

# DOCERE

Revista del Departamento de Formación y Actualización Académica



Formación humanista



Tutoría



Desarrollo curricular



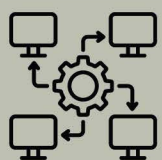
Metodologías de enseñanza



Recursos didácticos y TIC aplicadas a la educación



# Diferencias entre automatización e inteligencia



Lo que puede procesar la máquina

- Cálculo y procesamiento estadístico de datos masivos.
- Modelización.
- Manipulación de signos.
- Aprendizaje sin comprensión del sentido.
- Entrenamiento.
- Imitación – simulación.
- Producción de texto, imágenes y sonidos en respuesta a instrucciones.



El ser humano puede

- Tener una intención.
- Dar sentido a una obra literaria o artística, al conocimiento y a la información.
- Reflexionar.
- Priorizar.
- Tener una experiencia corporal y sensible.
- Crear.
- Tener un enfoque intuitivo.
- Comprender y actuar en situaciones complejas (reaccionar, tener un enfoque holístico).
- Evaluar y diferenciar lo verdadero de lo falso.

**DISEÑO**

**PROGRAMACIÓN**

**SUPERVISIÓN**

**ENTRENAMIENTO**

**INTERACCIONES**

Fuente de consulta

Cruz Argudo, F., García Varea, I., Martínez Carrascal, J. A., y Ruiz Martínez, A., Ruiz Martínez, P. M., Sánchez Campos, A. y Turró Ribalta, C. (20 24). Inteligencia artificial y educación. Aportaciones de la búsqueda y retos para políticas públicas. Ministerio de Educación de Francia. p. 49, <https://shre.ink/7aWu>



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES

## DOCERE

*DOCERE*, año 17, número 34, enero-junio de 2026, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, a través de la Dirección General de Docencia de Pregrado, Departamento de Formación y Actualización Académica. Avenida Universidad No. 940, Edificio Académico Administrativo, piso 4, Ciudad Universitaria, C.P. 20100, Aguascalientes, Ags. Tel. (449) 910 74 00, exts. 31412, 31413 y 31414, <https://revistas.uaa.mx/docere>, [revistadocere@edu.uaa.mx](mailto:revistadocere@edu.uaa.mx). Editora responsable: Martha Hilda Guerrero Palomo. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del título No. 04-2018-041714054800-102 e ISSN 2683-2526, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

*Distribución gratuita.*

Las opiniones expresadas por las personas autoras no necesariamente reflejan la postura de la editora de la publicación.



La persona lectora o usuaria del material publicado en la revista *Docere* de la Universidad Autónoma de Aguascalientes deberá, en todos los casos: a) reconocer la autoría del material utilizado, proporcionando un enlace a la licencia Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>), además de indicar si se han realizado cambios al material; b) abstenerse de utilizar el material proveniente de la revista *Docere* con finalidad comercial y, c) en los casos en los que se realice la remezcla, transformación o creación, a partir del material publicado de la revista *Docere*, reconocer los derechos que correspondan a la Universidad Autónoma de Aguascalientes en su carácter de titular de la materia protegible utilizada. En caso de infracción a lo antes dispuesto, la persona lectora o usuaria se hará acreedora a las sanciones que establece la legislación de la materia.

DG Departamento de  
DP Formación y Actualización  
Académica



Universidad Autónoma de Aguascalientes  
Edificio Académico Administrativo, piso 4,  
Av. Universidad No. 940, Ciudad Universitaria  
C.P. 20100, Aguascalientes, Ags.  
Tels. (449) 910 74 00 exts. 31412, 31413 y 31414  
<https://dgdg.uaa.mx/defaa/>  
<https://revistas.uaa.mx/docere>

✉ [revistadocere@edu.uaa.mx](mailto:revistadocere@edu.uaa.mx)

📞 [Formación Docente UAA \(DEFAA\)](#)

# DOCERE

## Directorio

Mtro. Juan Carlos Arredondo Hernández  
*Rector*

Dr. Fernando Ruvalcaba Villalobos  
*Secretario General*

Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño  
*Directora General de Docencia y Pregrado*

Lic. Laura Leticia Jiménez Velasco  
*Jefa del Departamento de Formación y Actualización Académica*

Dra. Silvia Mata Zamores  
*Directora General de Difusión y Vinculación*

Lic. Genaro Ruiz Flores González  
*Jefe del Departamento Editorial*

## Comité editorial

### Universidad Autónoma de Aguascalientes

Mtra. Teresa de Jesús Cañedo Ortiz †  
*Departamento de Educación*

Mtra. Ana Luisa Topete Ceballos †  
*Departamento de Letras*

Lic. Sara Mireya Carmona Lozano  
*Departamento de Formación y Actualización Académica*

Dr. Daniel Eudave Muñoz  
*Departamento de Educación*

Lic. Martha Hilda Guerrero Palomo  
*Departamento de Formación y Actualización Académica*

Lic. Laura Leticia Jiménez Velasco  
*Departamento de Formación y Actualización Académica*

Dr. Ricardo López León  
*Departamento de Diseño Gráfico*

Dra. Ana Cecilia Macías Esparza  
*Departamento de Educación*

Dra. María Antonia Montes González  
*Departamento de Letras*

Dra. Sandra Reyes Carrillo  
*Departamento de Letras*

**Universidad Pedagógica Nacional (UPN)**  
Mtra. Marthelena Guerrero Rodríguez  
*Dirección Nacional de la UPN*

**Universidad Autónoma de Zacatecas**  
Mtra. Aidé Trinidad Vital Caballero  
*Unidad Académica de Psicología, Campus Jalpa*

## Cuerpo de dictaminación

### Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Unidad Monterrey

Dra. Milagros de Jesús Cázares Balderas  
*Departamento de Educación en Biología para la Formación Ciudadana*

**Instituto Tecnológico de Aguascalientes**  
Dr. José Antonio Vázquez Ibarra  
*Departamento de Ingeniería Industrial*

**Universidad Autónoma de Aguascalientes**  
Mtra. Raquel Alva  
*Departamento de Diseño de Moda*

Lic. Jennifer Carpio Ramos  
*Departamento de Educación*

Lic. Sheila Castro Zamora  
*Departamento de Educación*

Dra. Mónica del Rocío Cervantes Velázquez  
*Departamento de Educación*

Dr. Eric Iván Esqueda Valerio  
*Departamento de Cultura Física y Salud Pública*

Dr. Daniel Eudave Muñoz  
*Departamento de Educación*

Mtra. Margarita Infante Torres  
*Departamento de Diseño de Moda*

Dr. Ricardo López León  
*Departamento de Diseño Gráfico*

Dra. María de la Luz Luévano Martínez  
*Departamento de Sociología y Antropología*

Dra. Ana Cecilia Macías Esparza  
*Departamento de Educación*

Dra. María Antonia Montes González  
*Departamento de Letras*

Lic. Diana Isabel Ramírez Cerda  
*Departamento de Apoyo a la Formación Integral*

Dra. Sandra Reyes Carrillo  
*Departamento de Letras*

Dr. Héctor Manuel Rodríguez Figueroa  
*Departamento de Educación*

Mtro. Miguel Angel Scott Herrera  
*Departamento de Educación*

Mtra. Jazmín Vázquez Maldonado  
*Departamento de Orientación Educativa*

**Universidad Autónoma de Baja California**  
Dr. Rubén Abdel Villavicencio Martínez  
*Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*

**Universidad Autónoma de San Luis Potosí**  
Dra. María Elena Molina Ayala  
*Facultad del Hábitat*

**Universidad Pedagógica Nacional (UPN)**  
Mtra. Marthelena Guerrero Rodríguez  
*Dirección Nacional de la UPN*

Mtra. Elizabeth Macías Sánchez  
*Docencia*

**Universidad Autónoma de Zacatecas**  
Mtra. Aidé Trinidad Vital Caballero  
*Unidad Académica de Psicología, Campus Jalpa*

Mtro. José Luis Jiménez García  
*Independiente*

## Enlaces en los centros académicos

Dra. Verónica Medrano Ríos  
*Centro de las Artes y la Cultura*

Dra. María Carolina de Luna López  
*Centro de Ciencias Agropecuarias*

Mtra. María Cristina Serna Gutiérrez  
*Centro de Ciencias Básicas*

Mtro. Jorge Alberto Salinas Martínez  
*Centro de Ciencias de la Ingeniería*

Dra. Judith Martín del Campo Cervantes  
*Centro de Ciencias de la Salud*

Ing. Francisco López López  
*Centro de Ciencias del Diseño y de la Construcción*

Mtra. Astrid Vargas Vázquez  
*Centro de Ciencias Económicas y Administrativas*

Dra. Abril Areli Llamas Martínez  
*Centro de Ciencias Empresariales*

Mtra. Mayra Guadalupe Cortez Acosta  
*Centro de Ciencias Sociales y Humanidades*

Mtro. Rodolfo Rendón Castorena  
*Centro de Educación Media (plantel central)*

Mtra. Alejandra Eudave Patiño  
*Centro de Educación Media (plantel oriente)*

Dra. Norma Olivia Peralta Plancarte  
*Centro de Educación Media (plantel norte)*

## Departamento de Comunicación y Relaciones Públicas Departamento de Formación y Actualización Académica

*Fotografía*

## Departamento Editorial

Mtra. Ana Belina Escobar Martínez  
*Jefa de la sección de Producción*

Diseñador Gráfico, Rubén Rodríguez Álvarez  
*Diseño de forros y maquetación*

Lic. Genaro Ruiz Flores González  
*Diseño de la revista*

Lic. Alejandra Zapata Gloria  
*Corrección de estilo*

Lic. Lucero del Rocío Solís Ruiz Esparza  
*Encargada de Publicaciones y Secr. Téc. de la Red de Revistas Académicas de la UAA*

# Índice

- Las buenas prácticas de enseñanza de las ciencias en educación media superior: una oportunidad para fortalecer la formación docente  
*Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño*  
*Orientaciones educativas* 5
- Las prácticas profesionales en la Licenciatura en Docencia de Francés y Español como Lenguas Extranjeras: un panorama actual  
*Pascal Marcel Bomy*  
*Modelo educativo y docentes* 10
- Estrategia didáctica para el análisis descriptivo de la arquitectura patrimonial  
*Juan Jesús Aranda Villalobos*  
*Docente y su entorno* 16
- Tutoría universitaria y convivencia escolar. Hallazgos derivados de un año de acompañamiento  
*Miguel Angel Scott Herrera*  
*Docente y su entorno* 22
- La etnografía para la investigación en el diseño de moda  
*Florentino de Jesús Posadas Roque*  
*Tema de interés* 28
- Más allá del conocimiento técnico. La comunicación como habilidad transversal en la formación profesional universitaria  
*Patricia Janet Padilla Ornelas y Mónica Palomino García*  
*Tema de interés* 33
- Reseña del libro *Cuentos del futuro de la inteligencia artificial. Ecos de una salud inteligente*  
*Martha Hilda Guerrero Palomo*  
*Videre et legere (ver y leer)* 38

# PRESENTACIÓN

La trigésima cuarta edición de la revista semestral *Docere* reúne siete artículos originales, surgidos de las experiencias en el aula y del interés por la búsqueda de soluciones a problemáticas identificadas en los ámbitos particulares del desempeño docente. El número abre con el artículo “Las buenas prácticas de enseñanza de las ciencias en educación media superior: una oportunidad para fortalecer la formación docente”. Expone que las buenas prácticas docentes se expresan en cualidades identificadas durante la implementación de experiencias de aprendizaje que favorecen el aprendizaje activo y contextualizado, como la construcción de calentadores solares, la elaboración de termómetros y los proyectos de química. Se confirma que la enseñanza de las ciencias logra un mayor sentido, al vincularse con el entorno, promoviendo la participación estudiantil y fomentando el trabajo en equipo. Este enfoque se convierte en un referente para la innovación y la formación docente.

En el texto “Las prácticas profesionales en la Licenciatura en Docencia de Francés y Español como Lenguas Extranjeras: un panorama actual” se reflexiona sobre la relevancia de esta actividad en la formación integral de las y los estudiantes y futuros profesionistas. Se explica cómo el contexto del entorno regional delimita las alternativas para realizar esas prácticas profesionales, y destaca la importancia del rol docente en el acompañamiento durante su desarrollo.

La “Estrategia didáctica para el análisis descriptivo de la arquitectura patrimonial” es otra valiosa contribución a este número, en la que se comparte el proceso de diseño de un instrumento didáctico para llevar a cabo el análisis referido, desde una perspectiva objetiva e integral, en el cual se consideran tanto aspectos generales de la obra arquitectónica a estudiar –localización y filiación– como descriptivos –unidad de análisis, composición y exégesis o elementos de interpretación personal–. El artículo se enriquece con una semblanza del contexto teórico y académico, desde el que fue concebida la estrategia.

En la “Tutoría universitaria y convivencia escolar. Hallazgos derivados de un año de acompañamiento” se comparte una intervención diseñada desde el enfoque del aprendizaje experiencial, para fortalecer la convivencia de un grupo de licenciatura a través del fomento al desarrollo de habilidades socioemocionales y de la reflexión.

El artículo “La etnografía para la investigación en el diseño de moda” concibe la moda como un fenómeno cultural, donde la indumentaria trasciende lo superficial para expresar la identidad de las personas. Propone la etnografía como una herramienta central de una investigación multimetodológica, con la cual la persona, en su rol de diseñadora-investigadora, interpreta las historias y significados de las prendas, integrando el contexto y la experiencia en su proceso creativo.

Por su parte, “Más allá del conocimiento técnico. La comunicación como habilidad transversal en la formación profesional universitaria” propone el desarrollo de las habilidades comunicativas como eje central tanto de la formación universitaria como de la vida profesional, y su integración transversal y estratégica en todos los perfiles de egreso de los diversos planes de estudio de la UAA.

El número concluye con la reseña del libro electrónico *Cuentos del futuro de la inteligencia artificial. Ecos de una salud inteligente*, escritos con el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa (IAGen). Las propuestas incitan a la imaginación sobre el futuro de la salud ante el creciente desarrollo de la IAGen y a la reflexión sobre su uso ético, al tiempo que fomentan la literacidad en IAGen en el ámbito académico.

Finalmente, le invitamos a participar con un artículo en una próxima edición de la revista semestral *Docere*. Por lo pronto, esperamos que disfrute la lectura de esta nueva edición.

*Se Lumen Proferre*

# Las buenas prácticas de enseñanza de las ciencias en educación media superior: una oportunidad para fortalecer la formación docente

Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño

## Resumen

La enseñanza de las ciencias en educación media superior enfrenta actualmente importantes desafíos relacionados con el desinterés estudiantil, la fragmentación del conocimiento, el predominio de prácticas centradas en la memorización, la dificultad para vincular los contenidos científicos con situaciones reales, entre otros. Ante este panorama, el estudio de las buenas prácticas docentes constituye una vía pertinente para recuperar experiencias de enseñanza que favorecen aprendizajes significativos y aportan elementos valiosos para la formación y actualización del profesorado. El presente artículo reflexiona sobre algunas buenas prácticas de enseñanza desarrolladas por profesores de ciencias experimentales de educación media superior en el estado de Aguascalientes. A partir de la recuperación de prácticas declaradas y observadas, se identifican rasgos comunes relacionados con el aprendizaje activo, la contextualización de los contenidos, el trabajo colaborativo, el uso creativo de recursos didácticos y la evaluación formativa. Asimismo, se analiza el potencial que este tipo de experiencias tiene para fortalecer los procesos de formación docente, particularmente aquellos orientados a la mejora de la enseñanza de las ciencias. Se concluye que las buenas prácticas no representan modelos rígidos de actuación, sino referentes pedagógicos que permiten reflexionar sobre formas pertinentes, significativas e innovadoras de enseñar.

*Palabras clave:* buenas prácticas docentes, enseñanza de las ciencias, formación docente, educación media superior, innovación educativa.

La enseñanza de las ciencias constituye uno de los ámbitos más complejos del trabajo docente en educación media superior. Con frecuencia, profesores y estudiantes enfrentan dificultades relacionadas con la abstracción de los contenidos, la enseñanza centrada en la transmisión de información y la escasa vinculación entre el conocimiento científico y la vida cotidiana.

En muchos casos, las clases de química, física o biología continúan desarrollándose mediante dinámicas centradas en la exposición verbal y la memorización de conceptos, situación que dificulta el desarrollo de aprendizajes significativos y el interés de los estudiantes por las ciencias. A ello se suman los cambios sociales, tecnológicos y culturales que demandan nuevas formas de enseñar y aprender.

