros materiales educativos, pero sin llevar a cabo cambios de fondo en el currículum en México.

Pareciera que la educación formal se encuentra con los ojos vendados, aunque con los oídos atentos, en donde se escuchan murmullos de que la tecnología ha evolucionado, que la inteligencia artificial ha venido a revolucionar cómo nuestros estudiantes crean ensayos, incluso cómo los profesores dan clase. Actualmente, existe inteligencia artificial totalmente gratuita, que permite elaborar presentaciones en PowerPoint, crear infografías automáticas, crear imágenes, incluso existe una que, puede observar lo que ves en la pantalla, por ejemplo, una serie de problemas matemáticos, y estando en llamada en tiempo real, esta maquinaria que pareciera venir del futuro, es capaz de retroalimentar y ayudar a resolver los problemas con una voz humanizada.

Todo lo anterior, la educación formal lo puede escuchar, pero no quiere verlo todavía, en lugar de eso, revolucionó sus libros gratuitos de educación básica, dotándolos de códigos QR, que en realidad son simples hipervínculos, que llevan a páginas web, algunas rudimentarias. El presente capítulo busca plantear una solución a este problema, con el apoyo de los resultados de una investigación doctoral, en donde se construyeron conceptos teóricos básicos en términos de una propuesta ya conocida, como lo es el PC, de tal forma que, la educación formal sea capaz no sólo de albergar la tecnología actual, sino de aprovechar su potencial en estudiantes de nivel primaria.

Los argumentos que aquí se exponen están basados en los hallazgos de una investigación que su objeto de estudio fue la relación entre tareas cognitivas y la programación de un robot educativo, por lo tanto, existen los insumos necesarios para comprender qué beneficios obtuvo la estudiante al desarrollar habilidades cognitivas de un alto nivel abstracto en su vida cotidiana, trabajos académicos y evaluaciones en 6to grado de primaria.

Por lo tanto, el presente capítulo tiene como propósito no sólo exponer el debate en torno a la educación formal y el uso de la tecnología, sino que, con base en los propios hallazgos, ofrecer una alternativa pedagógica, exponiendo qué es y cuáles podrían ser ejemplos del PC, explicar los resultados de la investigación, así como incluir una propuesta de inclusión con ejemplos tangibles dentro de los Libros de Texto Gratuitos en la educación básica. De esta forma, no se trata únicamente de hacer una crítica, sino de proponer soluciones basados en su-

puestos teóricos y capitalizados en la práctica a través de los recursos educativos tradicionales.

El dilema de la educación formal ante la tecnología

El PC es una propuesta pedagógica que se ha posicionado en el debate educativo desde hace más de una década, desde países europeos hasta latinoamericanos, que han realizado grandes esfuerzos por implementar una metodología de vanguardia ante el uso de diversas tecnologías digitales. Sin embargo, en México solamente se llevó a cabo un intento por implementar el PC dentro de las aulas de Educación básica, terminó finalizando sin ningún tipo de evaluación del currículum que permitiera retroalimentar y realizar mejoras en su aplicación.

En lugar de eso, los esfuerzos curriculares y pedagógicos se centraron en herramientas que, a pesar de utilizar internet y computadoras, actualmente no cuentan con las características necesarias para catalogarse como innovadoras. Tal es el caso de utilizar un blog o un repositorio de información para que los estudiantes se informen sobre un tema en específico. Por lo anterior, nos encontramos ante un dilema: adaptar la tecnología o mantenerse en el modelo tradicional.

Actualmente, la creciente presencia de dispositivos móviles e Inteligencia Artificial (IA) en la vida de los estudiantes representa un problema para la educación formal, algunas instituciones siguen negando el uso de dichas herramientas dentro y fuera del aula, sin embargo, los estudiantes lo siguen utilizando. Uno de los principios principales del PC radica en que el sujeto debe de ser capaz de saber cómo se utiliza la tecnología que utiliza (Adell, 2019), ya que, desde esta perspectiva, el estudiante logrará utilizarla con mayor responsabilidad y aprovechamiento.

En medio de este debate, el PC logra visibilizar aquellas inconsistencias pedagógicas que se encuentran en el discurso de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y que no sólo se trata de una característica de la nueva reforma educativa, sino que se trata de un problema que no ha podido desvincularse del currículum en México. A continuación, se muestra un gráfico que ejemplifica cómo el PC toma el papel de puente conceptual en este problema.

Diagrama de seguimiento conceptual sobre discurso de la NEM



Elaboración propia

El diagrama anterior se trata de un seguimiento léxico y conceptual, en donde se llevó a cabo un análisis del discurso de la NEM con el apoyo de *Voyant Tools*[1], en donde se pueden observar cinco conceptos principales, los cuales son la tecnología, estudiantes, aprendizaje, docentes y la enseñanza. No se identificaron únicamente las frecuencias, como lo hace regularmente software de análisis de datos como *MaxQDA*, sino que también se analizaron relaciones e identificación de nodos conceptuales, como lo haría *Atlas.ti*, por lo tanto, el punto central del gráfico representa desde dónde nace el concepto y cada línea de color representa su propio recorrido discursivo.

