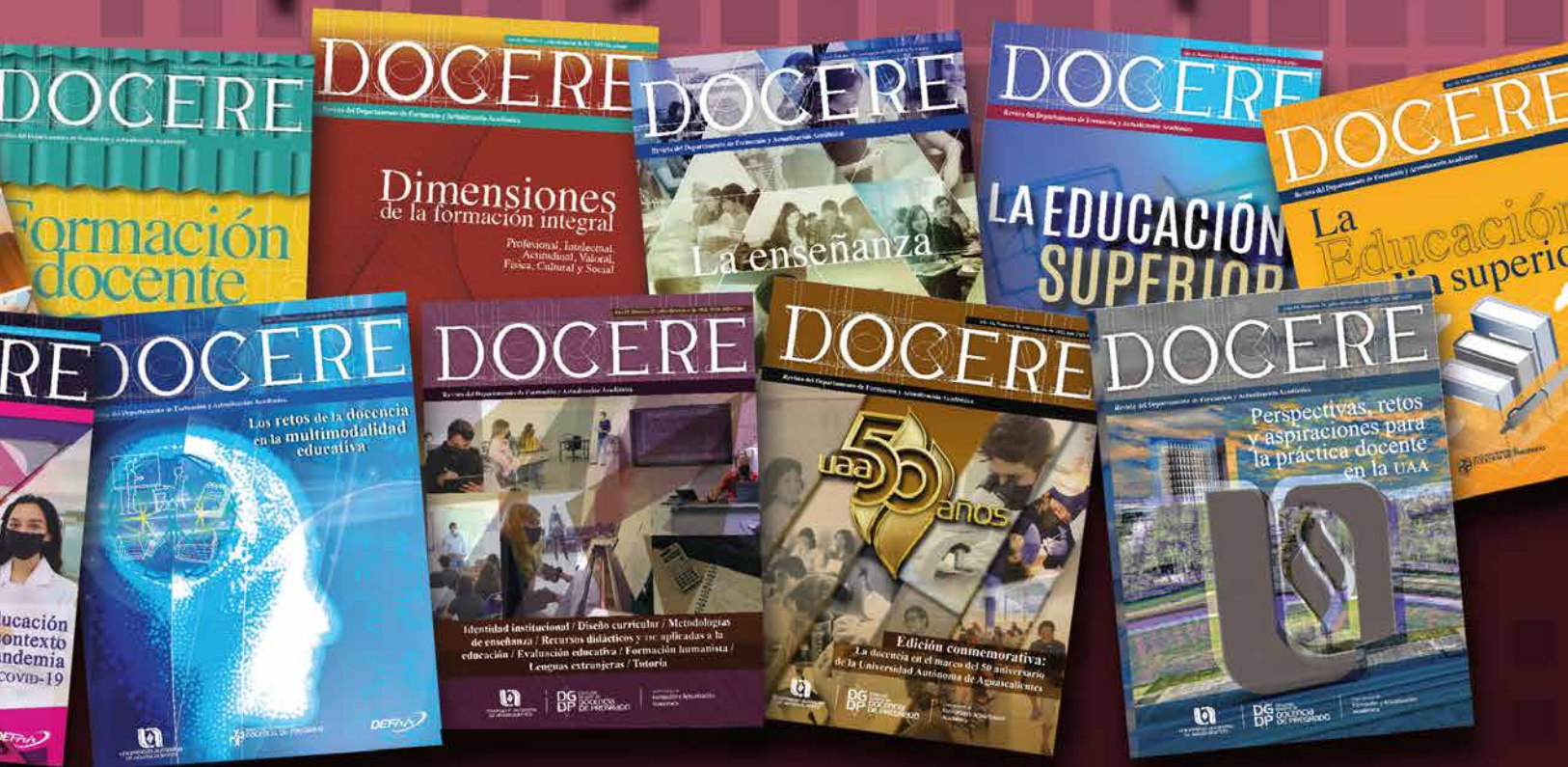


DOCERE

Revista del Departamento de Formación y Actualización Académica

Habilidades transversales en la educación superior y media superior



Habilidades transversales en la educación

¿Qué son las habilidades transversales y por qué son importantes en la educación?



“Son un conjunto de **capacidades, conocimientos, [valores] y actitudes** que van más allá del desarrollo de la tarea [académica o] laboral en sí” (Martínez, 2023), es decir, que **se pueden aplicar en diversos entornos y tareas**, como, por ejemplo: la colaboración interdisciplinaria y la adaptación al cambio, las cuales, “permiten que las personas sean más efectivas y puedan trabajar en equipos diversos, afrontando dificultades y formándose de manera continua a lo largo de sus carreras” (Martínez, 2023). Por lo cual, se encuentran estrechamente vinculadas con los cuatro pilares para la educación propuestos por Delors: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer y tomar decisiones (Macías *et al.*, 2023).