Actualmente, la educación científica requiere favorecer no sólo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades para analizar fenómenos, resolver problemas, argumentar, investigar y tomar decisiones fundamentadas. Esto supone reconocer que la enseñanza de las ciencias no puede limitarse a la transmisión de información, sino que implica generar experiencias formativas que permitan a los estudiantes comprender la ciencia como parte de su realidad.

«El estudio de las buenas prácticas permite transitar de modelos normativos de enseñanza hacia perspectivas más contextualizadas y situadas, capaces de reconocer experiencias reales que funcionan adecuadamente en determinados contextos educativos»

«Las buenas prácticas de enseñanza constituyen experiencias contextualizadas que permiten reflexionar sobre formas pertinentes e innovadoras de responder a necesidades reales de aprendizaje»

En este contexto, adquiere relevancia el estudio de las buenas prácticas de enseñanza. Desde hace varias décadas, distintos investigadores han señalado la necesidad de comprender qué sucede en las aulas y qué características poseen aquellas intervenciones docentes que logran mejores resultados de aprendizaje. Shulman (1989) advertía ya la importancia de investigar la enseñanza desde perspectivas más integrales que permitieran recuperar la complejidad del trabajo docente y la toma de decisiones que ocurre en los espacios educativos.

Por su parte, Zabalza Beraza (2012) plantea que el estudio de las buenas prácticas permite transitar de modelos normativos de enseñanza hacia perspectivas más contextualizadas y situadas, capaces de reconocer experiencias reales que funcionan adecuadamente en determinados contextos educativos. En el campo de la enseñanza de las ciencias, diversos estudios han identificado que las prácticas más significativas son aquellas que promueven el aprendizaje activo, la experimentación, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y la contextualización de los contenidos científicos (Oliveira *et al.*, 2013). Asimismo, se reconoce que estas experiencias poseen un importante potencial formativo para otros profesores, particularmente en procesos de actualización y desarrollo profesional docente.

Desde esta perspectiva, las buenas prácticas de enseñanza no deben entenderse como recetas universales o modelos únicos de actuación; más bien, constituyen experiencias contextualizadas que permiten reflexionar sobre formas pertinentes e innovadoras de responder a necesidades reales de aprendizaje.

El presente artículo recupera experiencias de profesores de ciencias experimentales de educación media superior en el estado de Aguascalientes y reflexiona sobre algunos rasgos que caracterizan sus buenas prácticas de enseñanza. Asimismo, se analiza la relevancia que este tipo de experiencias posee para fortalecer la formación y actualización docente.

### *Las buenas prácticas de enseñanza y su valor para la formación docente*

El interés por las buenas prácticas educativas ha crecido de manera importante durante las últimas décadas. Aun-

que el concepto tiene antecedentes en otros ámbitos, particularmente el empresarial y organizacional, en educación ha adquirido un sentido vinculado con la identificación de experiencias pedagógicas exitosas que favorecen aprendizajes significativos y pueden servir como referentes para otros docentes (Cid-Sabucedo *et al.*, 2009). Diversos autores coinciden en que las buenas prácticas docentes poseen ciertos rasgos comunes. Entre ellos destacan:

- la atención a necesidades reales de aprendizaje;
- el uso de metodologías dinámicas de lo que se deriva una participación activa por parte de los estudiantes;
- la contextualización de los contenidos;
- la incorporación de evaluación formativa;
- el trabajo colaborativo;
- la promoción de aprendizajes significativos.

En la enseñanza de las ciencias, estas características adquieren especial relevancia debido a que el aprendizaje científico exige observación, experimentación, análisis y resolución de problemas.

Las buenas prácticas también muestran que la innovación educativa no depende exclusivamente de recursos tecnológicos sofisticados. En muchos casos, las experiencias más significativas surgen de la creatividad docente, de la reflexión sobre la práctica y de la capacidad para transformar situaciones cotidianas en oportunidades de aprendizaje.

Uno de los aspectos más valiosos del estudio de las buenas prácticas es su potencial para fortalecer la formación docente. Con frecuencia, los programas de actualización del profesorado se centran predominantemente en aspectos teóricos o normativos y ofrecen pocas oportunidades para analizar experiencias reales de enseñanza. Sin embargo, observar, documentar y reflexionar sobre prácticas exitosas permite a los docentes:

- identificar estrategias didácticas transferibles;
- reconocer formas alternativas de organizar el trabajo en el aula;
- analizar decisiones pedagógicas concretas;
- comprender cómo se favorecen determinados aprendizajes;
- fortalecer procesos de innovación educativa.

De acuerdo con Durán y Estay-Niculcar (2016), el análisis de buenas prácticas favorece procesos de desarrollo profesional más cercanos a las necesidades reales de los docentes y contribuye a construir culturas académicas colaborativas. De esta manera, las buenas prácticas pueden

convertirse en recursos formativos de gran valor para la actualización del profesorado, particularmente cuando se recuperan desde contextos reales y cercanos a las condiciones en las que trabajan los docentes. Asimismo, este tipo de estudios favorece la construcción de comunidades académicas interesadas en compartir experiencias, reflexionar sobre la práctica y colaborar en la mejora de la enseñanza.

### *Recuperar experiencias exitosas de enseñanza*

Con el propósito de identificar buenas prácticas de enseñanza de las ciencias en educación media superior, se desarrolló un estudio con profesores de química, física y biología adscritos a distintos subsistemas educativos del estado de Aguascalientes. La investigación permitió recuperar tanto prácticas declaradas por los docentes como experiencias observadas directamente en el aula. Participaron profesores de instituciones como el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Aguascalientes (CECYTEA), el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) y el Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI), quienes compartieron estrategias didácticas, materiales, formas de evaluación y secuencias de trabajo implementadas en sus clases.

Entre las experiencias identificadas destacaron proyectos relacionados con la construcción de calentadores solares, elaboración de termómetros, actividades sobre contaminación ambiental, proyectos de química aplicada, experimentos vinculados con fenómenos físicos y dinámicas lúdicas para el aprendizaje científico. Esto demuestra que, en las prácticas más significativas, los estudiantes participan activamente en la construcción del conocimiento y logran relacionar la ciencia con situaciones de su entorno.

### *El aprendizaje activo y la contextualización de la ciencia*

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio fue que las buenas prácticas de enseñanza colocan al estudiante en un papel protagónico dentro del proceso educativo. En este sentido, en lugar de limitarse a escuchar explicaciones, los alumnos investigan, diseñan modelos, realizan experimentos, resuelven problemas y trabajan colaborativamente. Por ejemplo, en una de las experiencias observadas, los estudiantes desarrollaron un calentador solar utilizando materiales reciclables, enfrentando problemas

reales relacionados con el diseño, la transferencia de calor y el funcionamiento del dispositivo. Estas actividades, además de favorecer la comprensión conceptual, fortalecen habilidades relacionadas con:

- el pensamiento crítico;
- la toma de decisiones;
- la autonomía;
- la creatividad;
- el trabajo colaborativo;
- la resolución de problemas.

En línea con lo anterior, Oliveira *et al.* (2013) señalan que las mejores prácticas de enseñanza de las ciencias promueven la indagación, el compromiso activo de los estudiantes y la vinculación de la ciencia hacia contextos reales.

Otra cualidad importante de las buenas prácticas identificadas fue la contextualización del conocimiento científico. Al respecto, se observó que los docentes procuraron relacionar los contenidos con situaciones cercanas a la vida cotidiana de los estudiantes, lo que incrementó el interés y la participación durante las actividades escolares. En suma, se puede afirmar que la enseñanza contextualizada favorece que los estudiantes reconozcan la utilidad de la ciencia y desarrollen actitudes más positivas hacia su aprendizaje.

« La enseñanza contextualizada favorece que los estudiantes reconozcan la utilidad de la ciencia y desarrollen actitudes más positivas hacia su aprendizaje »

### *La creatividad docente y el uso de recursos didácticos*

Las experiencias recuperadas muestran también la importancia de la creatividad docente en el diseño de ambientes de aprendizaje significativos. Al respecto, aunque también se incorporaron recursos digitales como videos, plataformas en línea y aplicaciones móviles, muchos profesores elaboraron materiales didácticos sencillos, pero con gran potencial pedagógico: modelos físicos; juegos; simulaciones; recursos reciclables; representaciones gráficas; y materiales experimentales de bajo costo. Esto confirma que la innovación educativa no depende únicamente de la disponibilidad tecnológica, sino de la intención pedagógica con la que se organizan las experiencias de aprendizaje.

Retomando a Zabalza Beraza (2012), las buenas prácticas poseen un importante valor transformador porque permiten visibilizar experiencias pedagógicas que frecuentemente permanecen ocultas en la cotidianidad escolar.

### *Evaluar para acompañar el aprendizaje*

Otra característica relevante de las buenas prácticas observadas fue el uso de estrategias de evaluación formativa, pues los docentes recurrieron a rúbricas, listas de cotejo, portafolios, registros de desempeño, autoevaluación y coevaluación. Asimismo, la retroalimentación constante permitió acompañar el aprendizaje y reconocer avances, dificultades y áreas de mejora. De esta manera, la evaluación dejó de entenderse exclusivamente como un mecanismo de acreditación y se convirtió en parte integral del proceso formativo.

«El análisis y difusión de buenas prácticas docentes favorecen la actualización del profesorado al impulsar la innovación, recuperar estrategias didácticas y promover la reflexión sobre la enseñanza. Su valor reside en inspirar nuevas formas de enseñar y fortalecer comunidades docentes comprometidas con la mejora educativa»

### *Reflexiones finales*

Las buenas prácticas de enseñanza representan una oportunidad valiosa para comprender formas pertinentes e innovadoras de responder a los desafíos actuales de la educación científica. En efecto, las experiencias recuperadas muestran que es posible generar ambientes dinámicos, participativos y significativos aun en contextos con limitaciones materiales o institucionales. Del mismo modo, evidencian que la creatividad, la reflexión pedagógica y el compromiso docente continúan siendo elementos fundamentales para mejorar la enseñanza. Sin embargo, también resulta necesario reconocer que las buenas prácticas no surgen de manera aislada. Su fortalecimiento requiere condiciones institucionales favorables, espacios de intercambio académico y programas de formación docente orientados a la reflexión sobre la práctica.

En este sentido, el estudio y difusión de buenas prácticas docentes puede convertirse en una estrategia relevante para la actualización del profesorado. Analizar experiencias reales permite a los docentes reconocer posibilidades de innovación, recuperar estrategias didácticas y reflexionar críticamente sobre sus propias formas de enseñar.

Más que promover la reproducción mecánica de determinadas actividades, el valor de las buenas prácticas radica en su capacidad para inspirar nuevas formas de pensar la enseñanza y fortalecer comunidades docentes comprometidas con la mejora educativa. Visibilizar este tipo de experiencias constituye, además, una forma de reconocer el trabajo cotidiano de muchos profesores que, desde sus aulas, contribuyen significativamente a transformar el aprendizaje de las ciencias en educación media superior.

### *Fuentes de consulta*

- Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A., & Zabalza-Cerdeiriña, M. A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*, 15(2), 1-29. <https://www.redalyc.org/pdf/916/91612906008.pdf>
- Durán, R., & Estay-Niculcar, C. (2016). Formación en buenas prácticas docentes para educación virtual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), 209-232. <https://doi.org/10.5944/ried.19.1.13845>
- Oliveira, A. W., Wilcox, K. C., Angelis, J., Applebee, A. N., Amodeo, V., & Snyder, M. A. (2013). Best practice in middle-school science. *Journal of Science Teacher Education*, 24(2), 297-322. <https://doi.org/10.1007/s10972-012-9293-0>
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Paidós.
- Zabalza Beraza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>





# BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES

## Poseen rasgos comunes:

- La atención a necesidades reales de aprendizaje.
- El uso de metodologías dinámicas, que deriva en una participación activa por parte de los estudiantes.
- La contextualización de los contenidos.
- La incorporación de evaluación formativa.
- El trabajo colaborativo.
- La promoción de aprendizajes significativos.



## Observar, documentar y reflexionar sobre prácticas exitosas permite a los docentes:

- Identificar estrategias didácticas transferibles.
- Reconocer formas alternativas de organizar el trabajo en el aula.
- Analizar decisiones pedagógicas concretas.
- Comprender cómo se favorecen determinados aprendizajes.
- Fortalecer procesos de innovación educativa.

# Las prácticas profesionales en la Licenciatura en Docencia de Francés y Español como Lenguas Extranjeras: un panorama actual

*Pascal Marcel Bomy*

Recepción: 23 de enero de 2026.

Aceptación: 31 de marzo de 2026.

Última actualización: 05 de junio de 2026.

## Resumen

El desarrollo de las prácticas profesionales en la Licenciatura en Docencia de Francés y Español como Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) es fundamental para que las y los estudiantes pongan en práctica sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores como futuros docentes de ambos idiomas. Así lo establece la malla curricular de ese plan de estudios, que incluye quince materias orientadas a esta formación. En congruencia, la UAA estipula en su normatividad la implementación y el desarrollo de esas prácticas con el mismo propósito. La realidad local influye en las opciones que las y los estudiantes puedan tener en el momento de cumplir con los objetivos de las materias Práctica docente I y II, en las que imparten clases frente a grupo. Por su parte, el cuerpo docente de la licenciatura debe dar un seguimiento oportuno a los programas de esas materias, acompañando el avance del estudiantado, a fin de asegurar que el proceso educativo se desarrolle en apego tanto a la materia como a los lineamientos del Programa Institucional de Prácticas Profesionales. A partir de observaciones *in situ* y de encuestas realizadas a las y los estudiantes, se advierte que esas prácticas fortalecen su capacidad de adaptación conforme al perfil de egreso de la carrera. No obstante, también representan un reto significativo, dados los múltiples aspectos que deben considerarse al momento de impartir clases de estos idiomas.

*Palabras clave:* docencia, francés, español, lenguas extranjeras, prácticas profesionales, experiencia, adaptaciones.

Dentro de todo programa de estudios universitarios es deseable que las y los estudiantes tengan la oportunidad de realizar sus prácticas profesionales. Según la UE (Unión Europea; en francés: Union Européenne), las prácticas profesionales implican

un periodo de entrenamiento profesional limitado en el tiempo, que contiene también una dimensión de capacitación. Puede facilitar la transición de los jóvenes hacia el mundo laboral, permitiendo a las y los practicantes

adquirir una valiosa experiencia profesional *in situ*<sup>1</sup> (Union Européenne, 2024, p. 4).

Por su parte, en el Acuerdo de Reformas y Adiciones al Reglamento de Prácticas Profesionales de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), éstas se definen como “actividades formativas que realiza el estudiante, relacionadas con el perfil de egreso de su carrera, que le permiten aprendizajes significativos y colaborati-

1 «Une période de pratique professionnelle limitée dans le temps, qui comporte également une dimension de formation. Elle peut faciliter la transition des jeunes vers le monde du travail en permettant aux stagiaires d’acquérir une précieuse expérience professionnelle sur le terrain».

vos para la resolución de problemáticas específicas a través del contacto con la realidad laboral y social” (UAA, 2019, p. 2).

Conforme al perfil de egreso de la Licenciatura en Docencia de Francés y Español como Lenguas Extranjeras de la UAA, las prácticas profesionales representan una primera experiencia que permite a las y los estudiantes implementar los conocimientos lingüísticos, metodológicos y culturales, así como desarrollar habilidades para diseñar, implementar y evaluar experiencias formativas, entre otras.

Para ello, la UAA implementa el Programa Institucional de Prácticas Profesionales dentro del currículo de sus licenciaturas, debido a que “las Prácticas Profesionales forman parte del cuadro de requisitos de titulación dentro del plan de estudios, y en él se indican las horas que se deben de realizar, así como las modalidades autorizadas para el cumplimiento de las mismas” (UAA, 2020, p. 1). Contribuyen también a la misión institucional de la UAA que consiste en formar “integralmente en las diversas dimensiones humanas, a personas con perspectiva global que contribuyan de manera efectiva, comprometida y ética a la solución de las necesidades y problemáticas sociales” (UAA, 2016, p. 2), con la finalidad de asegurar una “vinculación permanente y dinámica con el entorno [regional]” (UAA, 2007, p. 4), como se establece en su Modelo Educativo Institucional.

Asimismo, el objetivo general de las materias Práctica docente I y II indica que el practicante (estudiante) impartirá clases “frente a grupo como profesor responsable al analizar diversas situaciones docentes para su formación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de francés y español como lengua extranjera con responsabilidad social, humanismo y ética en el desempeño profesional” (UAA, 2018, p. 101).