En este sentido, conceptos como aprendizaje y estudiantes por lógica, siguen el mismo recorrido, y se acercan a su origen, sin embargo, lo interesante se observa con los conceptos de docentes, tecnología y enseñanza, que se alejan del punto inicial sin retorno. Solamente el código de enseñanza muestra destellos de

[1] *Voyant Tools* es una herramienta similar a *Iramuteq* que sirve para realizar un seguimiento léxico en sus análisis más básicos, para después de depurar los datos llevar a cabo un análisis a profundidad de cualquier tipo de discurso, con base en el seguimiento de relaciones e identificación de nodos conceptuales.

retorno al estar cerca del código estudiantes, pero el hecho de que la tecnología sea la línea que más se aleja puede ser una pista para pensar en que, dentro del currículum actual se trata de una línea de debate densa, constante e importante, pero no por eso relacionada con el propio proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Es necesario un puente argumentativo y conceptual que involucre a todos los conceptos discursivos en la educación en México dentro del debate sobre el uso de la tecnología en escenarios formales.

El Pensamiento Computacional (PC) como propuesta pedagógica

El PC ha sido objeto de discusión en los ámbitos epistemológicos, pedagógicos y didácticos en varios campos, tales como la educación básica, media superior, superior, e incluso la robótica educativa y la programación a través de lenguajes y pseudolenguajes, entre otros. Algunos autores lo describen como una propuesta pedagógica (Csizmadia et al., 2015), una innovación curricular, y otros, más arriesgados, han optado por considerarlo una teoría educativa que impactará diversos procesos cognitivos en las personas.

El PC tiene sus raíces en el construccionismo de Papert (1980), el cual guarda una relación cercana con el constructivismo contemporáneo. Se define como "un conjunto de habilidades y destrezas (...) que todos los humanos deberían poseer y utilizar para resolver problemas" (Adell et al., 2019, p. 173), aunque sigue siendo objeto de un debate teórico-conceptual que lo mantiene vigente en las tendencias educativas actuales. En este sentido, el PC está directamente relacionado con el desarrollo de procesos cognitivos clave como la automatización, descomposición, depuración, abstracción, evaluación y pensamiento algorítmico (Papert, 1980). Es importante mencionar que estos procesos pueden desarrollarse con o sin tecnología (Papert, 1987), gracias a la flexibilidad metodológica que les permite adaptarse al uso de robots educativos, diagramas de flujo, didáctica lúdica, programación, entre otros (Palma y Sarmiento, 2015).

El PC resulta ser una propuesta pedagógica útil para la integración efectiva de la tecnología en el aula, ya que no solo facilita la adquisición de habilidades técnicas, sino que también promueve el desarrollo de procesos cognitivos esenciales en la resolución de problemas. Al hablar del PC en el ámbito educativo, se hace referencia a una metodología que no se limita exclusivamente a la ense-

ñanza de la programación o la robótica, sino que establece una forma de pensar estructurada, lógica y creativa que permite a los estudiantes abordar problemas complejos con mayor eficacia.

Uno de los principales beneficios del PC como propuesta pedagógica es su flexibilidad, lo que posibilita su aplicación en diferentes niveles educativos. Desde la educación básica hasta niveles más avanzados, el PC puede utilizarse con herramientas diversas, que van desde lenguajes de programación simples como Scratch, hasta robots educativos más sofisticados como Lego Mindstorm. Esta adaptabilidad permite a los docentes implementar actividades tecnológicas en sus aulas sin requerir una infraestructura compleja o costosa, logrando que el enfoque sea accesible y adecuado para distintos contextos escolares.

Además, el PC no se limita a enseñar a los estudiantes cómo utilizar la tecnología, sino que fomenta su aprovechamiento para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La tecnología no solo es una herramienta en el aula, sino un recurso que, correctamente empleado, puede amplificar la capacidad de los estudiantes para resolver problemas de manera crítica y creativa. En este sentido, el PC ofrece una estructura mental que les permite enfrentarse a desafíos tecnológicos, no solo en el ámbito escolar, sino también en otros contextos, preparando a los estudiantes para un mundo en el que la tecnología tiene un rol cada vez más preponderante.

Asimismo, el PC promueve el aprendizaje activo y significativo, ya que, a través de procesos como la descomposición de problemas, la abstracción, la depuración y el uso de algoritmos, los estudiantes participan de manera directa en su propio aprendizaje. Esto no solo les ayuda a resolver problemas específicos, sino que también les permite reflexionar sobre su proceso de resolución de problemas, desarrollando así habilidades metacognitivas que favorecen su autonomía en el aprendizaje.

El PC no se reduce a ser una metodología para el uso de la tecnología en el aula, sino que representa una propuesta pedagógica integral que prepara a los estudiantes para enfrentar los retos de un mundo en constante evolución tecnológica. Al promover habilidades cognitivas y técnicas, el PC no solo mejora el desempeño escolar, sino que contribuye al desarrollo de competencias necesarias para la vida personal y profesional, potenciando la capacidad de los estudiantes

para adaptarse a los cambios y para crear soluciones en un entorno cada vez más digital.