De acuerdo con la UNESCO (2023a y 2023b) y Martínez (2023), entre las habilidades que se necesitan desarrollar para poder desempeñarse adecuadamente en distintos contextos se encuentran:

Pensamiento crítico

Es la habilidad para analizar información, evaluar argumentos y tomar decisiones basadas en evidencia y razonamiento.



Capacidad de adaptación (o adaptabilidad)

Es la capacidad de ajustarse a cambios y situaciones nuevas, manteniendo el nivel de rendimiento.



Resiliencia

Es la capacidad de sobreponerse a las adversidades y aprender de ellas, conservando la calma bajo presión, y seguir avanzando.



Creatividad

Es la habilidad para generar ideas innovadoras y pensar de manera no convencional para abordar problemas y buscar soluciones.

Ciudadanía global

Es la habilidad para crear consciencia y comprender el mundo que les rodea, de manera que puedan colaborar a solucionar los grandes problemas que afectan a la población.



Fuentes de consulta

Macías, A., Eudave, D., y Rodríguez, L. (2023). Tutoría de pares y desarrollo de competencias transversales. *Docere*, (28), 19–23. <https://doi.org/10.33064/2023docere28463>

Martínez, S. (2023). Competencias transversales: qué son, importancia y cuáles son [entrada de blog]. *Psicología-Online*. <https://bit.ly/4acd3W4>
UNESCO (2023a) El futuro de la educación superior: habilidades para el mundo del mañana [entrada de blog]. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <https://cutt.ly/Sw0oZszJ>

UNESCO (2023b). Lo que hay que saber sobre la educación para la ciudadanía global [entrada de blog]. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://cutt.ly/tw7pKyBt>



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

DOCERE

DOCERE, año 15, número 30, enero-junio 2024, 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/index.php/docere>, 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 los autores no necesariamente reflejan la postura de la editora de la publicación.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

El lector y/o usuario que utilice el 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 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>), además de indicar si se han realizado cambios al material; b) queda prohibido 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*, se deberá dar reconocimiento de 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, el lector y/o usuario se hará acreedor a las sanciones que establece la legislación de la materia.



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://dgp.uaa.mx/defaa/>
<https://revistas.uaa.mx/index.php/docere>

✉ revistadocere@edu.uaa.mx

📘 Formación Docente UAA (DEFAA)

✂ @DEFAA_UAA

DOCERE

Directorio

Dra. Sandra Yesenia Pinzón Castro
Rectora

Dr. José Manuel López Libreros
Secretario General

Dra. Lilia Beatriz Cisneros Guzmán
Directora General de Docencia de Pregrado

Dra. Ana Cecilia Macías Esparza
Jefa del Departamento de Formación y Actualización Académica

Dr. Ismael Manuel Rodríguez Herrera
Director 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

Dr. Ricardo López León
Departamento de Diseño Gráfico

Dra. Ana Cecilia Macías Esparza
Departamento de Formación y Actualización Académica

Dra. María Antonia Montes González
Departamento de Letras

Dra. Sandra Reyes Carrillo
Departamento de Letras

Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 011

Mtra. Marthelena Guerrero Rodríguez
Dirección de la UPN

Universidad Autónoma de Zacatecas

Mtra. Aidé Trinidad Vital Caballero
Unidad Académica de Psicología, extensión Jalpa

Cuerpo de dictaminación

Universidad Autónoma de Aguascalientes

Dr. Juan Pablo Correa Ortega
Departamento de Música

Mtro. Luis Enrique de Rueda Alonso
*Estudiante del Doctorado en Estudios Socioculturales,
Departamento de Educación*

Dra. Cristina Eslava Heredia
Departamento de Letras

Mtra. María Araceli Guevara Padilla
Departamento de Control y Seguimiento Docente