« Las prácticas profesionales representan una primera experiencia que permite a las y los estudiantes implementar los conocimientos lingüísticos, metodológicos y culturales, así como desarrollar habilidades para diseñar, implementar y evaluar experiencias formativas »

### *Las prácticas profesionales dentro de la Licenciatura en Docencia de Francés y Español como Lenguas Extranjeras*

Dentro de ese contexto institucional, la Licenciatura en Docencia de Francés y Español como Lenguas Extranjeras de la UAA solicita a sus estudiantes que cumplan con

sus prácticas profesionales al mismo tiempo que cursan las materias Práctica docente I y II, correspondientes a los semestres noveno y décimo, respectivamente, del plan de estudios actual (2019-2025).

En el caso preciso de la licenciatura referida, con una duración de diez semestres, las prácticas profesionales representan la etapa final y, además, permiten a las y los estudiantes implementar sus conocimientos y habilidades adquiridos durante las 15 materias correspondientes al aprendizaje de las metodologías y a la práctica de la enseñanza del francés y el español como lenguas extranjeras, así como de su diseño y evaluación. Por ejemplo, se pueden mencionar las materias de Psicología del aprendizaje (quinto semestre) y Observación de clase en lengua extranjera (sexto semestre), entre otras que sensibilizan a las y los estudiantes a las culturas francófonas e hispanoamericanas (UAA, 2018).

Con la realización de sus prácticas profesionales, las y los estudiantes tienen la oportunidad de enfrentarse al contexto real de la docencia frente a grupo, para el cual se han preparado durante los ocho semestres previos. Por tal motivo, planifican y dan clases a dos grupos de aprendientes, por lo menos durante cuatro horas efectivas a la semana, en los horarios establecidos en colaboración con las instituciones receptoras, para facilitar sus traslados y organización. Durante las prácticas del décimo semestre desarrollan, adicionalmente, una intervención pedagógica a partir del tema de investigación que elijan, en el marco de su tesina.

En Aguascalientes, las y los practicantes imparten, mayoritariamente, clases de francés como lengua extranjera para cumplir con la demanda de instituciones locales y regionales; mientras que la práctica profesional como docentes de español como lengua extranjera es poco común. Esto, como lo indica la maestra María de Lourdes Martínez Barrientos en su capítulo del libro *Les chemins du français à Aguascalientes*, obedece a que el francés es la segunda lengua extranjera más enseñada en diferentes tipos educativos en la entidad, después del inglés:

[En] algunas escuelas privadas de nivel preescolar como la escuela Villa de la Asunción, [...] en algunas escuelas primarias privadas, [...] y en un número siempre más alto de escuelas secundarias. El francés en las preparatorias ha crecido de una manera exponencial en los años 2000 (Martínez Barrientos, 2018, pp. 292-293).<sup>2</sup>

2 « Certaines écoles maternelles privées comme l'école Villa de la Asunción, [...] en primaire dans quelques écoles privées, [...] dans de plus en plus de collèges. Le français au lycée a connu un boom dans les années 2000 ».

Asimismo, la enseñanza del idioma francés se ofrece en la mayoría de las universidades de la ciudad. Este panorama permite a la comunidad de estudiantes realizar sus prácticas profesionales tanto en instituciones públicas como privadas, de diferente tipo educativo y en distintos niveles de aprendizaje –principiante e intermedio–.

Con el fin de establecer las condiciones para el buen desarrollo de las prácticas profesionales, en el séptimo artículo del Acuerdo de Reformas y Adiciones al Reglamento de Prácticas Profesionales de la UAA, se establece que “la Universidad suscribirá convenios con instituciones diversas para que éstas hagan las veces de Unidades Receptoras; la existencia y formalización de estos convenios, es requisito indispensable para que los alumnos sean aceptados en la Unidad Receptora como practicantes” (UAA, 2019, p. 2).

Consecuentemente, desde el año 2022, el Programa de Francés en Escuelas Públicas, fruto de la colaboración entre la Embajada de Francia con el Instituto de Educación de Aguascalientes y la UAA, ofrece la oportunidad a las y los estudiantes de esta última de enseñar en escuelas primarias públicas. Para ello, las tres instituciones ofrecen apoyo a través de cursos de capacitación, del seguimiento académico y de material pedagógico a docentes y alumnos. Por otra parte, la materia Práctica docente I del noveno semestre de la licenciatura referida se define como un curso de:

Naturaleza teórico-práctica en el que se implementa un programa de materia, se planifican sesiones y se imparten clases de francés o de español como lenguas extranjeras frente a grupos reales del nivel escolar elegido por los estudiantes, contando con la supervisión y el apoyo del profesor titular del curso (UAA, 2018, p. 101).

Para ello, durante el semestre, la o el docente titular realiza tres sesiones de observación en las unidades receptoras en las cuales las y los estudiantes participan individualmente en sesiones de retroalimentación, que les permiten reajustar sus técnicas de docencia y modificar los materiales utilizados y, de esta manera, apoyarles a alcanzar oportunamente los objetivos lingüísticos y comunicativos a desarrollar en cada clase. Además, la o el docente les solicita semanalmente sus planes de clase y reportes de experiencia con la finalidad de recomendar a sus practicantes los ajustes más adecuados dentro de su práctica, de reflexionar sobre la pertinencia de las metodologías desarrolladas, y de proponer nuevas estrategias más propicias a la motivación y a la buena gestión de los grupos de aprendientes.

Durante las sesiones referidas de esa materia, el o la docente titular retoma las problemáticas recurrentes en los diferentes contextos de desarrollo de las prácticas y busca, en conjunto con sus estudiantes, posibles soluciones a las dificultades más enfrentadas en las instituciones educativas, como la adaptación a los diferentes perfiles identificados en el alumnado y posibles situaciones conflictivas detectadas.

En el transcurso del semestre agosto-diciembre de 2025, el 90.4% de las estudiantes de la licenciatura realizaron sus prácticas en escuelas primarias, en las cuales la demanda de clases de francés como lengua extranjera es la más alta. Por esta razón, se les ofreció cursar como materia optativa “Enseñar una lengua extranjera a niños” a estudiantes de octavo y décimo semestres, a fin de reforzar sus competencias en el contexto de este nivel escolar.

«En la enseñanza de una lengua extranjera, se deben conocer las representaciones sociales y culturales de las y los estudiantes, con el fin de evitar la reproducción de estereotipos y la mera producción de palabras y expresiones desvinculadas de un aprendizaje verdaderamente significativo»

### *La necesidad de aportar una adaptación constante a los diferentes contextos de enseñanza*

La oferta de cursos de francés como lengua extranjera dirigidos a un público de jóvenes, con sus características propias, representa un verdadero desafío para las y los practicantes con poca experiencia docente. Esta situación obliga a considerar una serie de variables, con el fin de alcanzar los objetivos formulados desde el inicio de la intervención pedagógica. Al respecto, Hélène Vantier, en su libro *L'enseignement aux enfants en classe de langue –Techniques et pratiques de classe*, propone algunas líneas de reflexión orientadas a la adaptación de contenidos y estrategias de enseñanza para los aprendientes más jóvenes. Uno de los conceptos que resulta especialmente importante es la valoración de parte de la o el docente de “las concepciones de las y los alumnos antes de introducirles un nuevo conocimiento”<sup>3</sup> (2021, p. 22). En efecto, cuando se trabaja con un público infantil, la o el docente de lengua extranjera debe conocer sus representaciones sociales y culturales, para, así, evitar

3 «Des conceptions des élèves avant de mettre ceux-ci en situation d'aborder un nouveau savoir».

la reproducción de estereotipos y la mera producción de palabras y expresiones desvinculadas de un aprendizaje verdaderamente significativo.

Otra dimensión igualmente compleja de transmitir a este público es la necesidad de “aceptar la relatividad de los usos lingüísticos, culturales y reconstruir nuevas representaciones del mundo”<sup>4</sup> (Vantier, 2021, p. 23). En el contexto mexicano, donde la lengua francesa y la cultura francófona ocupan un lugar secundario frente a la predominancia del inglés, resulta fundamental proponer una sesión propedéutica en la cual la o el docente invite a sus aprendientes a reflexionar sobre la diversidad lingüística en el mundo. Este ejercicio favorece la toma de consciencia de dicha riqueza y propicia, a mediano plazo, una apertura hacia la alteridad que esto conlleva.

En este escenario, la o el docente practicante debe buscar estrategias más adecuadas para enfatizar, junto con su alumnado, el interés por aprender la lengua francesa y su cultura, que le es íntimamente inherente. De lo contrario, existe el riesgo de que las clases se desarrollen sin que el alumnado construya un aprendizaje significativo y que demuestre una motivación de carácter meramente instrumental, vinculada a la institución escolar, su familia o la sociedad en general.

«Las estudiantes, a partir de su experiencia como practicantes, consideran que esta etapa constituye un entrenamiento valioso previo al ejercicio profesional docente»

Las estudiantes de noveno semestre de la generación 2021-2026 de la Licenciatura en Docencia de Francés y Español como Lenguas Extranjeras, a partir de una autoevaluación de su experiencia como practicantes, consideran que esta etapa constituye un entrenamiento valioso previo al ejercicio profesional. Asimismo, destacan la importancia del sentido de la responsabilidad y el alcance de su intervención pedagógica en el aprendizaje de sus alumnas y alumnos. Al respecto, recalcan que “es importante estar bien preparados, y siempre tener un plan B en caso de que no funcione la clase” (K. S. Robles, comunicación personal, 24 de noviembre de 2025). Destacan también que los juegos, las competencias y las actividades dinámicas suelen dar buenos resultados, la mayor parte del tiempo, ya que motivan a sus estudiantes a par-

ticipar activamente en clase: “Los juegos dinámicos y las actividades en equipo funcionan muy bien. Les gusta a los alumnos moverse, hablar entre ellos y reutilizar lo que aprendieron durante los juegos” (V. S. Hernández, comunicación personal, 24 de noviembre de 2025). Asimismo, consideran que la mayoría de sus grupos son participativos y están dispuestos a aprender: “En cada clase hay estudiantes interesados” (S. L. Vázquez, comunicación personal, 24 de noviembre de 2025).

Sin embargo, persisten oportunidades de mejora en el desarrollo de las prácticas profesionales como docentes. Varias estudiantes señalan que esta experiencia les ha generado niveles importantes de estrés, particularmente debido al escaso tiempo del que disponen para la preparación de sus intervenciones pedagógicas: “El inconveniente es que es muy demandante, hay que preparar solas las clases y a veces es un poco estresante” (V. S. Hernández, comunicación personal, 24 de noviembre de 2025). Por otra parte, consideran que es un trabajo difícil y cansado, por el elevado número de estudiantes en un grupo, entre 30 y 40, y el reto de mantener la disciplina del grupo que ello conlleva, sobre todo cuando esto se vincula con otras problemáticas, como lo menciona una practicante: “ha sido difícil moderar a uno de [los] grupos, porque tiene déficit de atención y dificultad al momento de controlar sus emociones” (V. G. Castillo, comunicación personal, 24 de noviembre de 2025). También reportan la falta, en algunas instituciones, de instalaciones tecnológicas como pantallas o una conexión wifi: “La mayoría de las actividades que quería desarrollar necesitaban el uso de la tecnología, pero, como mi escuela no contaba con instalaciones adecuadas, tuve que modificar mi manera de dar las clases” (K. S. Robles, comunicación personal, 24 de noviembre de 2025). Aunado a lo anterior, las estudiantes tuvieron que evaluar de manera cotidiana la eficacia de sus propias técnicas de enseñanza y de los materiales utilizados, a fin de readaptarlos para alcanzar los objetivos comunicativos y lingüísticos en cada sesión.

«Es esencial que las prácticas profesionales se evalúen de forma continua por parte del equipo docente, para proponer intervenciones pedagógicas adecuadas a los contextos y objetivos de las instituciones educativas (unidades receptoras)»

Todas las problemáticas mencionadas, así como la aparición emergente de nuevas modalidades en la docencia de francés y español como lenguas extranjeras

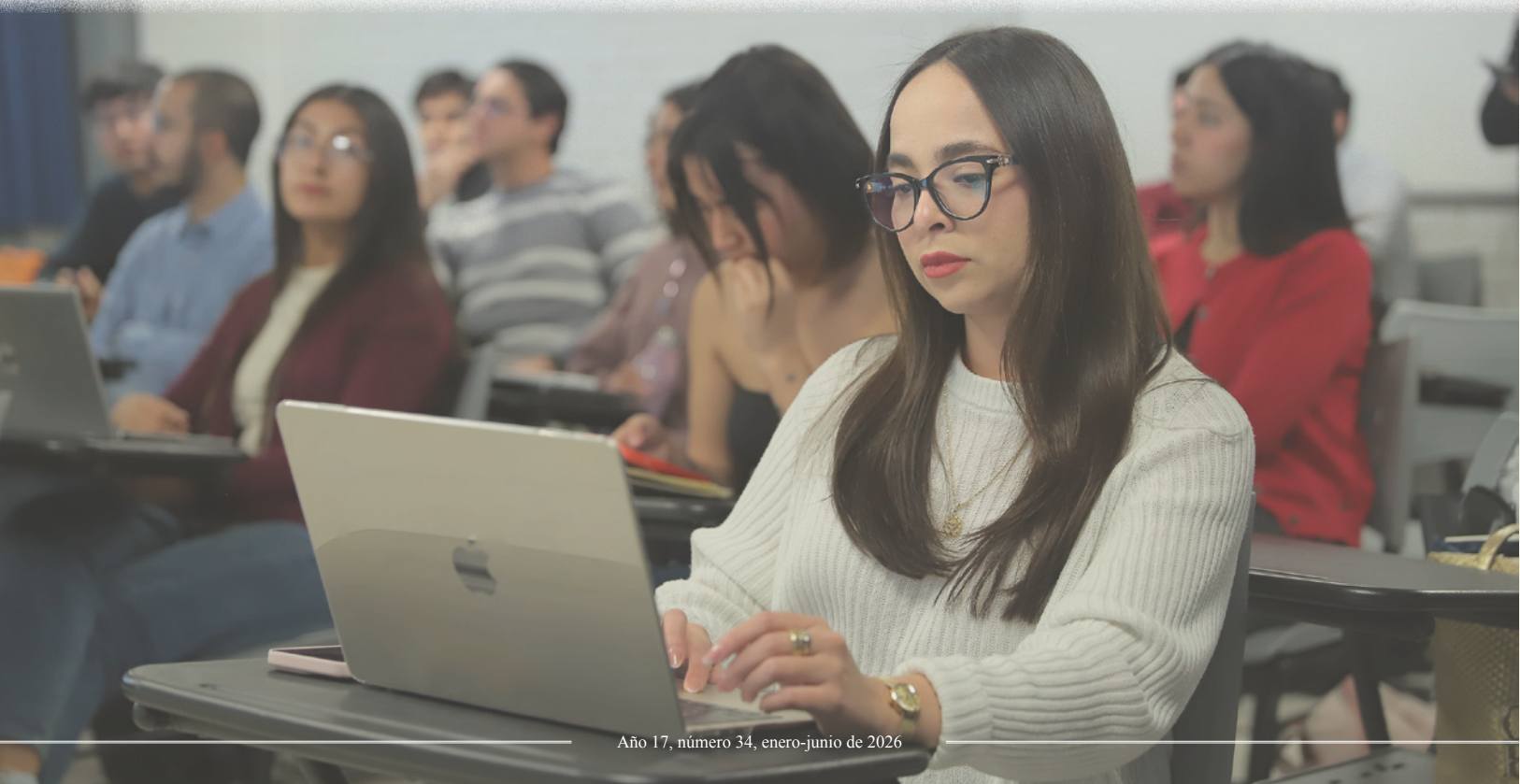
4 «Accepter la relativité des usages linguistiques, culturels et reconstruire de nouvelles représentations du monde».

–tales como clases híbridas o en línea y el uso de la inteligencia artificial, entre otras– deben ser atendidas por el equipo docente de la carrera. En este sentido, la formación inicial que propone la licenciatura deberá incorporar oportunamente innovaciones pedagógicas acorde con esos desafíos.