El Pensamiento Computacional como alternativa teórica

Un aspecto relevante a tomar en cuenta, es que los hallazgos de investigación que se presentarán más adelante, forman parte de una propuesta teórica. Por lo tanto, se encontrarán algunos conceptos inéditos que se pretenden publicar con mayor profundidad en años posteriores y que, en este capítulo es la primera vez que se contrastan con otros supuestos teóricos.

Uno de los obstáculos comunes por los que esta propuesta didáctica no logró repercutir en el currículum que rige la educación formal en México, fue el argumento que se necesitaba mayor análisis teórico, con el propósito de compararlo con las propuestas constructivistas y socio-constructivistas que conforman las propuestas didácticas de la NEM. Por lo tanto, algunos de los hallazgos más relevantes de nuestra investigación doctoral, fue llevar a cabo dicho análisis, con el objetivo de evidenciar las similitudes conceptuales y su pertinencia en la inserción en el currículum. Por lo tanto, a continuación, se exponen los hallazgos teóricos en torno al PC.

En el ámbito educativo, son diversas las teorías que han repercutido en el cambio de paradigmas, por ejemplo, algunos de los supuestos teóricos que han contribuido al campo educativo son el construccionismo de Papert, el constructivismo de Piaget, el socio-constructivismo de Vygotsky, entre otros. Dentro del currículum actual en la educación básica pública en México, las tres teorías mencionadas son las más representativas.

Las tres teorías que se discuten comparten el interés en comprender cómo se genera el aprendizaje y el desarrollo cognitivo en los individuos. Sin embargo, cada una de ellas aborda este proceso desde un enfoque particular, basado en diferentes principios y supuestos teóricos. El objetivo de compararlas es identificar puntos de convergencia y divergencia que enriquezcan la comprensión del PC. Al analizar estas teorías de manera conjunta, se espera obtener una visión más completa del aprendizaje y determinar sus posibles implicaciones tanto en la práctica educativa como en la investigación en tecnología educativa.

El constructivismo de Piaget es una de las teorías más influyentes en el ámbito del desarrollo cognitivo y educativo. En esta teoría, se sostiene que el conocimiento no es un objeto que se transfiere pasivamente de una persona a otra, sino que se construye activamente a través de la interacción entre el individuo, los objetos y su entorno. A continuación, se explicarán los principios clave del constructivismo piagetano, que luego serán comparados con los postulados teóricos del PC.

Piaget describió dos procesos esenciales en la construcción del conocimiento: la asimilación y la acomodación. La asimilación consiste en integrar nueva información, habilidades o experiencias en las estructuras cognitivas ya existentes. La acomodación, en cambio, implica la modificación de esas estructuras para adaptarse a nuevas experiencias o información que no pueden ser asimiladas de inmediato (Piaget, 1977).

Otro aspecto fundamental de esta teoría es que el conocimiento se construye mediante una interacción activa entre el individuo y su entorno o un objeto que fomente el aprendizaje. Esta interacción ocurre a través de la experimentación, exploración y resolución de problemas. En este sentido, se destaca la importancia del juego simbólico y la manipulación de objetos en el desarrollo cognitivo. Así, las etapas del desarrollo cognitivo propuestas por Piaget (sensorimotora, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales) describen la forma en que el individuo construye su comprensión del mundo en diferentes etapas de su desarrollo (Piaget, 1971).

La equilibración es otro concepto clave del constructivismo de Piaget. Según esta teoría, los individuos buscan un estado de equilibrio entre las demandas del entorno y sus estructuras cognitivas, lo que implica un reajuste continuo de sus esquemas mentales al enfrentarse a nuevas experiencias. Este equilibrio no se logra mediante la instrucción pasiva, sino a través de la explicación, experimentación y resolución de problemas, en donde el sujeto se convierte en un constructor activo de su propio conocimiento (Piaget, 1977).

Para comparar esta teoría con los postulados del PC, se considerarán cuatro categorías de análisis: el proceso de construcción del conocimiento, la actuación del individuo, la adaptación y equilibración, y la construcción activa del conocimiento. En cuanto al proceso de construcción del conocimiento, Piaget (1971)

sostiene que este ocurre mediante la interacción activa entre el individuo y el entorno, donde nuevas experiencias son asimiladas y las estructuras cognitivas se acomodan para adaptarse a ellas. De manera similar, el PC propone que el conocimiento se genera descomponiendo problemas complejos en partes más manejables, lo que también requiere un proceso de reajuste continuo, similar a la asimilación y acomodación, en un entorno computacional.

En cuanto al rol del individuo, la teoría constructivista destaca la importancia de que este participe activamente en la construcción de su propio conocimiento. A través de la exploración, experimentación y resolución de problemas, el individuo logra desarrollar significados y representaciones mentales. En el caso del PC, también se subraya la relevancia de la acción y la interacción con el entorno computacional, particularmente en el contexto de la programación. Los individuos descomponen problemas y aplican estrategias para resolverlos, lo que implica una participación activa en la construcción de su conocimiento desde el principio.