En conclusión, las prácticas profesionales implementadas dentro de la Licenciatura en Docencia de Francés y Español como Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma de Aguascalientes ofrecen a las y los estudiantes la oportunidad de obtener una experiencia significativa para el ejercicio futuro de su profesión. Esto se debe a que les permiten poner en práctica, de manera eficiente, sus conocimientos y habilidades en distintas instituciones educativas, tanto públicas como privadas, de diferentes tipos educativos. Quienes practican profesionalmente de esta manera descubren, algunas veces, una vocación inesperada o, en otros casos, se orientan hacia otros caminos de desarrollo profesional y personal. En este sentido, resulta esencial que dichas prácticas sean objeto de una evaluación continua por parte del equipo docente de la licenciatura, con el fin de proponer intervenciones pedagógicas adecuadas según los contextos y objetivos de las instituciones educativas, sin perder de vista las múltiples características del actor más relevante dentro de la práctica del docente de idiomas: su público.

### Fuentes de consulta

- Martínez Barrientos, M. de L. (2018). *Les chemins du français à Aguascalientes*. En Yvonne Cansigno Gutiérrez (Coord.), *Le français au Mexique: hier et aujourd'hui. Contribution à un premier état des lieux*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Union Européenne (2024). *Action de l'UE en faveur des stages des jeunes*, Cour des comptes européenne. Consulté le 7 janvier 2026. <https://shre.ink/7rrX>
- Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). (2007). Modelo Educativo Institucional. En *Correo Universitario*, séptima época, (15). 1ª reimpresión, 29 de mayo de 2015. UAA. <https://shre.ink/7rf0>
- UAA. (2016). Ideario de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. UAA. <https://shre.ink/7rfX>
- UAA. (2018). *Plan de estudios de la Licenciatura en Docencia de Francés y Español como Lenguas Extranjeras 2019-2025*. Rediseño del plan de estudios. UAA-CCSH-DI.
- UAA. (2019). Acuerdo de Reformas y Adiciones al Reglamento de Prácticas Profesionales de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. En *Correo Universitario*, octava época, (22). 16 de abril de 2019. UAA.
- UAA. (2020). *Lineamientos Generales para la Operación del Programa Institucional de Prácticas Profesionales*. UAA-DGSE-DAFI.
- Vantier, H. (2021). *L'enseignement aux enfants en classe de langue –Techniques et pratiques de classe*. CLE International.



# PRÁCTICAS PROFESIONALES

Licenciatura en Docencia de Francés y Español  
como Lenguas Extranjeras

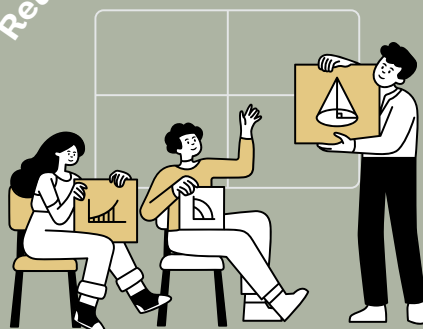
Es la primera experiencia formativa que permite aplicar conocimientos lingüísticos, metodológicos y culturales, así como desarrollar habilidades de diseño, implementación y evaluación docente.

## Principales beneficios



- Preparación previa al ejercicio docente.
- Experiencia significativa en contextos reales.
- Aplicación de conocimientos pedagógicos.
- Desarrollo de habilidades: planeación, adaptabilidad y responsabilidad.
- Orientación y confirmación de la vocación profesional.

## Retos y dificultades



- Estrés y poco tiempo para planear.
- Grupos numerosos, de 30 a 40 estudiantes.
- Limitaciones tecnológicas de algunas escuelas (unidades receptoras).
- Diversidad de necesidades en el aula.
- Adaptación constante de estrategias y materiales.

Otros retos a considerar: nuevas modalidades (híbrida y en línea), uso de inteligencia artificial e innovación pedagógica.

# Estrategia didáctica para el análisis descriptivo de la arquitectura patrimonial

*Juan Jesús Aranda Villalobos*

Recepción: 11 de enero de 2025.

Aceptación: 09 de marzo de 2026.

Última modificación: 01 de abril de 2026.

## *Resumen*

El presente artículo propone una manera de estudiar la arquitectura patrimonial desde el análisis descriptivo. Se plantea la necesidad de contar con una herramienta didáctica que ayude a abordar ese enfoque de estudio de una manera objetiva; su diseño se basa en la organización de conceptos y postulados de investigadores teóricos, así como de la propia experiencia docente y de la perspectiva de los estudiantes, recuperada a través de una encuesta, a partir de la cual se establece un orden preciso de la información para una mejor comprensión de los diferentes puntos de análisis de la obra arquitectónica patrimonial. El producto final es la tabla denominada “Metodología del análisis descriptivo de arquitectura patrimonial”, implementada en la materia de Patrimonio Arquitectónico de la Licenciatura de Arquitectura de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA).

*Palabras clave:* herramienta didáctica, metodología, análisis descriptivo, arquitectura, arquitectura patrimonial, patrimonio arquitectónico.

La arquitectura patrimonial está definida por aquellos bienes inmuebles, tales como monumentos y edificaciones, que son construidos en el pasado y permanecen entre nosotros preservados, valorados y protegidos, ya sea por su valor histórico, artístico o cultural. El estudio de la arquitectura patrimonial conlleva un enfoque diferente al momento de vivirla, apreciarla, describirla y analizarla, ya que en ella se conjugan una serie de hechos importantes, implícitos o aislados de la misma construcción; a diferencia de la arquitectura contemporánea de reciente creación. En este tipo de arquitectura se pueden encontrar particularidades propias de sus aspectos constructivos, del lugar o incluso de la región, o en casos más atípicos, particularidades de otras latitudes que la definen como una obra que va a generar un legado de importancia a su sitio.

Otro aspecto que identifica este tipo de arquitectura son los semblantes intangibles, inmersos en la ideología y pensamiento de las personas que habitaron ese lugar y tiempo. Por ejemplo, específicamente en México se puede

distinguir una gran cantidad de modelos arquitectónicos de los géneros religioso y civil fabricados en la época denominada novohispana (1521-1810), tales como capillas, templos, catedrales, claustros, monasterios, conventos, palacios, casas habitación y haciendas. Éstos son testigos fieles de la conducta, pensamiento e ideología del habitante de ese periodo, caracterizado por su carga religiosa. Esa cultura es representada en la carga simbólica de los elementos arquitectónicos, ornamentales e iconográficos, delatores de sus posturas ineludibles, de las características vivenciales del México de la colonia, plasmados en los muros exteriores e interiores, en los elementos estructurales y en las cubiertas, espacios internos y externos, de esas edificaciones, siempre mandando un mensaje de evangelización, cualidad educativa de la época.

Acorde con lo anterior, para el estudio de la arquitectura patrimonial se creó la tabla denominada “Metodología del análisis descriptivo de arquitectura patrimonial” (ver Tabla 1); un recurso didáctico innovador, cuyo diseño obedeció al reconocimiento de la necesidad de contar

con una herramienta que ayudara a analizar este tipo de arquitectura de una manera objetiva, mediante la organización de elementos que produjeran un orden lógico de la información recabada y que, a su vez, facilitaran un mejor entendimiento de los diferentes puntos de análisis de la obra arquitectónica patrimonial. La propuesta resultó pertinente para la enseñanza de las asignaturas de Patrimonio Arquitectónico, así como de Teoría e Historia de la Arquitectura del plan de estudios vigente, 2021, de la Licenciatura de Arquitectura de la UAA. La tabla fue implementada por dos grupos de alumnos de noveno semestre de la referida carrera, en dos periodos, en el semestre agosto-diciembre de 2023 y el de 2025. Cada grupo aportó con dicha práctica a la mejora de la herramienta.

### Fundamentos teóricos

La historia y la historiografía aplicadas a los estudios patrimoniales son sustancialmente importantes, ya que éstas conducen a un entendimiento más preciso de la arquitectura patrimonial, exponiéndola como un hecho relevante del pasado, asociado a un periodo histórico, lugar, espacio y tiempo específicos. Al respecto, Acale Sánchez menciona que “la historia de un edificio se asemeja a una biografía” (2015, p. 17), con la cual se descubren aspectos ocultos de las obras entre sus muros y espacios. En el mismo sentido, para Lleida Alberch (2010), la historia conlleva a diferenciar “tipos de edificaciones, selección de materiales de construcción, técnicas y sistemas de edificación y diseño de espacio y función” (p. 42). Esta disciplina tiene una relación profunda con la arquitectura patrimonial, encargada de que la intervención y la reinterpretación de los edificios estén dentro de los parámetros de la autenticidad, evitando, de esta manera, caer en recreaciones fantasiosas que puedan alterar la fisonomía del edificio.

Por su parte, las exégesis –elementos de interpretación personal– de los estudios patrimoniales se remiten a la necesidad de tener muy claros tres puntos significativos en la interpretación del patrimonio: los *objetivos*, las *esencias* y los *principios*, tal como lo manifiesta Hervías Beorlegui en su obra *Interpretación del patrimonio a través del análisis de las técnicas utilizadas en el Museo de Jamtli*. Los *objetivos* conducen a un camino de “comprobación y análisis para un nuevo conocimiento” (Hervías, 2016, p. 26). En este sentido, es preciso determinar si la obra patrimonial genera beneficio, identidad e intelectualidad en el alumno. Las *esencias*, en cambio, indican que “la interpretación es un proceso de comunicación diseñado para revelar al público significados e interpretaciones

del patrimonio natural y cultural” (Hervías, 2016, p. 47); esto, a la vez, contribuye a despertar en el estudiantado el interés por el cuidado y la conservación del patrimonio. Los *principios* indican algo contundente: que su “objetivo principal no es la instrucción, sino la provocación” (Hervías, 2016, p. 57). Más que responder a cuestiones objetivas, los *principios* de la interpretación del patrimonio se relacionan con los sentimientos o emociones que este tipo de arquitectura puede provocar en el espectador. Esto considerando un estudio integral del edificio y no de sus partes aisladas, sean éstas: estructura, muros, espacio, ambientación y ornamentación u otras.

Una adecuada planeación didáctica orientada al estudio y análisis de la arquitectura patrimonial, y sustentada en una metodología específica y eficientemente estructurada, permite trazar un camino sistematizado hacia el análisis descriptivo de la arquitectura estudiada. Para ello, entre otros, es preciso reunir todos los recursos indispensables, desde herramientas tradicionales –como cuaderno, lápiz y flexómetro– hasta dispositivos tecnológicos actuales que faciliten las dinámicas de observación y estudio de las obras patrimoniales.



Juan Jesús Aranda Villalobos (2025). Estudiantes de la Licenciatura en Arquitectura de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, portada lateral del Templo del Señor del Encino de la ciudad de Aguascalientes, Aguascalientes, México. [Fotografía].

En esta ruta para la examinación de la arquitectura patrimonial del periodo novohispano, también es fundamental clasificar los elementos de estructura y ornamento, considerando que “el simbolismo barroco es objetivo concreto, sensorial, cualidades que también explican la necesidad de la exuberancia formal” (Vargas Lugo, 1969, p. 309). Esta clasificación permitirá establecer un orden de las partes de la obra a estudiar, lo que conducirá a su precisa descripción. Además, su estudio puede conducir a un análisis más profundo, como la exploración iconográfica tanto de la arquitectura misma como de los retablos, de su escultura y de los bienes muebles, entre otros.

### *Propuesta metodológica*

La tabla propuesta para el análisis descriptivo de la arquitectura patrimonial se fundamenta en los argumentos y las teorías revisadas, así como en la propia experiencia personal, docente y profesional. Adicionalmente, se integra en ésta la perspectiva de los alumnos de la Licenciatura de Arquitectura de la UAA, a quienes se les aplicó una encuesta con las siguientes preguntas: ¿cómo identificas la arquitectura patrimonial?, ¿conoces instrumentos para analizar la arquitectura patrimonial?, ¿conoces términos y elementos arquitectónicos?, ¿te gustaría conocer un método de análisis de arquitectura patrimonial? y ¿tu carrera te facilita un método para estudiar ese tipo de arquitectura? Las respuestas se orientaron a favor de la creación de un instrumento que facilitara el análisis y estudio descriptivo de la arquitectura patrimonial. Con base en lo anterior, se planteó un listado general de aquellos aspectos descriptivos que ayudaran a generar una dinámica de estudio más cabal de la arquitectura patrimonial:

1. Aspectos descriptivos de orientación y filiación, tales como ubicación y sitio, estado, ciudad, zona y dirección.
2. Análisis histórico: origen y fecha de construcción, hechos relevantes de la finca o sitio, cambios y transformaciones a través del tiempo, y función actual.
3. Análisis (descripción) formal (partido): volumetría general.
4. Análisis espacial: secuencia de espacios, esquema y escala.
5. Análisis constructivo (materiales): cimentación, muros, columnas, losas y acabados.
6. Análisis de elementos del interior y del exterior: elementos arquitectónicos y de ornamentación.

7. Análisis de la composición: escala, proporción, forma, colores y textura.
8. Elementos de interpretación personal/exégesis: conocimientos previos del lugar o finca; conocimientos adquiridos y sensaciones y percepciones.

Esos elementos básicos de estudio aportan datos precisos para generar un estudio descriptivo. Sin embargo, para ordenarlos y clasificarlos de una mejor manera se organizaron en una tabla denominada “Metodología del análisis descriptivo de arquitectura patrimonial”, que permite visualizar dichos datos de una manera global. En ésta se sintetizan esos cuatro rubros generales identificados para el análisis descriptivo de la obra arquitectónica patrimonial; éstos son:

1. Aspectos generales descriptivos de localización y filiación.
2. Aspectos descriptivos de la unidad de análisis.
3. Aspectos descriptivos de la composición.
4. Aspectos descriptivos de exégesis.

La Tabla 1, “Metodología del análisis descriptivo de arquitectura patrimonial”, se implementó inicialmente con dos grupos de la Licenciatura de Arquitectura de la UAA. El primero en 2023, con el análisis del Templo del Encino de la ciudad de Aguascalientes, obteniendo un resultado satisfactorio, con base en los comentarios de los alumnos, quienes indicaron que la secuencia de la tabla les propuso un orden lógico en la sucesión de los elementos analizados. Por lo cual, esos resultados fueron expuestos en el programa “Mini proyectos” del Centro de Ciencias del Diseño y de la Construcción (CCDC) de la UAA, en noviembre del mismo año, recibiendo comentarios positivos hacia la propuesta por parte de los asistentes. Con esta experiencia, los alumnos reafirmaron que la tabla empleada les ayudó a concretizar sus ideas y experiencias sobre la obra estudiada.

Posteriormente, en el semestre agosto-diciembre 2025, la tabla se ajustó, reordenando los conceptos de análisis y presentación de los cuatro elementos que la integran, antes mencionados. De esta forma, se trabajó con otro grupo de alumnos del mismo semestre y licenciatura. Para su práctica, se analizó la Catedral Basílica de la ciudad de Aguascalientes. En noviembre de 2025, los resultados de esta segunda etapa también se presentaron en el programa “Mini Proyectos” del CCDC. Los dos grupos trabajaron elementos arquitectónicos de la ciudad de Aguascalientes, por su factibilidad para realizar visitas a los monumentos.

Tabla 1. Metodología del análisis descriptivo de arquitectura patrimonial

<b>Aspectos generales descriptivos de localización y filiación</b>		
Unidad de análisis a describir:		
Ubicación:	Fecha de construcción:	
Importancia histórica y cultural:		
Uso original:	Uso actual:	
<b>Aspectos descriptivos de la unidad de análisis</b>		
Partido arquitectónico:		
Fábrica:		
Sistema constructivo:		
Croquis de planta:	Croquis de fachada:	Elementos característicos del monumento (croquis):
<b>Aspectos descriptivos de composición</b>		
Escala:		
Proporción:		
Forma:		
Plástica:		
Estilo arquitectónico:		
Elemento característico	Descripción formal	Función simbólica o estructural
Iconografía:		
<b>Aspectos descriptivos de exégesis/interpretación</b>		
¿Qué te provoca la obra arquitectónica?		
¿Qué conocías de la obra arquitectónica?		
¿Qué enseñanzas te dejó el análisis?		

Fuente: Elaboración propia.



Juan Jesús Aranda Villalobos (2025). Portada del Templo del Señor del Encino, Aguascalientes, Aguascalientes, México. [Fotografía].

En las dos dinámicas preliminares de práctica se cumplieron las expectativas planteadas; los alumnos de ambos grupos manifestaron que la tabla fue adecuada para distinguir los elementos constitutivos de las obras visitadas. Además, esta experiencia educativa generó en los estudiantes conocimiento nuevo sobre la arquitectura patrimonial, específicamente en cuanto a los aspectos de ubicación y descripción de los elementos arquitectónicos: estructurales, ornamentales, iconográficos y de composición; así como de la exégesis de los conocimientos adquiridos –de las sensaciones y percepciones espaciales–. El ejercicio tuvo sus beneficios y se cumplieron los objetivos educativos con el apoyo de la tabla propuesta.