La adaptación y la equilibración también juegan un papel importante en el PC, aunque sus fundamentos teóricos se abordan desde los conceptos de descolocación y desanclaje. Estos conceptos ayudan a explicar cómo los individuos se distancian de la lógica de programación tradicional para hacer ajustes estratégicos que les permiten superar las estructuras establecidas, comprendiendo mejor las funciones del robot y su segmentación. La diferencia principal radica en que la equilibración y adaptación se refieren a procesos cognitivos generales, mientras que descolocación y desanclaje son más específicos y limitados al contexto de la programación, y aún no aplican a otros problemas cotidianos como los aritméticos o geométricos.

Tanto el constructivismo de Piaget como los supuestos teóricos del PC coinciden en resaltar el papel activo del individuo en la construcción del conocimiento. Ambas teorías subrayan la importancia de la acción, la interacción y la reflexión en el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, aunque lo hacen desde perspectivas y contextos distintos. No obstante, hay elementos en ambas que sugieren ciertas similitudes, aunque también diferencias claras en sus conceptos fundamentales.

Al considerar el socio-constructivismo de Vygotsky, que sigue la lógica de análisis del constructivismo de Piaget, esta teoría se enfoca en la interacción

social y la cultura como ejes centrales del desarrollo cognitivo. Uno de los conceptos más influyentes de Vygotsky es la ZDP, que señala la distancia entre el nivel actual de desarrollo de un individuo y el nivel potencial que puede alcanzar con la ayuda de un docente, guía u otra persona. El aprendizaje es más efectivo cuando ocurre dentro de la ZDP, ya que permite al individuo adquirir nuevas habilidades con el apoyo de alguien más experimentado (Vygotsky, 1978).

Otro concepto clave es el andamiaje, que se refiere a una estrategia de apoyo temporal y estructurado proporcionado al individuo durante tareas que superan sus capacidades actuales. Este apoyo puede tomar la forma de consejos, ejemplos o recordatorios, con el objetivo de fomentar la autonomía del individuo y mejorar sus habilidades. Las capacidades cognitivas involucradas abarcan tanto las funciones mentales inferiores, relacionadas con actividades sensoriomotoras básicas, como las funciones superiores, que incluyen el pensamiento abstracto, la resolución de problemas y la planificación, todas enmarcadas en la interacción social y cultural (Bruner, 1985).

El socio-constructivismo pone especial énfasis en el impacto del contexto sociocultural en el desarrollo cognitivo, destacando que las interacciones sociales y las herramientas de mediación, como el lenguaje, juegan un papel crucial en la construcción del conocimiento y la comprensión del entorno. El lenguaje, en este sentido, organiza los pensamientos, planifica las acciones y actúa como un mediador clave en la interacción con el entorno, constituyéndose como una herramienta cognitiva esencial para la internalización del conocimiento dentro de una comunidad cultural específica (Bruner, 1985).

Al comparar estas teorías, el socio-constructivismo resalta la importancia de la interacción social en el proceso de aprendizaje y desarrollo cognitivo, enfatizando que el aprendizaje es más eficaz cuando ocurre en un contexto de participación guiada en actividades sociales. En contraste, el PC no se centra explícitamente en la interacción social, pero reconoce la influencia del contexto y la experiencia. La colaboración y la retroalimentación son aspectos importantes durante la fase de desestabilización, un concepto teórico clave que comparte algunos elementos del andamiaje y la ZDP.

Existen paralelismos interesantes entre la ZDP y la descomposición evolutiva del PC. Mientras que Vygotsky describe la ZDP como el espacio entre el nivel de

desarrollo actual de un individuo y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un guía (Vygotsky, 1978), el PC no aborda explícitamente la ZDP, pero se puede trazar una conexión con la descomposición evolutiva. En esta fase del PC, hay una progresión gradual desde la desestabilización hasta la comprensión de los elementos subyacentes, donde el investigador actúa ocasionalmente como guía, proporcionando un andamiaje que facilita el aprendizaje.

El concepto de andamiaje, que brinda un apoyo estructurado y temporal para ayudar a los individuos a realizar actividades más allá de sus capacidades, también puede observarse en el PC durante la fase de descomposición difusa. En esta etapa, el individuo puede necesitar ayuda para depurar y reorganizar sus estrategias de descomposición, aunque en lugar de un apoyo fijo del investigador, se utilizan herramientas físicas y abstractas como apoyo temporal, como los objetos anclados.

Para mejorar la comprensión de la lógica de programación, la estudiante en el ejemplo utilizó el lenguaje como una herramienta principal para entender el concepto de descolocación, es decir, la reestructuración de estrategias en tiempo real. A veces escribía o se hablaba a sí misma para facilitar la resolución de problemas, lo que refleja una similitud con Vygotsky. Además, el análisis también consideró el contexto sociocultural de la estudiante para comprender sus decisiones durante las sesiones, subrayando la influencia de dicho contexto en su desarrollo cognitivo.

En resumen, mientras que la teoría de Vygotsky se enfoca en la interacción social, el andamiaje y el papel del lenguaje en el desarrollo cognitivo dentro de contextos socioculturales específicos, el PC se concentra en la descomposición de problemas, resaltando la importancia del contexto y la colaboración en el aprendizaje y la resolución de problemas.

En cuanto a la tercera teoría, Papert se enfoca en el aprendizaje a través de la creación de objetos tangibles y experiencias significativas, argumentando que el aprendizaje es más efectivo cuando los individuos se involucran activamente en proyectos y construcciones concretas. Aunque esta teoría ha sido discutida en profundidad en capítulos anteriores, cabe destacar que su idea central es que el aprendizaje ocurre cuando los sujetos participan en la creación y manipulación de artefactos (Papert, 1993).

El construccionismo de Papert subraya que el aprendizaje debe estar contextualizado, es decir, los individuos aprenden cuando participan en actividades relevantes para sus entornos. Además, fomenta la exploración, permitiendo a los individuos experimentar y probar nuevas ideas y soluciones originales (Papert, 1987). Al comparar esto con el PC, ambos enfoques coinciden en la construcción activa del conocimiento, aunque Papert aborda una teoría más general aplicable a diferentes contextos, mientras que el PC proporciona un marco teórico específico, limitado aún a ciertos contextos computacionales.

En relación al uso de herramientas tecnológicas, Papert defiende su papel como facilitadoras del aprendizaje, destacando que los estudiantes deben tener la oportunidad de explorarlas para crear entornos físicos y digitales diversos, comprendiendo su funcionamiento. En contraste, el PC no se enfoca exclusivamente en la tecnología, aunque reconoce su importancia en el proceso. En contextos como la programación, se utilizan herramientas tecnológicas para descomponer problemas, y aunque Papert ofrece algunos lineamientos, el análisis teórico del PC propone nuevas estrategias y elementos clave para entender estos procesos.

Ambos enfoques coinciden en un aprendizaje activo y participativo. Papert lo ilustró con LOGO, mientras que en el PC se utilizó Mbot, compartiendo una base epistemológica sobre la construcción activa del conocimiento. Sin embargo, el análisis del PC es más profundo y específico, aprovechando la tecnología y el entorno de programación modernos, que otorgan nuevas características.

Para cerrar la comparación teórica, se presenta un análisis más breve que incluye las tres teorías y su relación con algunos conceptos clave, evidenciando similitudes y diferencias marcadas. Las viñetas que siguen facilitan la comprensión de cada concepto.

Objetos anclados: Son puntos de referencia que ayudan a abordar y comprender la complejidad de un problema. Desde Piaget, se relacionan con la asimilación y acomodación de estructuras mentales. En Vygotsky, pueden entenderse como mediadores culturales que facilitan la comprensión del entorno. En Papert, son artefactos físicos o tecnológicos que sirven como referencia para construir conocimiento. No son comparables a artefactos tecnológicos porque no siempre son físicos, ni al concepto de reacomodación de Piaget. Su mayor similitud es con el

mediador cultural de Vygotsky, aunque difieren en función y en cómo influyen en el aprendizaje.

Mediador cultural: Es una herramienta o recurso externo que facilita el aprendizaje, proporcionando apoyo cognitivo y cultural, y puede incluir libros, prácticas o tecnologías, útiles cuando la actividad supera las capacidades del sujeto. Por su parte, los objetos anclados son elementos específicos que una persona selecciona para resolver problemas concretos, como un carro de juguete o lápiz y papel para visualizar un problema de programación. La diferencia principal es que los mediadores culturales tienen un alcance más amplio, mientras que los objetos anclados son específicos y contextuales.

Lógica de formas: En el PC, este concepto alude al proceso de identificar patrones y estructuras en problemas complejos para descomponerlos. En Piaget, podría vincularse con la organización de esquemas mentales. En Vygotsky, se relacionaría con el uso del lenguaje y símbolos como mediadores del pensamiento. En el construccionismo, se refleja en la manipulación de estructuras digitales en la programación. Sin embargo, no hay una conexión clara con las teorías previas en cuanto a este concepto.

Patrón puente: Es una estrategia cognitiva central en el PC que conecta información disociada para resolver problemas. En el constructivismo, se relaciona con la acomodación cognitiva; en la teoría sociocultural, con la mediación cognitiva mediante herramientas culturales. En el construccionismo, implica la manipulación de herramientas tecnológicas para crear conexiones entre conceptos. Aunque comparte elementos con las teorías de Piaget, Vygotsky y Papert, su enfoque en la descomposición cognitiva lo distingue como una estrategia innovadora para abordar la complejidad y diversificación de problemas.

Ciclos reformados: Este concepto se enfoca en el refinamiento de soluciones mediante la adaptación y reestructuración de procesos cognitivos frente a problemas complejos. Comparte similitudes con Piaget, quien enfatiza la interacción con el entorno, y con Vygotsky, que resalta la importancia de la interacción

social. Sin embargo, los ciclos reformados se distinguen por su enfoque en la reformulación activa de procesos cognitivos para enfrentar desafíos complejos.

Descolocación y desanclaje conceptual: La descolocación se asemeja al desequilibrio cognitivo de Piaget, donde el aprendizaje surge al enfrentar situaciones que desafían los conocimientos previos. Similarmente, en Vygotsky, los desafíos cognitivos se centran más en la interacción social. El desanclaje conceptual, por su parte, introduce la idea de desconectar procesos cognitivos preexistentes para abordar problemas complejos, destacando la ruptura con las formas de pensamiento habituales, algo que Piaget y Vygotsky no consideran explícitamente.