En conclusión, el estudio de la arquitectura patrimonial conlleva un enfoque diferente al momento de vivirla, apreciarla y describirla desde el análisis encuadrado en los cuatro aspectos propuestos de localización y filiación, unidad de análisis, composición y exégesis, que se integran en la Tabla 1, “Metodología del análisis descriptivo de arquitectura patrimonial”, diseñada con este fin específico, la cual proporciona una guía fácil, concisa, efectiva y gráfica, capaz de despertar el interés por el estudio de la arquitectura patrimonial. Asimismo, responde a una necesidad expresa de los alumnos de arquitectura al solicitar un instrumento que los apoyara en el análisis de la arquitectura patrimonial de los edificios seleccionados, de manera más práctica para su aprendizaje.

Con base en los resultados obtenidos de su aplicación en los dos grupos de noveno semestre de la Licenciatura de Arquitectura de la UAA, la tabla estructurada contribuyó a lograr una comprensión más coherente y profunda del edificio patrimonial, promoviendo a su vez una mayor apreciación de ese legado arquitectónico. Por ello, su implementación para el análisis, la descripción y la comprensión de la arquitectura patrimonial puede ser de ayuda para quien esté por iniciar investigaciones de edificios patrimoniales. En resumen, la herramienta puede mejorar la comprensión y apreciación de la arquitectura patrimonial a través de un proceso más didáctico y sistematizado.

### Fuentes de consulta

- Acale Sánchez, F. (2015). *Metodología para el análisis histórico-constructivo en edificios granadinos*. Universidad de Granada. <https://goo.su/LepoI>
- Hervías Beorlegui, J. J. (2016). *Interpretación del patrimonio a través del análisis de las técnicas utilizadas en el Museo de Jamtli*. Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/106740>
- Lleida Alberch, M. (2010). El patrimonio arquitectónico. Una fuente para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 41-50. <https://goo.su/OcT4C>
- Vargas Lugo, E. (1969). *Las portadas religiosas de México*. UNAM.



Valeria Guadalupe Aranda Guerrero (2025). Docente (izquierda) y estudiantes de la Licenciatura en Arquitectura en el Jardín de la Paz del Templo del Señor del Encino, Aguascalientes, Aguascalientes, México. [Fotografía].

# Tutoría universitaria y convivencia escolar. Hallazgos derivados de un año de acompañamiento

*Miguel Angel Scott Herrera*

Recepción: 09 de enero de 2026.

Aceptación: 24 de febrero de 2026.

Última actualización: 07 de mayo de 2026.

## *Resumen*

Se presentan los hallazgos derivados de un año de acompañamiento tutorial universitario con un grupo de licenciatura de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, inicialmente caracterizado por conflictos y fragmentación grupal. A partir de un diagnóstico colaborativo, se implementaron 30 sesiones orientadas al fortalecimiento de la convivencia mediante estrategias de aprendizaje reflexivo y abordaje de habilidades socioemocionales. La evaluación, realizada a través de la cartografía social, evidenció mejoras en el respeto, la disposición y la cohesión ante desafíos comunes; sin embargo, persistieron subgrupos y tensiones que limitaron la integración plena. En conclusión, la experiencia demuestra que la tutoría universitaria, cuando es sistemática y contextualizada, puede constituirse como un espacio formativo clave no solo para la construcción de una convivencia más inclusiva, sino también para la reflexión docente sobre los procesos educativos, especialmente en relación con las metodologías de enseñanza, las estrategias de evaluación y la incorporación de enfoques pedagógicos pertinentes en la educación superior.

*Palabras clave:* tutoría, convivencia, estudiantes universitarios, conflicto.

El presente artículo reporta los hallazgos obtenidos a partir de un año de trabajo tutorial con un grupo de estudiantes de pregrado de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), el cual fue abiertamente denominado como “problemático” por docentes que lo atendieron durante el primer semestre de licenciatura. Esta caracterización se basó en la percepción de actitudes consideradas contestatarias, bajos niveles de interés académico y la presencia de situaciones de conflicto al interior del grupo. Dichas apreciaciones se sustentaron en entrevistas realizadas tanto al profesorado como al personal directivo. Asimismo, esas actitudes se manifestaron en diversas situaciones, tales como el ausentismo en clases, testimonios que expresaban casos de acoso escolar y problemáticas relacionadas con faltas de respeto –principalmente insultos– entre alumnas-alumnas y docente-alumnas. A partir de esto, el trabajo tutorial comenzó en el segundo semestre y continuó durante el tercero –a la

fecha en que se redacta este texto, el grupo se encuentra cursando el cuarto semestre de la licenciatura–. Para la intervención se diseñaron estrategias enfocadas en mejorar la convivencia y reducir los episodios de conflicto, en comparación con los sucedidos en el semestre anterior.

«Se presentan hallazgos de un año de tutoría con un grupo de pregrado de la UAA considerado problemático por conductas contestatarias, bajo interés académico y conflictos internos»

Se incorporó el enfoque de aprendizaje experiencial. Bajo esta metodología, el estudiantado asume un papel activo y comprometido en su propio proceso de aprendizaje, en el cual el conocimiento se construye a partir de la acción en contextos situados. Dicho proceso se desarrolla en espacios y momentos concretos, donde

la interacción y el contacto con otras personas resultan fundamentales, porque implican la incorporación de significados socioculturales e históricos. Además, la implicación con el entorno favorece una reflexión más profunda y crítica sobre las normas y estructuras sociales, lo que, a su vez, amplía la comprensión de la realidad y enriquece la experiencia (Villarroel Henríquez *et al.*, 2021). Este enfoque permitió estructurar las sesiones a partir de reflexiones situadas, vinculadas con las trayectorias de vida de las estudiantes.

Bajo una mirada teórica, estas dinámicas de interacción pueden entenderse como expresiones de una convivencia escolar debilitada, comprendida no solo como ausencia de violencia, sino como la calidad de las relaciones entre los miembros de una comunidad educativa. En este sentido, “el conflicto es un elemento común en procesos de convivencia [...]. Es el manejo que se haga del mismo lo que determinará que tenga un sentido formativo y por tanto apunte a la convivencia, o bien desemboque en violencia” (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019, p. 11).

Por su parte, la tutoría universitaria ha sido reconocida como una estrategia clave para el acompañamiento integral del alumnado. Desde su visión, la UAA establece el Programa Institucional de Tutoría con el propósito de “ofrecer espacios de apoyo para una trayectoria universitaria guiada y con ello coadyuvar en el abatimiento de los índices de deserción, reprobación, rezago y elevar el de la eficiencia terminal, en pro del desarrollo integral del estudiantado” (Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2025, p. 4). En este marco, si bien se señala un énfasis en el ámbito académico, la formación integral del estudiantado permite incidir en dimensiones socioemocionales y relacionales.

A partir de lo anterior, el objetivo central de la intervención tutorial fue fortalecer la convivencia escolar. Para ello, se retomó la definición de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), quienes la conciben como “los procesos y resultados del esfuerzo por construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto” (p. 13). Esta noción plantea enfrentar el conflicto de manera formativa, sin ignorarlo ni evadirlo; un aspecto que resultó determinante para el trabajo con las estudiantes.

«El diagnóstico permitió identificar dimensiones clave de la convivencia –relaciones interpersonales, percepción de la autoridad, manejo del conflicto y clima socioemocional– para comprender la dinámica del grupo y orientar las estrategias tutoriales»

### Diagnóstico

El grupo estaba integrado por 48 estudiantes, de las cuales 45 eran mujeres y tres hombres –debido a esto, en el presente texto se utiliza el femenino para referirse al alumnado–. La edad de las alumnas, en general, oscilaba entre los 19 y 20 años de edad; sin embargo, algunas tenían 24, 25 o 26 años. En su mayoría, provenían de contextos socioeconómicos medio y medio-bajo; aunque algunas, en comparación con el resto, contaban con condiciones económicas más privilegiadas, pero esos casos constituían excepciones.

En el primer encuentro se aplicaron actividades para conocer a las estudiantes y su postura sobre la convivencia: un rompehielos (“El mapa de mis intereses”) y un cuestionario digital para planear la tutoría. Con estas aportaciones se organizaron 15 sesiones en el semestre agosto-diciembre de 2024, y en enero-junio de 2025 se aplicó un nuevo cuestionario para valorar el trabajo realizado y definir los contenidos a abordar durante otras 15 sesiones.

Este diagnóstico inicial no solo permitió identificar sus percepciones generales sobre la convivencia, sino también asociar las emociones predominantes dentro del grupo, tales como desconfianza, fragmentación y resistencia a ciertas figuras de autoridad, derivadas de experiencias previas. Además, se distinguió la existencia de subgrupos claramente delimitados, con vínculos sólidos, pero con escasa interacción entre ellos.

Asimismo, el diagnóstico permitió reconocer dimensiones clave de la convivencia, como las relaciones interpersonales, la percepción de la autoridad, el manejo del conflicto y el clima socioemocional, lo que sirvió como base para comprender la dinámica del grupo y orientar el diseño de estrategias tutoriales ajustadas a sus necesidades reales. En este sentido, las competencias socioemocionales, particularmente las relacionadas con la expresión de las emociones en las interacciones sociales, resultan fundamentales para fortalecer estas dimensiones y promover una convivencia más armoniosa (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007).

«Metodológicamente, la intervención se estructuró en tres momentos: 1) exploración de experiencias mediante dinámicas vivenciales, 2) reflexión guiada a través del diálogo y el análisis colectivo, y 3) transferencia, orientada a la aplicación de los aprendizajes en contextos reales»

### *Desarrollo de las sesiones tutoriales*

Las sesiones se diseñaron a partir de las propuestas de las estudiantes, aunque siempre con el propósito de fortalecer la convivencia escolar. Éstas se guiaron por el aprendizaje reflexivo o experiencial, lo cual facilitó que las alumnas examinaran sus vivencias, analizaran su propio proceso de aprendizaje y encontraran la manera de aplicarlo en su futuro, tanto profesional como personal.

Los temas fueron variados, algunos se relacionaron con la vida universitaria, como el estrés, la concentración y la administración del tiempo; mientras que otros, de carácter menos académico, pero igualmente importantes para el desarrollo integral, incluyeron el amor, el consumo de sustancias ilegalizadas, la perspectiva de género y el machismo, entre otros. La mayoría fueron abordados por el tutor del grupo; no obstante, debido a su diversidad, en distintas ocasiones se contó con personas invitadas que los abordaron desde su campo de especialidad.

Metodológicamente, la intervención se estructuró en tres momentos: 1) exploración de experiencias mediante dinámicas vivenciales, 2) reflexión guiada a través del diálogo y el análisis colectivo, y 3) transferencia, orientada a la aplicación de los aprendizajes en contextos reales. En relación con esto, Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) afirman que “construir la convivencia escolar sólo puede hacerse en el seno de estos espacios y desde los procesos que cotidianamente desarrollan” (p. 14). Esto concuerda con la idea de que la construcción de la convivencia escolar requiere un abordaje integral y reflexivo en los ámbitos donde la interacción y la práctica diaria ocurren, fortaleciendo así la importancia de incluir ejercicios vivenciales, diálogo y aplicación en contextos reales para promover cambios genuinos en las comunidades educativas.

Este enfoque metodológico se asocia con la formación holística propuesta por Delors (1996), particularmente con los pilares “aprender a convivir” y “aprender a ser”, los cuales enfatizan la importancia de las relaciones humanas y el desarrollo personal de los procesos educativos. Desde este enfoque, el trabajo tutorial no solo atiende

aspectos académicos, sino que promueve el reconocimiento del otro, favoreciendo el desarrollo de habilidades socioemocionales indispensables para la vida universitaria y social.

### *Resultados*

Para evaluar la intervención se aplicó una cartografía social, enfocada en conocer la situación actual del grupo con respecto a la convivencia escolar. Según Piñeiro Alonso *et al.* (2023):

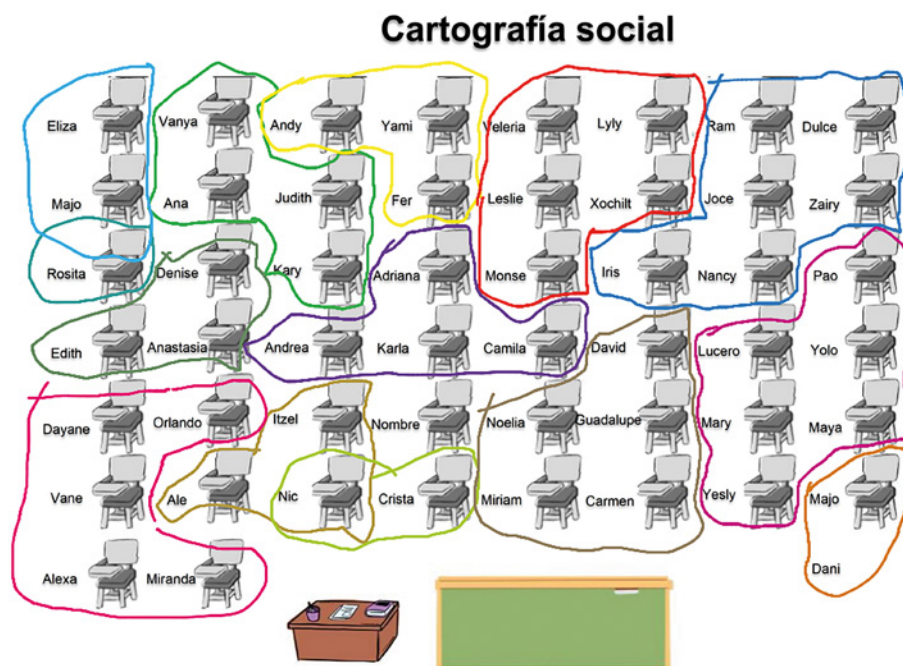
Es una herramienta metodológica de gran ayuda, principalmente para el análisis del entorno. Es un acercamiento de la comunidad a su espacio geográfico, socioeconómico, histórico-cultural, además de permitir conocer una realidad con participación comunitaria, reafirma la pertenencia a un territorio y despierta un interés por la solución de sus problemas (p. 2).

Las cartografías sociales elaboradas por las alumnas (Figura 1) reflejan la existencia de múltiples subgrupos cohesionados, caracterizados por la lealtad y el apoyo interno. No obstante, aún persiste el reto de fortalecer la integración general. Si bien prevalece un ambiente de cordialidad y respeto, también se identifican tensiones y exclusiones, en gran medida asociadas con un subgrupo en específico. Aun así, se vislumbra un potencial de mejora: cuando enfrentan desafíos colectivos, el grupo logra unirse, lo que evidencia que una convivencia positiva es posible, aunque todavía de manera intermitente.

«Las experiencias de cooperación estructurada favorecen la cohesión grupal y mejoran las relaciones interpersonales, lo cual sugiere que el trabajo colaborativo puede ser una estrategia clave para fortalecer la convivencia escolar»

Además de su valor descriptivo, la cartografía permitió identificar patrones relacionales dentro de un grupo, evidenciando niveles de cohesión, exclusión y liderazgo informal. Desde una perspectiva teórica, estos resultados pueden interpretarse a partir de la teoría de la identidad social, la cual plantea que los grupos sociales proporcionan a sus miembros una identificación de sí mismos en términos sociales (Tajfel y Turner, 1979); esto refleja cómo los individuos tienden a formar subgrupos que refuerzan su sentido de pertenencia.

Figura 1. Cartografía social del grupo



Fuente: Elaboración propia a partir de la representación de las relaciones y subgrupos identificados durante el proceso de análisis de resultados.

Asimismo, es importante señalar que las experiencias de cooperación estructurada favorecen la cohesión grupal y mejoran las relaciones interpersonales, lo cual sugiere que el trabajo colaborativo puede ser una estrategia clave para fortalecer la convivencia escolar. Relacionado con esto, según la UNESCO, los procesos de aprendizaje orientados al reconocimiento del otro y a la construcción de objetivos compartidos demandan del uso de estrategias pedagógicas colaborativas y participativas que permitan desarrollar habilidades como la empatía, la tolerancia, la comunicación y el trabajo en equipo (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019).

En conclusión, los hallazgos muestran avances en la convivencia escolar, aunque aún de forma parcial e intermitente. Los subgrupos cohesionados aportan apoyo y confianza, pero también refuerzan divisiones que limitan la integración. La tutoría ha sido un espacio útil para la reflexión y la mediación, pero la construcción de una convivencia inclusiva requiere continuidad, estrategias específicas y el fortalecimiento de competencias para gestionar el conflicto. En este contexto, la tutoría universitaria se consolida como un espacio pertinente para la reflexión y la mediación, considerando las condiciones sociales y culturales del grupo, las cuales resultan determinantes para la planeación e implementación de las estrategias.