A continuación, se muestra una tabla que resume cada uno de los conceptos del PC contrastándolos con las tres teorías educativas que conforman la NEM.

Conceptos inéditos	Pensamiento computacional	Piaget	Vygotsky	Papert
Objetos anclados	Reconoce la importancia de utilizar objetos tangibles o conceptuales como puntos de referencia para abordar problemas complejos y facilitar la comprensión.	Piaget no aborda explícitamente este concepto, aunque su enfoque en la asimilación y acomodación podría implicar el uso de objetos como parte del proceso de aprendizaje.	Vygotsky destaca el papel de las herramientas culturales y los signos en la mediación del pensamiento, aunque no se centra específicamente en el uso de objetos como anclajes cognitivos.	Papert no aborda explícitamente este concepto, aunque su enfoque en la construcción activa del conocimiento podría implicar el uso de objetos como parte del proceso de aprendizaje.
Lógica de Formas	Enfatiza la necesidad de comprender las estructuras subyacentes y los patrones en los problemas complejos para desarrollar estrategias efectivas de resolución de problemas.	Piaget se centra en la asimilación y la acomodación de esquemas mentales, aunque no aborda explícitamente el concepto de lógica de formas tal como se describe aquí.	Vygotsky enfatiza la internalización de herramientas culturales y el uso de mediadores para la resolución de problemas, pero no se centra específicamente en la lógica de formas como se describe aquí.	Papert se enfoca en la construcción de conocimiento a través de la manipulación y la interacción con herramientas y entornos digitales, pero no aborda explícitamente el concepto de lógica de formas como se describe aquí.

Conceptos inéditos	Pensamiento computacional	Piaget	Vygotsky	Papert
Patrón Puente	Reconoce la importancia de identificar patrones o estructuras comunes que conecten diferentes dominios de conocimiento para facilitar la transferencia y la comprensión profunda.	Piaget no aborda explícitamente este concepto, aunque su enfoque en la asimilación y acomodación podría implicar la identificación de patrones como parte del proceso de aprendizaje.	Vygotsky no aborda explícitamente este concepto, aunque su enfoque en la mediación del pensamiento y la internalización de herramientas culturales podría implicar la identificación de patrones como parte del proceso de aprendizaje.	Papert no aborda explícitamente este concepto, aunque su enfoque en la construcción activa del conocimiento podría implicar la identificación de patrones como parte del proceso de aprendizaje.
Ciclos Reformados	Propone la reestructuración iterativa de procesos cognitivos para adaptarse a nuevas situaciones y desafíos, promoviendo la flexibilidad y la adaptabilidad cognitiva.	Piaget se centra en la asimilación y acomodación de esquemas mentales, aunque no aborda explícitamente la idea de ciclos reformados como se describe aquí.	Vygotsky se enfoca en la mediación del pensamiento y la internalización de herramientas culturales, aunque no aborda explícitamente la idea de ciclos reformados como se describe aquí.	Papert se enfoca en la construcción activa del conocimiento a través de la interacción con entornos digitales, aunque no aborda explícitamente la idea de ciclos reformados como se describe aquí.
Descolocación	Reconoce la necesidad de romper con las formas de pensamiento habituales para abordar problemas complejos, promoviendo la flexibilidad y la creatividad.	Piaget propone el desequilibrio cognitivo como motor del aprendizaje, donde los individuos se enfrentan a situaciones que desafían sus conocimientos existentes.	Vygotsky enfatiza el papel de los desafíos cognitivos en el proceso de desarrollo, aunque su enfoque se centra más en la interacción social y la internalización de herramientas culturales.	Papert no aborda explícitamente este concepto, aunque su enfoque en la construcción activa del conocimiento podría implicar una reestructuración cognitiva similar.
Desanclaje Conceptual	Destaca la necesidad de desconectar los procesos cognitivos de sus estructuras preexistentes para facilitar una comprensión más profunda y flexible, promoviendo la plasticidad cognitiva.	Piaget propone la reorganización de las estructuras cognitivas en respuesta a los desequilibrios cognitivos.	Vygotsky no aborda explícitamente este concepto, aunque su enfoque en la interacción social y la internalización de herramientas culturales puede implicar una reestructuración cognitiva similar.	Papert no aborda explícitamente este concepto, aunque su enfoque en la construcción activa del conocimiento podría implicar una reestructuración cognitiva similar.

En resumen, la integración de herramientas tecnológicas en el aprendizaje, como propone Papert, junto con las innovaciones del PC, ofrece un enfoque enriquecedor para la educación actual. Ambos marcos comparten una base epistemológica centrada en la construcción activa del conocimiento, pero el análisis del PC permite profundizar en la relación entre tecnología y aprendizaje. A través de conceptos como el patrón puente y los ciclos reformados, se reconoce la capacidad de las herramientas digitales para facilitar la resolución de problemas complejos, destacando la importancia de estrategias específicas que permitan a los estudiantes descomponer y reestructurar información. Esto subraya la necesidad de continuar evolucionando las teorías pedagógicas para adaptarlas a las demandas tecnológicas y cognitivas del siglo XXI.