De igual forma, esta experiencia evidencia que el trabajo tutorial, cuando se sustenta en un diagnóstico colaborativo y en métodos reflexivos, puede convertirse en un dispositivo pedagógico capaz de transformar dinámicas previamente etiquetadas como “problemáticas” en oportunidades formativas. Desde esta mirada, el conflicto deja de entenderse únicamente como una dificultad a erradicar y se reconoce como una posibilidad de aprendizaje y desarrollo.

El hecho de que el grupo logre cohesionarse ante retos comunes demuestra que existen bases relacionales sobre las cuales se pueden seguir construyendo procesos de integración más sólidos. Esto plantea el desafío de transitar hacia formas de convivencia más inclusivas, sustentadas en el reconocimiento de la diversidad y en la construcción de vínculos entre subgrupos.

Por otro lado, hay que considerar que la convivencia puede abordarse desde una perspectiva formativa y preventiva, en la que el conflicto se asume como parte inherente de la vida universitaria y como una oportunidad para el desarrollo de habilidades socioemocionales, comunicativas y éticas. Asimismo, los resultados permiten afirmar que la tutoría universitaria, más allá de su función administrativa o de seguimiento académico, constituye un espacio estratégico para incidir en la cultura escolar, fortalecer el sentido de pertenencia y promover prácticas

inclusivas, equitativas y participativas que impactan tanto en el bienestar como en el desempeño académico del estudiantado.

No obstante, uno de los principales aportes que esta experiencia permite visualizar es la necesidad de profundizar en la reflexión docente sobre los procesos educativos que se implementan en el aula y en los espacios de tutoría. En particular, se vuelve indispensable revisar críticamente las metodologías y estrategias de enseñanza utilizadas, así como las técnicas de evaluación que acompañan estos procesos, con el fin de asegurar su coherencia con los objetivos y las características del estudiantado.

Asimismo, se reconoce la importancia de incorporar y dialogar con nuestras perspectivas teóricas sobre la enseñanza y el aprendizaje, que permitan comprender de manera más compleja las dinámicas grupales, los procesos socioemocionales y las formas en que las y los estudiantes construyen conocimiento en contextos reales. Esto implica asumir una postura docente reflexiva, flexible y en constante actualización, capaz de ajustar sus prácticas a partir de la evidencia de las necesidades emergentes del grupo.

Es así como la tutoría universitaria no solo representa un espacio de intervención con el estudiantado, sino también una oportunidad para la formación y transformación de la práctica docente, en la medida en que favorece la toma de decisiones pedagógicas más conscientes, situadas y orientadas al fortalecimiento de ambientes de aprendizaje inclusivos y significativos.

### Fuentes de consulta

- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (compendio)*. Ediciones UNESCO. <https://shre.ink/7nWJ>
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. <https://shre.ink/7nWP>
- Piñeiro Alonso, E., Mora Mora, D., & Hechavarría Aguilera, Y. (2023). Cartografía social, una herramienta de análisis para el estudio comunitario. *ROCA. Revista Científico-Educacional de la provincia Granma*, 19(1). <http://portal.amelica.org/ameli/journal/440/4403729009/>
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Brooks/Cole.
- Universidad Autónoma de Aguascalientes. (2025). *Manual operativo del Programa Institucional de Tutoría*. Departamento de Orientación Educativa-Dirección General de Servicios Educativos.
- Villarroel Henríquez, V. A., Gutiérrez Suárez, M. P., Bruna Jofré, D. V., & Castillo Rabanal, I. F. (2021). Aplicación de la metodología de aprendizaje experiencial en Educación Superior. *PODIUM*, (40), 41-58. <https://doi.org/10.31095/podium.2021.40.3>



## Fortalecimiento de la convivencia escolar mediante la tutoría universitaria



La tutoría universitaria es un espacio de mediación que promueve el desarrollo socioemocional, mejora el clima escolar y fortalece la convivencia, impulsando una transformación pedagógica más inclusiva.

### Problemática



- Conflicto al interior del grupo.
- Bajo interés académico.
- Ausentismo.
- Acoso y faltas de respeto.

### Diagnóstico



#### Emociones predominantes:

- Desconfianza.
- Fragmentación.
- Resistencia a la autoridad.

#### Dinámica grupal:

- Subgrupos cerrados.
- Escasa interacción entre ellos.



### Estrategia de intervención



Aprendizaje experiencial

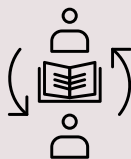
#### Metodología en tres fases:

- Experiencias vivenciales.
- Reflexión colectiva.
- Aplicación en contextos reales.



#### Temas abordados:

- Estrés y vida universitaria.
- Relaciones interpersonales.
- Perspectiva de género.
- Consumo de sustancias.



### Resultados

- Mayor respeto y cordialidad.
- Espacios de reflexión activos.
- Capacidad de unión ante retos.



- Persisten subgrupos.
- Exclusión parcial.
- Integración aún limitada.

# La etnografía para la investigación en el diseño de moda

*Florentino de Jesús Posadas Roque*

Recepción: 13 de enero de 2026.

Aceptación: 13 de marzo de 2026.

Última modificación: 02 de junio de 2026.

## *Resumen*

El presente artículo propone la integración de la etnografía como herramienta fundamental en la investigación para el diseño de moda. Se cuestiona la visión utilitaria y frívola de la indumentaria para posicionarla como un fenómeno sociocultural complejo. A través de la figura del diseñador-investigador, se exponen metodologías cualitativas como la observación participante, la entrevista a profundidad y la etnografía del armario o el estudio centrado en el objeto. El objetivo es demostrar que la inmersión en el contexto del usuario permite generar diseños que respondan no solo a necesidades estéticas, sino a las dinámicas de identidad y cultura material contemporáneas.

*Palabras clave:* etnografía, diseño de moda, investigación cualitativa, cultura material, identidad.

La enseñanza y práctica del diseño de moda se encuentran en un punto de inflexión en la búsqueda de continua innovación. Históricamente, el estudio de la indumentaria ha sufrido un reduccionismo a sus aspectos más utilitarios, como la protección y la comodidad en las prendas, o a su dimensión que la considera como un quehacer frívolo. Autores como Luvaas y Eicher (2019) señalan que esta marginación académica no fue casual; durante mucho tiempo, la moda fue considerada como un tema tóxico del cual los académicos querían alejarse. Sin embargo, la antropología, con su enfoque holístico donde todo es cultura, nunca ha temido abordar los detalles estéticos del adorno personal, reconociendo que el vestir impacta significativamente en cómo las personas se definen y operan en el mundo. Esta visión desde la antropología profundiza el estudio de la moda y la indumentaria y sirve para adentrarse en la complejidad del acto de vestir. Como señala Larissa Lando (2014), la moda cumple funciones cruciales en la vida humana que abarcan lo social, lo sexual, el género y lo estético, operando como un lenguaje cargado de información sobre el sujeto que la porta.

La indumentaria no solo reproduce el orden social, sino que es también un terreno fértil para la dimensión identitaria, donde se disputan la pertenencia y la diferenciación. Existe una tensión constante, descrita por Bov-

ne y González (2012), entre la identidad social, la relación con el grupo, y la identidad personal, que repercute en la individualidad de las personas. Si bien la asociación con un grupo implica cierta conformidad, la moda ofrece un espacio de relativismo pacífico donde la elección personal es posible dentro de las normas, y es justamente ahí donde surge la capacidad de resistencia. Como apunta Caroline Young (2023), a través de lo que nos ponemos podemos desafiar el orden establecido en cuanto a género, clase y raza. La historia de la moda lo demuestra con ejemplos como el movimiento punk, que escandalizó al sistema mediante prendas desafiantes; un fenómeno que se alinea con lo que Calefato (2002) define como bricolaje subcultural, el cual es una composición de objetos aparentemente inconexos, como un seguro o una prenda desgastada, que, al ser reubicados sobre el cuerpo, generan un sistema de significado nuevo.

Bajo este contexto, este artículo se sitúa desde una perspectiva sociocultural que entiende la indumentaria como un sistema de integración entre la organización social y la cultura material. Para los docentes y estudiantes de diseño, la etnografía emerge no solo como un método, sino como una postura epistemológica necesaria. Su aplicación abona a concebir el diseño; en lugar de centrarse únicamente en el *qué* (la prenda), la etnografía obliga al diseñador a mirar hacia el *porqué*, el *cómo*, el *para qué*, el *cuándo* y el *dónde* de su uso.

«La etnografía refuerza los métodos exploratorios intuitivos del diseño al transformar el conocimiento tácito en explícito y, ahora, junto con la netnografía, permite comprender cómo las nuevas generaciones construyen su identidad visual en entornos digitales como TikTok e Instagram»

### *La indumentaria como fenómeno sociocultural*

La convergencia entre la antropología y el diseño ha generado un cuerpo creciente de literatura que valida la figura del diseñador-investigador. A nivel epistemológico, Müller (2021) argumenta que la etnografía del diseño no busca colonizar la disciplina con un cientifismo rígido, sino reforzar los métodos exploratorios intuitivos que ya son inherentes a los diseñadores, transformando el conocimiento tácito en explícito. En esta línea, estudios como el de Braithwaite (2016) demuestran cómo la etnografía aplicada, por ejemplo, en el diseño de calzado, permite visibilizar las tensiones entre la creatividad individual y las exigencias comerciales, ofreciendo una perspectiva más matizada y emotiva del proceso de diseño que la que ofrecen los métodos tradicionales del mercado.

Un campo de particular relevancia para la docencia actual es el de los Estudios de Armario (*Wardrobe Studies*). Investigaciones recientes (De Wagenaar *et al.*, 2022; Vermeyen *et al.*, 2025) han utilizado la observación de guardarropas y las entrevistas situadas para analizar no solo la cantidad de ropa que poseen las personas, sino profundizar en las dinámicas de uso y desuso, vinculando directamente los hábitos íntimos con problemas globales como la sostenibilidad y la economía circular. Asimismo, la etnografía se ha expandido a los entornos digitales: estudios como el de Jahnsen Hidalgo (2025) sobre identidades de moda en TikTok e Instagram en Chile evidencian que la observación participante ya no solo es directa y física, ahora debe incluir también la netnografía para comprender cómo las nuevas generaciones construyen su identidad visual desde las virtualidades.

También, textos fundamentales como la compilación de Heike Jense (2019) insisten en que métodos como el análisis de blogs de *streetstyle* o la etnografía de la industria son herramientas pedagógicas que se pueden aplicar a la hora de diseñar. Éstas permiten a los estudiantes entender la moda no como objeto estático, sino como una práctica situada y material.

Para abordar la complejidad de la moda, es necesario desglosar el fenómeno en dimensiones de análisis

que permitan observar cómo las estructuras sociales y las agencias individuales se entrelazan sobre el cuerpo vestido. La primera es la dimensión social. En ésta, la indumentaria actúa como un marcador visible que posiciona al individuo dentro de una jerarquía y facilita o restringe las interacciones. Esta función de la moda ha sido ampliamente teorizada por Bourdieu citado en Kawamura (2018), quien incluye a la moda dentro de su teoría de la distinción, donde el gusto funciona como un marcador que produce y mantiene fronteras sociales; en estos contextos, las clases dominantes enfatizan el valor estético, mientras que las clases trabajadoras tienden hacia un uso realista y funcional de la ropa.

La indumentaria funciona, entonces, como uno de los bloques básicos de la desigualdad, ya que no solo distingue estatus o afiliación religiosa, sino que históricamente ha servido para legitimar regímenes coloniales y estigmatizar lo extranjero (Luvaas y Eicher, 2019). Entender esto es importante para que el estudiante en diseño comprenda el peso político de sus creaciones. Aunado a esto, Lando (2014) lo ilustra al señalar cómo, intuitivamente, nos sentimos protegidos por la solidaridad de nuestro grupo profesional o cultural a través del vestuario: los abogados visten formalmente para señalar su gremio, mientras que los creativos publicitarios optan por estilos casuales.

Sin embargo, la indumentaria no solo reproduce el orden social; es también el terreno de la dimensión identitaria y la resistencia. Existe una tensión constante entre la identidad social y la identidad personal. En este espacio surge la capacidad de resistencia descrita por Young (2023), donde a través de lo que nos ponemos podemos desafiar el orden establecido en cuanto a género, clase y raza, como lo demostró el bricolaje subcultural del movimiento punk.

### *La figura del diseñador-investigador*

Ante la densidad de significados que envuelve a la indumentaria, la mera descripción histórica o estética resulta insuficiente. Jense (2019) argumenta la necesidad de métodos que exploren desde las sensaciones corporales hasta los imaginarios visuales. Aquí se posiciona la figura del diseñador-investigador. Para este perfil, la investigación no es un paso previo o ajeno a la creación; es fundamental para el diseño integral; sin ella, la propuesta carecería de profundidad. Seivewright (2013) describe acertadamente a los diseñadores como coleccionistas compulsivos, siempre a la caza de lo nuevo para alimentar la imaginación. De esta manera, la investigación se convierte en una ac-

tividad muy personal, comparable a un diario que refleja los intereses y la visión creativa del autor. Complementando lo anterior, para Mbonu (2014) no existe un buen diseño sin un proceso de investigación previo. La investigación se plantea como un punto de partida para cualquier colección de moda, y considera el autor que debe basarse principalmente en la observación constante del entorno. Mbonu (2014) señala que:

En moda, la investigación es un proceso creativo que genera ideas, las cuales a su vez inspiran el proceso de diseño y contribuyen a él. Cuanto más profunda sea la investigación, más oportunidades le proporcionará al diseño: un estudio a fondo permite establecer más vínculos entre las capas del material a elaborar, simplemente porque ofrece más materiales para trabajar con ellos. Un estudio superficial, como sugiere el adjetivo, apenas araña la superficie, por lo que permite crear pocos vínculos y suele derivar en ideas de diseño poco elaboradas. La investigación debe definir el concepto y la orientación creativa a través de un proceso de asimilación y reelaboración. La investigación es una búsqueda repetida (p. 11).

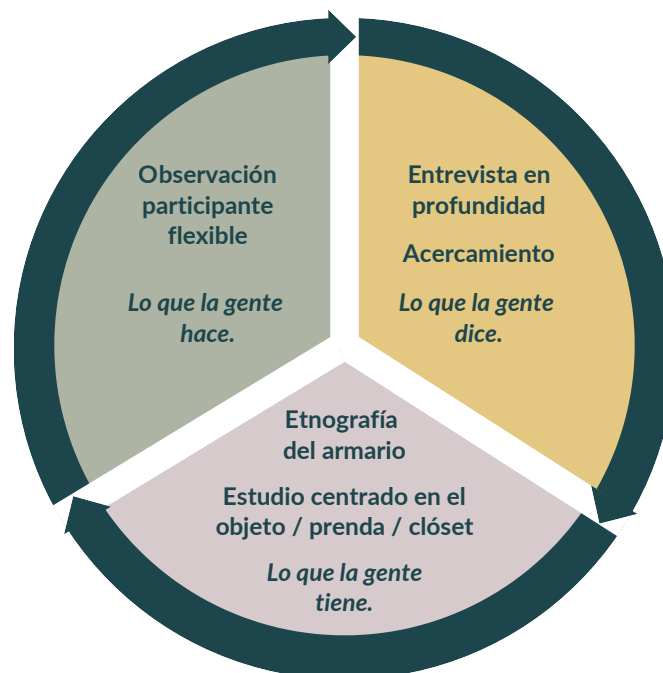
Al llevar esta curiosidad de investigación hacia la adopción de métodos etnográficos, el diseñador logra

adentrarse directamente en el campo, yendo mucho más allá de las encuestas tradicionales típicas en el área de diseño. Este proceso de inmersión disciplinada es lo que finalmente revela los códigos de vestimenta no escritos y los simbolismos profundos que dan forma a las elecciones estéticas de las sociedades y sus individuos.

### *El triángulo etnográfico para la investigación del diseño de moda*

La etnografía emerge como la estrategia metodológica idónea. Tal como la definen Atkinson y Hammersley (1994), la etnografía implica la participación del investigador, de forma abierta o encubierta, en la vida cotidiana de las personas por un tiempo extenso, “viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice y preguntando cosas” (p. 15). Todo lo anterior requiere de una mayor participación del diseñador para con la sociedad, lugar de encuentro de la cultura y las tendencias, e inspiraciones. Este enfoque permite acceder a las experiencias e interacciones en su contexto, dejando espacio para las particularidades que los métodos cuantitativos suelen ignorar. Para una etnografía sociocultural de la indumentaria efectiva, se propone un diseño de investigación triangular que conecta *lo que la gente hace, lo que la gente dice y lo que la gente tiene* (ver Esquema 1).

Esquema 1. Triángulo etnográfico: propuesta de aplicación de la etnografía para la investigación en el diseño de moda



Fuente: Elaboración propia.

- A. Observación participante flexible: es la técnica fundacional. Exige flexibilidad para participar en rituales de vestimenta o procesos de confección. Permite captar *lo que la gente hace* en su contexto real, diferenciándose de la observación no intrusiva que puede ser éticamente sensible en contextos íntimos.
- B. Entrevista en profundidad: Kvale (2011) señala que la entrevista capta los significados vividos. En moda, las entrevistas semiestructuradas son vitales para acceder a las narrativas sobre el cuerpo y la identidad, permitiendo al sujeto redefinir sus propias imágenes y prejuicios sobre el vestir durante la conversación; permiten capturar *lo que la gente dice*.
- C. Etnografía del armario: Esta técnica se enfoca en el espacio íntimo del clóset como un depósito de información y archivo personal y permite captar *lo que la gente tiene*. A través del inventario de guardarropa, el clóset funciona como una cápsula del tiempo que revela el *Zeitgeist* (el espíritu de la época) y su relación con estructuras económicas que derivan, por ejemplo, en el impacto de las tendencias o del *fast fashion* en los hábitos de consumo.

«El reto del diseñador-investigador no es solo recopilar los datos, sino traducir la narrativa –lo que se dice– con la práctica –lo que se hace–, para tomar decisiones morfológicas, textiles y funcionales tangibles»

Si asumimos que la indumentaria es un fenómeno sociocultural complejo, la etnografía no puede limitarse a ser una simple herramienta de recolección de datos; debe constituirse como el marco epistemológico central. Este enfoque proporciona el paradigma postpositivista necesario para desafiar los modelos estructurales rígidos y, sobre todo, para llevar al aula otras formas de pensar. Adoptar la etnografía implica superar lo que Kaiser y Green (2021) denominan el pensamiento del “o esto/o lo otro”, del inglés *either/or*, basado en binarismos excluyentes. En su lugar, debemos enseñar a ver la moda como un proceso que nunca está terminado, donde el diseño es una negociación constante de posiciones de sujeto y relaciones de poder.

Para abordar esta complejidad, el planteamiento debe ser fundamentalmente multimetodológico. Al combinar la narrativa (lo que la gente dice en entrevistas), la práctica (lo que la gente hace en la observación) y la materialidad (lo que la gente tiene en su guardarropa) logramos una comprensión densa del fenómeno.

Como sugiere Flick (2015), la investigación cualitativa parte de la idea de que los métodos deben ser apropiados para lo que se estudia; en el caso de la moda, esto exige interactuar directamente con los objetos y leer el cuerpo vestido como un texto en constante reescritura, donde se disputan los límites entre la estructura social y la agencia individual. El reto del diseñador-investigador no es solo recopilar estos datos, sino traducir la narrativa –lo que se dice– con la práctica –lo que se hace–; esto para tomar decisiones morfológicas, textiles y funcionales tangibles.

Finalmente, esta aproximación desplaza la mirada analítica desde los cánones de élite hacia los usos y costumbres locales. Para el docente y el estudiantado, esto conlleva un componente ético innegociable, en donde, al investigar la intimidad del vestir, el diseñador-investigador debe gestionar su propia subjetividad y garantizar el respeto absoluto por la memoria afectiva de las personas con las que interactúa para crear.

### Fuentes de consulta

- Atkinson, P. & Hammersley, M. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Braithwaite, N. (2016). Dialogues through design: Ethnographic explorations of creative process. En Cumulus Hong Kong 2016: *Cumulus Open Design for E-verything* (pp. 21–24). Hong Kong Design Institute.
- Bovone, L. & González, A. (2012). *Identities through fashion. A multidisciplinary approach*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Calefato, P. (2002). *El sentido del vestir*. Instituto de Estudios de Moda y Comunicación.
- De Wagenaar, D., Galama, J., & Sijtsema, S. J. (2022). Exploring worldwide wardrobes to support reuse in consumers' clothing systems. *Sustainability*, 14(1), 487. <https://doi.org/10.3390/su14010487>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Jahnsen Hidalgo, C. (2025). Exploración etnográfica de las identidades de moda chilena divulgadas en redes sociales. Tendencia, estilos y subculturas primavera-verano 2025. *I+Diseño. Revista de Investigación y Desarrollo en Diseño*, 20. <https://doi.org/10.24310/idiseo.20.2025.21650>
- Jenss, H. (2019). *Fashion studies. Research methods, sites, and practices*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Kaiser, S. B. & Green, D. N. (2021). *Fashion and cultural studies*. Bloomsbury.

- Kawamura, Y. (2018). *Fashion-ology: An introduction to fashion studies*. Bloomsbury.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lando, L. (2014). *Fashion design: Aesthetic concepts*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Luvaas, B. & Eicher, J. B. (2019). *The anthropology of dress and fashion: A reader*. Bloomsbury.
- Mbonu, E. (2014). *Diseño de moda. Creatividad e investigación*. Promopress.
- Müller, F. (2021). *Design ethnography: Epistemology and methodology*. SpringerBriefs in Anthropology.
- Seivewright, S. (2013). *Diseño e investigación*. Editorial Gustavo Gili.
- Vermeyen, V., Duyvejonck, M. & Germeys, F. (2025). From excess to essential: Exploring the potential of adopting smaller wardrobes. *Proceedings of the 6th Product Lifetimes and the Environment Conference (Plate2025)*, (6). <https://doi.org/10.54337/plate2025-10360>
- Young, C. (2023). *Moda transgresora*. Blume.



Florentino de Jesús Posadas Roque (2025). Estudiantes en clase de la Licenciatura en Diseño de Moda en Indumentaria y Textiles de la UAA. [Fotografía].

# Más allá del conocimiento técnico. La comunicación como habilidad transversal en la formación profesional universitaria

Patricia Janet Padilla Ornelas y Mónica Palomino García

Recepción: 23 de enero de 2026.

Aceptación: 19 de febrero de 2026.

Última actualización: 03 de junio de 2026.

## Resumen

Se reflexiona sobre la importancia de las habilidades comunicativas en los diversos programas educativos de pregrado, siendo éstas un eje transversal para el desarrollo integral de los estudiantes de pregrado y futuros profesionistas. Se parte tanto de la revisión teórica y documental como de la propia experiencia docente en el Departamento de Comunicación del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Se concluye que, aunque las habilidades comunicativas son altamente valoradas en el sector laboral, no en todos los programas educativos de la UAA están siendo consideradas como un rasgo del perfil de egreso.

*Palabras clave:* habilidades comunicativas, transversalidad, materias de apoyo, formación profesional.

Ante las dinámicas del mundo laboral actual, caracterizadas por la interdisciplinariedad y la interacción humana constante, resulta limitada una formación profesional centrada exclusivamente en conocimientos técnicos/conceptuales y prácticos: habilidades duras, es decir, en aquello que se sabe hacer, que es necesario para realizar un trabajo específico, que se adquiere a través del estudio y de la práctica, que se puede poner en un curriculum vitae y que es medible. Los egresados deben poseer dichas competencias transversales básicas para el éxito personal y profesional.

A diferencia de las habilidades duras, las habilidades blandas comprenden los atributos, hábitos y rasgos de la personalidad que influyen en la forma en que una persona se relaciona con las otras. Asimismo, permiten al futuro profesionista desenvolverse con éxito en el mundo laboral, ya que inciden directamente en su desempeño dentro de un equipo de trabajo y en su capacidad para interactuar eficazmente con otras personas (Universidad Anáhuac Puebla, s. f.).

Al respecto, Hosseinioun *et al.* (26 de agosto de 2025) señalan que las empresas que buscan compromiso

por parte de sus empleados priorizan la contratación de personal con una base sólida de habilidades blandas por encima de las habilidades duras, argumentando que el conocimiento técnico suele quedar obsoleto en un lapso de aproximadamente cuatro años. Además, se considera que estas habilidades complementan los conocimientos técnicos y contribuyen al desarrollo integral del empleado o empresario, lo que incrementa su valor en el ámbito laboral (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2018).

Desde esta perspectiva, dado que las empresas están priorizando habilidades blandas, su desarrollo se configura como un eje transversal que las instituciones educativas deben incorporar. Esta integración es una propuesta para implementar de manera intencionada en las prácticas formativas, como respuesta a la demanda del entorno laboral y las exigencias del siglo XXI. Bajo esta lógica, la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) integra estas habilidades en algunas asignaturas y planes de estudio, y su desarrollo se promueve de manera sistemática a lo largo de la formación profesional.

## ¿QUÉ SON LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS?



Las habilidades comunicativas son las **capacidades que permiten a una persona expresarse, comprender e interactuar de manera efectiva** en distintos contextos sociales, académicos y profesionales.



### INCLUYEN CUATRO HABILIDADES BÁSICAS

### ESCRITURA

- Redacción académica y profesional.
- Estructura de textos.
- Escritura para distintos contextos.



### EXPRESIÓN ORAL

- Comunicación verbal y no verbal.
- Exposiciones y discursos.
- Habla asertiva y diálogo.



### LECTURA

- Comprensión lectora.
- Lectura crítica y analítica.
- Lectura en entornos digitales.



### ESCUCHA ACTIVA

- Diferencia entre oír y escuchar.
- Comprensión auditiva.
- Atención y retroalimentación.



Estas habilidades son **fundamentales para el desarrollo profesional** de todos los estudiantes.



## PERFIL PROFESIONAL Y ACADÉMICO



El desarrollo de habilidades comunicativas permite que las y los estudiantes fortalezcan su capacidad para:

- **Expresar ideas y socializar información.**
- **Trabajar y comunicarse en equipo.**
- **Relacionarse con distintas personas y contextos.**
- **Hablar y escribir de manera efectiva.**
- **Comunicar con respeto, ética y responsabilidad.**
- **Favorecer el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de interacción social.**

**“Comunicar no es solo hablar, es conectar con los demás”.**



«Las habilidades blandas son rasgos personales que influyen en la interacción social y, al desarrollarse en la escuela, favorecen el manejo emocional y la inteligencia emocional; habilidades esenciales para el crecimiento integral»

Mónica Palomino García (2025). Exposición de estudiantes de la Licenciatura en Comunicación Corporativa Estratégica de la UAA [Fotografía].

La aplicación de estas habilidades durante la etapa escolarizada genera mejoras notables en el manejo saludable de las emociones y en la inteligencia emocional, la cual es de vital importancia para el crecimiento integral de los seres humanos (López López y Lozano, 2021). Además, contribuyen a la oportuna toma de decisiones ante situaciones complejas o nuevas, facilitando el logro de los objetivos trazados en diversos contextos y dimensiones –afectivo-cognitiva, comunicativa y sociocultural– (Aguirre Raya, 2005). Si bien estas habilidades han estado presentes en distintos momentos históricos, ahora resulta pertinente reflexionar en que su adecuado desarrollo favorece la integración interdisciplinaria de saberes que orientan la gestión educativa del siglo XXI (Gómez-Gamero, 2019).

En este sentido, el desarrollo de habilidades comunicativas, del pensamiento crítico y de la creatividad es un aspecto que los empleadores buscan cada día con mayor frecuencia. Al respecto, el Foro Económico Mundial (2019) posiciona esas habilidades como las más relevantes para la fuerza laboral del futuro. Asimismo, la Association of American Colleges and Universities (2018) refiere que el 95% de los empleadores las consideran indispensables, con la conciencia de que las cualidades personales son el sello que marcará una diferencia para alcanzar o no los objetivos profesionales. Según LinkedIn Learning (2020), estas habilidades se encuentran entre las cinco más buscadas por los empleadores.

Específicamente, centrando la reflexión en las habilidades comunicativas, éstas proveen del potencial necesario al estudiante y futuro profesionista para lograr una adecuada interacción con sus conocimientos durante el ejercicio profesional. Cuando la expresión es incorrecta, se pierden de vista los objetivos que se buscan alcanzar y la información compartida puede alterar su sentido original. Dentro del proceso comunicativo, cuanto mayor es la conciencia del acto comunicativo, mayor es la confiabilidad, oportunidad y veracidad de la información. Un ejemplo claro de esta dinámica ocurre cuando algún profesionista es ascendido a líder y, aunque demuestra que está altamente capacitado para ejercer su trabajo, al momento de dirigir surge una brecha que le impide coordinar equipos, negociar tiempos o resolver conflictos, ocasionando que su liderazgo se vea debilitado.

Por otra parte, la falta de habilidades comunicativas genera barreras culturales que maximizan problemáticas sociales e impiden aterrizar ideas de forma concreta, afectando el bienestar emocional y limitando las oportunidades laborales a causa de una mala gestión de la información (Corbin, 27 de julio de 2019). A lo largo de la formación como docentes, es posible coincidir con profesionistas que dominan completamente su área, son capaces de descifrar hasta el código más oculto de una ecuación o de recordar hechos históricos que pasan desapercibidos para los demás; sin embargo,

no todos saben expresar su conocimiento de la manera adecuada.

En su investigación, Urive-Echavarría Gálvez (2006) identifica un consenso a nivel internacional que establece que las habilidades comunicativas se presentan en cuatro formas diferentes: hablar, escuchar, leer y escribir; asimismo, indica que todas se deben dominar para comunicarse de forma efectiva.

En este sentido, tomando en cuenta que uno de los objetivos de los docentes de educación superior es contribuir al desarrollo del perfil de egreso de sus estudiantes, resulta fundamental prepararlos para fortalecer sus habilidades comunicativas, de modo que puedan defender proyectos ante equipos de trabajo, proponer modelos de mejora que faciliten el desarrollo de procesos dentro de su campo laboral, así como presentar resultados ante sus pares, los líderes o la sociedad en general; siendo éstas algunas de las situaciones a las que se enfrentarán durante el ejercicio de su profesión.

Lo anterior no solo es una apuesta en beneficio de los profesionistas de carreras afines a la comunicación, sino también para quienes aspiren a una carrera profesional exitosa a largo plazo. No considerar dichas habilidades desde el diseño o rediseño de los planes de estudio, también afecta, y directamente, la visión institucional establecida en el Modelo Educativo Institucional, que promueve la formación integral de sus estudiantes a partir del desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y valores (UAA, 2007).

Por ello, la comunicación lejos de ser una habilidad exclusiva de ciertas disciplinas, constituye una competencia transversal indispensable para el desempeño de todas las profesiones. En el contexto específico de la UAA, donde actualmente se ofertan 64 programas educativos, distribuidos en nueve centros académicos de pregrado<sup>1</sup> que comparten en su estructura conocimientos técnicos y disciplinares, habilidades cognitivas, prácticas, actitudes y valores, se identifican las siguientes habilidades transversales con mayor presencia en éstos: trabajo en equipo, responsabilidad social, dominio de una lengua extranjera, ética profesional y pensamiento crítico. No obstante, entre las de menor presencia se encuentran las habilidades comunicativas junto a la creatividad e innovación.

En este sentido, el Departamento de Comunicación del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades de

la UAA imparte materias como Desarrollo de habilidades comunicativas, Competencias comunicativas y Estrategias comunicativas gerenciales, entre otras, que abordan, a través de diversas metodologías de enseñanza, aspectos del desarrollo y *branding*<sup>2</sup> personal, así como las habilidades comunicativas indispensables en el ejercicio de los profesionistas, como la elaboración del curriculum vitae digital, presentaciones ejecutivas exitosas y demás estrategias que les permiten conducirse con mayor dominio en estas habilidades para evaluar sus exposiciones orales y escritas, incluidas su comprensión lectora y auditiva. Desarrollar estas capacidades desde su formación educativa contribuye a la vinculación ética entre el desempeño profesional y humano, a través de prácticas que les permitan responsabilizarse y liderar los desafíos del porvenir (Baña Mendieta *et al.*, 2016).

En conclusión, al revisar las habilidades fundamentales promovidas en los perfiles de egreso de los planes de estudio de la UAA, se observa que el desarrollo de las habilidades comunicativas constituye un componente indispensable de su formación profesional; sin embargo, éstas se encuentran entre las de menor presencia en los mismos. Ante la ausencia de una formación profesional formal en este ámbito, cada estudiante y futuro profesionista, desde su propio contexto, estará obligado a adaptarse a diversas circunstancias y a resolver las problemáticas que se le presenten, de acuerdo con sus propias habilidades individuales.