Discusión y conclusión

El análisis del PC en este capítulo nos lleva a una reflexión profunda sobre la necesidad de redefinir las estructuras educativas ante los desafíos que presentan la tecnología y la digitalización. El PC se erige como un dispositivo pedagógico que no solo complementa, sino que tensiona las propuestas tradicionales del constructivismo de Piaget, el socio-constructivismo de Vygotsky y el construccionismo de Papert. Al permitir la descomposición de problemas complejos y la abstracción como parte del proceso cognitivo, el PC desafía las limitaciones de los modelos convencionales, subrayando la importancia de incorporar herramientas tecnológicas que operen más allá de la simple facilitación, para convertirse en mediadores activos de la construcción del conocimiento.

Desde esta perspectiva, el PC no se limita a ofrecer una metodología más para la enseñanza de habilidades técnicas. Al contrario, su propuesta radica en una transformación epistemológica que pone en entredicho las prácticas pedagógicas actuales, muchas veces ancladas en paradigmas que no responden a las dinámicas emergentes del mundo digital. El PC demanda una reconfiguración de las relaciones pedagógicas, donde la interacción entre sujeto, tecnología y entorno digital adquiere un papel protagónico, no solo como complemento, sino como pilar central del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al contrastar el PC con teorías tradicionales, emerge una serie de similitudes y diferencias que enriquecen la discusión epistemológica. Si bien el construc-

tivismo y el socio-constructivismo reconocen la importancia de la acción del individuo en la construcción del conocimiento, sus modelos se mantienen dentro de una interacción física y social limitada al entorno inmediato. En cambio, el PC extiende esta interacción hacia una esfera digital y abstracta, donde la resolución de problemas requiere no solo de la manipulación física, sino de un pensamiento algorítmico que reformula la lógica del aprendizaje. Este enfoque algorítmico ofrece una estructura cognitiva flexible, capaz de adaptarse a la creciente complejidad del entorno digital y la información fragmentada que caracteriza el mundo contemporáneo.

Además, el PC introduce conceptos innovadores, como el patrón puente y los ciclos reformados, que permiten articular una solución cognitiva continua y dinámica. A través de estos procesos, los estudiantes no solo reorganizan sus estructuras cognitivas, sino que adquieren la capacidad de reconceptualizar los problemas desde múltiples perspectivas, favoreciendo la creatividad y la innovación. Esta capacidad de descomponer, reorganizar y resolver de manera iterativa redefine la noción misma de aprendizaje, alejándose de la adquisición pasiva de conocimientos para acercarse a un proceso de creación y reestructuración continua.

En este contexto, el PC se presenta no solo como una alternativa pedagógica, sino como una necesidad epistemológica que debe ser abordada de manera urgente en la educación formal en México. Las comparaciones realizadas con las teorías constructivistas, socio-constructivistas y construccionistas permiten evidenciar que, aunque comparten un sustrato teórico centrado en la construcción activa del conocimiento, el PC introduce una capa adicional de complejidad que es necesaria para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Esta complejidad no radica únicamente en la incorporación de la tecnología en las aulas, sino en la reformulación de los procesos cognitivos que subyacen al aprendizaje.

El PC ofrece una estructura cognitiva y metodológica que permite a los estudiantes no solo interactuar con la tecnología, sino integrarla de manera crítica y reflexiva en su proceso de aprendizaje. Esta integración exige un cambio de paradigma en el currículum educativo, pasando de una visión estática del conocimiento a una visión dinámica, en la que la tecnología no es simplemente una herramienta, sino un medio a través del cual los estudiantes reconfiguran su pen-

samiento y su relación con el mundo. La capacidad de descomponer problemas complejos, abstraer soluciones y reorganizar esquemas de pensamiento permite que el PC prepare a los estudiantes no solo para interactuar con la tecnología, sino para dominarla y aprovecharla como un motor de innovación.

En este sentido, el PC no debe entenderse como una mera inclusión de habilidades tecnológicas, sino como una reestructuración profunda del proceso educativo, que trasciende las metodologías tradicionales para establecer un enfoque integral y multidimensional del aprendizaje. Este enfoque no solo mejora el desempeño académico, sino que también prepara a los estudiantes para participar activamente en un entorno digital y globalizado, donde las habilidades cognitivas relacionadas con el pensamiento algorítmico y la resolución de problemas serán cada vez más esenciales. La integración del PC en el currículum educativo mexicano es, por tanto, no solo pertinente, sino indispensable para garantizar que los estudiantes puedan enfrentar los retos de una sociedad en constante evolución tecnológica.

Referencias

Adell, J. S., Llopis, M. A. N., Esteve, M. F. M., & Valdeolivas, N. M. G. (2019). El debate sobre el pensamiento computacional en educación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *22*(1), 171-186. https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22303

Bruner, J. (1985). Vygotsky: A historical and conceptual perspective. En J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 21-34). Cambridge University Press.