Las asignaturas de apoyo ofrecidas por el Departamento de Comunicación del CCSH de la UAA contribuyen al fortalecimiento del marco curricular, promoviendo el desarrollo de las habilidades comunicativas que demanda el mercado laboral actual. Mantener y fortalecer estos programas de materia es de suma importancia para favorecer la calidad en la formación de egresados capaces de adaptarse al mundo laboral y de sobresalir en un entorno competitivo.

Finalmente, la UAA se ha distinguido siempre por el enfoque humanista que plasma en cada programa educativo que ofrece. En este sentido, considerar las asignaturas de apoyo relacionadas con el desarrollo de habilidades comunicativas como base formativa en los programas educativos de esta institución representa una apuesta segura hacia la educación del futuro, al permitir la formación de profesionistas más analíticos, con pensamiento crítico, capaces de expresarse de forma oral y escrita, gestionar

1 Ciencias Agropecuarias, Ciencias Básicas, Ciencias Económicas y Administrativas, Ciencias Empresariales, Ciencias de la Salud, Ciencias del Diseño y de la Construcción, Ciencias de la Ingeniería, Ciencias Sociales y Humanidades, y Centro de las Artes y Cultura.

2 *Branding*, "nombre, término, signo, símbolo o diseño o combinación de ellos, cuyo objeto es identificar los bienes o servicios de un vendedor o grupo de vendedores con objeto de diferenciarlo de sus competidores" (Kotler, 2000, p. 487).

crisis en cualquier ámbito y demostrar liderazgo frente a grupos diversos, entre otros aspectos.

### Fuentes de consulta

Aguirre Raya, D. A. (2005). Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional. *Educación Media Superior*, 19(3). <https://t.ly/AyGA7>

Association of American Colleges and Universities. (2018). *Fulfilling the American dream: Liberal education and the future of work*. AAC&U. <https://shre.ink/LBCs>

Bajaña Mendieta, I. de la L., Moreira Menéndez, M. C., Chiriboga Casanova, W. A., Pico Saltos, R., & Pico Saltos, G. (2016). La comunicación, eje transversal en la formación del estudiante universitario en el siglo XXI. *Didáctica y Educación*, 7(6), 173-178. <https://shre.ink/7nTe>

Corbin, J. A., (27 de julio de 2019). Los 18 problemas y errores de la comunicación. *Psicología y Mente*. <https://shre.ink/79kb>

Gómez-Gamero, M. E. (2019). Las habilidades blandas competencias para el nuevo milenio. *Divulgare Boletín Científico de la Escuela Superior de Actopan*, 6(11). <https://doi.org/10.29057/esa.v6i11.3760>

Hosseinioun, M., Neffke, F., Youn, H. & Zhang, L. (26 de agosto de 2025). Soft skills matter now more than ever,

according to new research. *Harvard Business Review*. <https://shre.ink/Ld2j>

Kotler, P. (2000). *Dirección de marketing: Análisis, planificación, gestión y control*. Prentice Hall.

LinkedIn Learning. (2020). *Workplace Learning Report 2025. The rise of career champions*. LinkedIn. <https://shre.ink/7vpe>

López López, M. L., & Lozano, M. C. (2021). Las habilidades blandas y su influencia en la construcción del aprendizaje significativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6). [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i6.1129](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1129)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2018). *El futuro de la educación y las competencias: Educación 2030*. OCDE Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>

Universidad Anáhuac Puebla. (s. f.). Diferencias entre habilidades blandas y duras. <https://shre.ink/79kE>

Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). (2007). Modelo Educativo Institucional. En *Correo Universitario*, séptima época, (15). 1ª reimpression, 29 de mayo de 2015. UAA. <https://shre.ink/7rf0>

Urive-Echavarría Gálvez, G., (2006). Algunas consideraciones acerca de las habilidades comunicativas. *Luz*, 5(4). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589165888010>



Mónica Palomino García. (2025). Grupo de estudiantes de la Licenciatura en Comunicación Corporativa Estratégica de la UAA. [Fotografía].

# Reseña del libro

## *Cuentos del futuro de la inteligencia artificial. Ecos de una salud inteligente*

Martha Hilda Guerrero Palomo

**C**uentos del futuro de la inteligencia artificial. *Ecos de una salud inteligente* es una obra coeditada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet (CUDI), en el año 2025, bajo la coordinación de Claudia Marina Vicario Solórzano, José Luis Ponce López y Froylán López Valencia.

La obra permite realizar un ejercicio crítico sobre la coautoría entre humanos e inteligencia artificial generativa (IAGen), al reunir once relatos de ciencia ficción coescritos entre personas –estudiantes y personal académico– y máquinas –IAGen–; e invita a concebirla no como sustituto, sino como una herramienta que debe integrarse de manera crítica y responsable en los procesos de atención y formación en la salud.

Asimismo, destaca por su carácter experimental, presentando los relatos junto con el proceso de cocreación documentado. Para ello, enseguida de cada cuento se integra una breve semblanza curricular de la autora o autor, la motivación para la elección del tema, las referencias consultadas, la información de la IAGen seleccionada, la justificación de ello y el enlace al *prompt*. Esto fomenta el debate y la reflexión, así como la literacidad en IAGen hacia un uso más transparente, responsable y ético de estas tecnologías en el campo de la salud. Cabe destacar que ChatGPT fue el recurso más utilizado en la producción de los textos, aunque también se utilizaron otros como DALL·E, OpenArt, Microsoft Designer, iStockphoto, DeepIA, Copilot, Claude, Qwen2.5-Max y LLaMA 3.2. En cuanto a la autoría, se observa mayor participación del Instituto Politécnico Nacional (IPN), pero también de diversas universidades nacionales e internacionales.

En cuanto a sus contenidos, los relatos exploran la dependencia tecnológica, los riesgos del uso indiscriminado de la inteligencia artificial generativa, la pérdida de habilidades humanas, cognitivas y socioafectivas, enfatizando la necesidad de equilibrar innovación y ética; además, se advierte sobre los posibles futuros de la salud. Algunos de



los más representativos son: “El error letal”, que cuestiona la confianza absoluta en sistemas automatizados; “El guardián virtual del laboratorio”, donde se destaca el valor del juicio profesional ante fallas tecnológicas; y la “Aurora vital”, que recupera la dimensión humana del cuidado en un contexto de crisis. Por otra parte, textos como “El oráculo de la salud” y “Fuimos humanos” proyectan escenarios distópicos, donde la tecnología compromete la autonomía y la identidad humana. En suma, la obra se coloca como un referente actual en la exploración de la IAGen, al fomentar una reflexión crítica y ética sobre sus usos a favor del desarrollo y bienestar humano.

### *Referencia completa del libro*

Vicario-Solórzano, C. M. (Ed. Coord.). (2025). *Cuentos del futuro de la IA: Ecos de una salud inteligente*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet. <https://shre.ink/79fJ>

# Semblanzas de autoras y autores

## *Juan Jesús Aranda Villalobos*

Maestro en Arquitectura por el Instituto Tecnológico de Zacatecas (ITZ). Es licenciado en Arquitectura por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Actualmente, es profesor-investigador de tiempo completo del Departamento de Arquitectura del Centro de Ciencias del Diseño y de la Construcción de la UAA, donde imparte las materias de Diseño arquitectónico, Patrimonio, Historia y teoría de la arquitectura. Ha sido ponente de temas vinculados con la investigación arquitectónica y urbana en foros nacionales como la Asociación de Instituciones de Enseñanza de la Arquitectura de la República Mexicana (ASINEA) y el Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMEX), así como en la Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Universidad Autónoma del Estado de México, ITZ, Instituto Tecnológico Superior de La Paz, e Instituto Tecnológico Superior de Nochistlán. Además, ha participado en seminarios de investigación. Es autor de artículos sobre investigación arquitectónica y urbana.

## *Pascal Marcel Bomy*

Es licenciado en Letras y Culturas Inglesas y maestro en Francés como Lengua Extranjera. Desde el 2005, es profesor del Departamento de Idiomas, adscrito al Centro de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Actualmente, es coordinador de la Licenciatura en Docencia de Francés y Español como Lenguas Extranjeras del mismo departamento. Ha impartido las materias de Francés como lengua extranjera, Literatura francesa y Práctica docente I, así como el taller de Preparación al nivel B2 del idioma francés, entre otros.

## *Martha Hilda Guerrero Palomo*

Es licenciada en Comunicación Organizacional por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Actualmente, es jefa de la sección de Proyectos Académicos en el Departamento de Formación y Actualización Académica, donde edita la revista semestral *Docere* y coordina la publicación anual *Guía Básica para Docentes de la UAA*. Cuenta con capacitación en procesos editoriales para publicaciones periódicas a través de la Red de Revistas

Académicas de la UAA; en gestión editorial y visibilidad de revistas científicas desde la perspectiva de la ciencia abierta, en Latindex; y con estudios de posgrado en gestión educativa en la Universidad Internacional Iberoamericana. Ha participado como evaluadora en proyectos de investigación estudiantil.

## *Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño*

Realizó estudios de licenciatura, maestría y doctorado en Investigación Educativa, en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Cuenta con una trayectoria académica de 32 años en la UAA, donde es profesora-investigadora del Departamento de Educación del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades; y, actualmente, ocupa el cargo de directora general de Docencia de Pregrado. En la misma institución, coordinó el diseño del Modelo Educativo Institucional, del Modelo Curricular por Competencias, así como diversos programas de formación docente; también participó en el Proyecto Campus Sur. Ha impartido clases en todos los niveles educativos en las áreas de la pedagogía y de la investigación. Paralelamente, ha colaborado en 26 proyectos de investigación; actualmente, desarrolla uno sobre buenas prácticas estudiantiles y rendimiento académico. Ha dirigido más de 30 tesis y cuenta con diversas publicaciones, entre artículos y capítulos de libro, en español e inglés.

## *Patricia Janet Padilla Ornelas*

Es licenciada en Comunicación Organizacional, maestra en Ciencias Económicas Administrativas y doctora en Ciencias Administrativas, por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Actualmente, es docente de la Licenciatura de Comunicación Corporativa Estratégica y jefa del Departamento de Comunicación del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAA. Cuenta con una experiencia de 16 años impartiendo cátedra en educación superior en las asignaturas de Competencias comunicativas, Comunicación interna y Teoría de la publicidad. Sus líneas de investigación son el desarrollo de competencias comunicativas en la formación profesional, gestión de conocimiento, uso de la inteligencia artificial y *marketing* interno. Su más reciente publicación es

el capítulo “La brecha digital y su impacto en el uso de las herramientas de inteligencia artificial generativa en la educación superior en México”, del año 2026, en el libro *Inteligencia artificial... Experiencias y reflexiones sobre la investigación educativa*, de la editorial TransDigital.

#### *Mónica Palomino García*

Es licenciada en Comunicación Organizacional por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) y maestra en Educación por la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID). Actualmente, es docente de la Licenciatura en Comunicación Corporativa Estratégica del Departamento de Comunicación del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAA. Cuenta con una experiencia docente de 10 años en educación media superior y superior en las áreas de comunicación, literatura y filosofía. Ha impartido las asignaturas de Lengua y comunicación, Doctrinas filosóficas, Lógica, Competencias comunicativas, Técnicas de presentación de proyectos comunicativos, Comunicación corporativa interna, Comunicación organizacional y Seminario de integración. Sus principales líneas de investigación son el desarrollo de competencias comunicativas en la formación profesional y el impacto de la filosofía y literatura en la comunicación humana.

#### *Florentino de Jesús Posadas Roque*

Es doctorante en Estudios Socioculturales en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Cuenta con la Maestría en Educación Inclusiva e Intercultural por la Universidad Internacional de la Rioja. Además, es licenciado en Diseño de Moda en Indumentaria y Textiles por la UAA, y licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Se encuentra adscrito a la UAA como profesor-investigador de tiempo completo en el Departamento de Diseño de Moda del Centro de Ciencias del Diseño y de la Construcción de la UAA. Su experiencia profesional se centra en la docencia en las áreas de diseño, arte y moda. Imparte materias como Metodologías del conocimiento aplicadas a la moda, Diseño de colecciones de moda para mujer y Taller integral de diseño. Sus líneas de investigación abordan los estudios sobre indumentaria, teoría *queer* y de género, y sociología de la moda.

#### *Miguel Angel Scott Herrera*

Es profesor-investigador del Departamento de Educación del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Es licenciado en Educación por la Universidad Autónoma de Yucatán y maestro en Investigación Educativa por la UAA. En esta última, cursa el Doctorado en Estudios Socioculturales, del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades. Ha impartido asignaturas relacionadas con pedagogía, didáctica, evaluación educativa y teoría de la educación en los tipos educativos medio superior y superior. Sus líneas de investigación se enfocan en convivencia escolar y tutoría, reformas educativas, formación docente y análisis de la relación entre teoría pedagógica y práctica educativa.





## Objetivo general

Enriquecer los saberes del profesorado de educación media superior y superior del estado, la región y del país, a través de la publicación de artículos de alta calidad sobre temáticas orientadas a las áreas de formación establecidas en el Programa Institucional de Formación y Actualización Docente (PIFOD): Identidad institucional, Diseño curricular, Metodologías de enseñanza, Recursos didácticos y TIC aplicadas a la educación, Evaluación educativa, Lenguas extranjeras, Formación humanista y Tutoría.



## Próxima publicación

### 37ª edición

Semestre julio-diciembre de 2027.  
Envío de artículo, preferentemente,  
hasta el **12 de enero de 2027**.

**Resultados** del dictamen por pares a doble ciego:  
**marzo de 2027**.

Fecha de publicación del número: **julio de 2027**.



## Recepción de artículos

La **recepción** está abierta a cualquier día hábil del año.  
Puede enviar su artículo por alguna de estas dos vías:

- **Correo electrónico**, [revistadocere@edu.uaa.mx](mailto:revistadocere@edu.uaa.mx)
- **Plataforma OJS**, registrándose como autor/a, <https://revistas.uaa.mx/docere/user/register>



## Dictaminación a doble ciego

La revista *Docere* promueve una evaluación objetiva e imparcial, mediante la dictaminación a doble ciego. Para ello, el Departamento de Formación y Actualización Académica revisa los artículos, verifica su originalidad y asigna un par evaluador; esto último, en conjunto con el Comité Editorial de la revista. Además, resuelve incidencias, e informa a la persona autora el veredicto resultante (favorable sin cambios, favorable con observaciones menores o no favorable con modificaciones mayores).



Convocatoria completa



## Secciones de la revista

- **Tema de interés.**
- **Modelo educativo y docentes.**
- **Docente y su entorno.**
- **Orientaciones educativas.**



**Estructura:** título, resumen, palabras clave, introducción, desarrollo, conclusiones y fuentes de consulta..

**Extensión máxima:** cinco cuartillas, Times New Roman, 12 puntos, interlineado sencillo.



## Presentación de artículos

Se aceptará un **artículo** por persona autora, individual o en coautoría, mismo **que deberá:**

- **Alinearse al objetivo general** de la revista.
- **Presentar una temática relevante, actual y vigente para** el ámbito educativo, aportando elementos para la reflexión de **la educación superior, o media superior.**
- Contar con **argumentación clara y fundamentada**, con razones lógicas y evidencias verificables (citas en **APA 7ª edición**).
- Ser **original e inédito**, y no estar participando en otra publicación.
- La **redacción deberá ser clara, ordenada y coherente**, permitiendo la fluidez de su lectura (por ejemplo, se evita repetir ideas, utiliza sinónimos, y unifica la forma de referirse a los conceptos abordados).
- Preferentemente, usa **lenguaje incluyente**. Por ejemplo, “estudiante” en vez de “alumno” o “alumna”, o “docente”, por “profesora” o “profesor”.
- La revista *Docere* se adhiere a los **Principios de Chapultepec**. Por ello, las y los docentes participantes deberán informar el uso de IA en sus manuscritos y asegurar que ésta no reemplace su responsabilidad intelectual ni el rigor académico. En contraparte, las personas dictaminadoras deberán declarar si utilizaron IA en la evaluación de los artículos, indicando lo correspondiente.
- Estar escrito en el **idioma español**, inglés o francés.



Más acerca de la presentación de artículos, <https://shre.ink/3wH0>

¡Ya tenemos  
**WhatsApp!**



**Formación Docente**  
UAA (DEFAA)

¡Siga nuestro canal  
de difusión!