Csizmadia, A., Curzon, P., Dorling, M., Humphreys, S., Ng, T., Selby, C., & Woollard, J. (2015). *Computational thinking: A guide for teachers*. Computing at School. http://community.Computingatschool.org.uk/resources/2324

Palma, S. C., & Sarmiento, P. R. (2015). Estado del arte sobre experiencias de enseñanza de programación a niños y jóvenes para el mejoramiento de las competencias matemáticas en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *20*(65), 607–641. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405666620150002000013&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers and powerful ideas*. Basic Books.
— (1987). Information technology and education: Computer criticism vs. technocentric thinking. *Educational Researcher*, *16*(1), 22-30.
— (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. Basic Books.
Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge: An essay on the relations between organic regulations and cognitive processes*. University of Chicago Press.
— (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. Viking Press.
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Acerca de los autores

Anayanci Fregoso Centeno Doctora por la Universidad de Barcelona en el Programa de Recuperación de la Memoria en América Latina, en el Departamento de Antropología Cultural e Historia de América Latina. Profesora titular, editora en jefe de la revista académica Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa y coordinadora del Laboratorio de Educación, Pedagogía Social y Cárceles del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. Es integrante de la Red de educación en contextos de encierro penitenciario en México (RECEPEM).

Verónica Ortiz Lefort Doctora en Educación, Profesora-Investigadora del Departamento de Estudios en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de La Universidad de Guadalajara, con perfil PRODEP, Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel II. Es autora de varios libros, y artículos de revistas.

Sandra Milena Puerta Vélez Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia, Doctora en Educación, por la Universidad de Guadalajara, en México, Magister en Lingüística y Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana por la Universidad Nacional de Colombia. Se ha desempeñado también como profesora del área de lenguaje en educación básica, en secundaria y ha acompañado diferentes procesos de extensión con estudiantes y profesores de diferentes niveles educativos.
Correo electrónico: spuertavelez@gmail.com

Flor Naela Ahumada García Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara (México). Obtuvo la maestría en Educación, campo Desarrollo Do-

cente, por el Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación de la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de San Luis Potosí y la Licenciatura como Físico-Matemático en la Facultad de Ciencias de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Es Profesora-Investigadora de tiempo completo de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, Perfil PRODEP e integrante del Cuerpo Académico en Consolidación: Formando Investigadores. Sus líneas de Generación de Conocimiento son: Formación docente y Procesos de enseñanza aprendizaje.

Correo electrónico: fahumada@beceneslp.edu.mx
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5875-8469

Jorge García Ávila Licenciado en Psicología, Maestro en Psicología Organizacional y Doctor en Educación por la Universidad de Guadalajara. Actualmente se desempeña como académico en la misma casa de estudios impartiendo materias relacionadas con formación psicológica global así como procesos de psicoterapia. Tiene interés en el desarrollo de proyectos académicos relacionados con sujetos de la educación, particularmente estudios sobre construcción de identidades y tópicos relacionados con psicología clínica. Además de lo anterior, se desarrolla como psicoterapeuta privado desde la perspectiva constructivista.

Correo electrónico: jorge.garcia0004@academicos.udg.mx

Luis Daniel Lozano Flores Doctor en Educación por la Universidad de Guadalajara, ha participado en diversos proyectos vinculados con la educación básica, entre los que destacan talleres de robótica educativa, didáctica de la programación y otras iniciativas orientadas al desarrollo de competencias tecnológicas y cognitivas en contextos escolares. Es autor de capítulos de libro, artículos en revistas indexadas y ha presentado ponencias en congresos nacionales e internacionales. Asimismo, cuenta con experiencia docente en programas de maestría y doctorado en instituciones de educación superior privadas. Sus líneas de investigación se centran en la cognición y el aprendizaje, así como en el estudio y aplicación de tecnologías emergentes en el ámbito educativo. Actualmente, se desempeña como profesor en el Centro Universitario de los Altos de la Universidad de Guadalajara.

Correo: luis.lozano7053@alumnos.udg.mx

Instituciones escolares, procesos educativos y subjetividades.
Acercamiento a espacios donde abrir preguntas
Se terminó de editar en noviembre de 2025
en la Kerigma Artes Gráficas
Leandro Valle 991, Zona Centro,
Guadalajara, Jalisco, México.

Tiraje: 1 ejemplar.

Corrección y Diagramación: Kerigma Artes Gráficas

Instituciones escolares, procesos educativos y subjetividades. Acercamiento a espacios donde abrir preguntas es un trabajo colectivo producido por investigadores nóveles inclinados en compartir con un público amplio, con interés en el campo de los estudios educativos, el conocimiento construido a lo largo de los años de formación en el doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara. Se trata, pues, de algunos resultados de las disertaciones presentadas en años recientes en el posgrado.

Los distintos capítulos que integran el libro permiten reconocer que el campo de la educación no sólo es vital para la comprensión de las interacciones sociales entre pares, infantes y jóvenes, en espacios educativos sino también las relaciones que se constituyen con otros agentes y con el propio conocimiento. Igualmente, el peso que tiene en la constitución de experiencias, aprendizajes y procesos identitarios el contexto en tiempo y lugar, es decir, la relevancia de que se trate de estudios empíricos que permiten dibujar los desafíos y oportunidades que se presentan para la educación en tiempos de alta complejidad social, económica, cultural e incluso familiar en México.

CUCSH
CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Humanidades

ISBN: 978-607-581-789-7