Dr. Ricardo López León
Departamento de Diseño Gráfico

Mtro. Víctor Ubaldo Medina Sánchez
Departamento de Ingeniería Biomédica

Dra. María Antonia Montes González
Departamento de Letras

Dra. María Guadalupe Pérez Martínez
Departamento de Educación

Dr. Marcelo de Jesús Pérez Ramos
Departamento de Apoyo a la Investigación

Dr. Carlos Roberto Rodríguez Castellanos
Oficina del Centro de Educación Media

Dr. Rogelio Salinas Gutiérrez
Departamento de Estadística

Dra. Evangelina Tapia Tovar
Departamento de Sociología y Antropología

Dra. Aurora Torres Soto
Departamento de Ciencias de la Computación

Universidad de Guanajuato

Dr. Alfonso Pérez Sánchez
Departamento de Música y Artes Escénicas

Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 011

Dr. Gustavo Ornelas Rodríguez
Coordinación de Pedagogía

Enlaces en los Centros Académicos

Mtro. Carlos Alberto Ávila Aréchiga
Centro de las Artes y la Cultura

Dra. María Carolina de Luna López
Centro de Ciencias Agropecuarias

Dra. Estela Lizbeth Muñoz Andrade
Centro de Ciencias Básicas

Mtro. Alfonso Vela Rivera
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

Dr. Alfonso Martín Rodríguez
Centro de Ciencias Económicas y Administrativas

Dr. Javier Eduardo Vega Martínez
Centro de Ciencias Empresariales

Dr. Gustavo Muñoz Abundez
Centro de Ciencias Sociales y Humanidades

Mtra. Ma. Lourdes Díaz Martínez
Centro de Educación Media (plantel central)

Dr. Carlos Roberto Rodríguez Castellanos
Centro de Educación Media (plantel oriente)

Departamento de Comunicación y Relaciones Públicas

Fotografía

Departamento de Archivo General

Fotografía

Departamento de Formación y Actualización Académica

Lic. Lic. Martha Hilda Guerrero Palomo

Lic. Sara Mireya Carmona Lozano

Est. Daniela López Rocha

Est. Karla Rubí Rodríguez Muñoz
Diseño de infografías

Departamento Editorial

Lic. Genaro Ruiz Flores González
Diseño de la revista

Diseñador gráfico, Rubén Rodríguez Álvarez
Diseño de portada, contraportada y maquetación

Lic. Alejandra Fabiola Zapata Gloria
Corrección de estilo

Índice

Habilidades transversales en torno a la escritura del profesor investigador universitario. El caso de cuatro profesoras de las áreas de Ciencias Sociales y Artes

Sandra Reyes Carrillo

Tema de interés

5

Percepción del logro de competencias digitales en estudiantes de universidades tecnológicas

Karol Wojtyla Medellín Hernández

Tema de interés

11

Reflexiones sobre la educación intercultural como eje transversal del Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca

Iván Auli

Tema de interés

16

La beca al desempeño docente y el perfil de los profesores en la UAA

Roberto Alejandro Kú Carrillo, Sandra Elizabeth Delgadillo Alemán,

Luz Judith Rodríguez Esparza, Julio César Macías Ponce

y Arturo Enrique Giles Flores

Tema de interés

21

Trayectorias universitarias: maestra Ana Luisa Topete Ceballos (1957-2024)

Martha Hilda Guerrero Palomo

Algo sobre el DEFAA

27

La amistad de Amador, lluvia fresca para todos/as
Salvador Camacho Sandoval y Arturo Ricardo Silva Ibarra

Algo sobre el DEFAA

30

Recomendación de lectura: *La palabra educación*

Sara Mireya Carmona Lozano

Ver y Leer (Videre et Legere)

34

PRESENTACIÓN

En el marco de la trigésima edición de la revista semestral *Docere*, que celebra 15 años de publicaciones continuas, enriqueciendo los conocimientos del profesorado de educación superior y media, se explora el desarrollo de habilidades transversales en la práctica docente. Este enfoque busca promover una mejora equilibrada y una formación integral de los estudiantes a lo largo de su trayectoria en la educación superior y media, así como otros temas pertinentes para el desarrollo del entorno educativo. Para lo cual, se incorporan siete textos al presente fascículo.

En el primero de ellos, “Habilidades transversales en torno a la escritura del profesor investigador universitario. El caso de cuatro profesoras de las áreas de Ciencias Sociales y Artes”, se describe un análisis realizado en una universidad pública, en busca de entender los obstáculos que enfrentan los profesores investigadores al redactar artículos científicos y las estrategias empleadas para resolverlos, en las cuales se observa la aplicación de habilidades como colaboración en equipo, planificación y organización, toma de decisiones, manejo emocional y gestión de información.

Por su parte, en el texto “Percepción del logro de competencias digitales en estudiantes de universidades tecnológicas” se presenta una evaluación de la autopercepción de 566 estudiantes de cinco universidades tecnológicas sobre su dominio de las TIC mediante un cuestionario tipo Likert, donde se revela que poseen competencias digitales adecuadas, pero existen diferencias según el género, el lugar de origen y el entorno académico familiar.

El texto titulado “Reflexiones sobre la educación intercultural como eje transversal del Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca” discurre sobre la educación intercultural como eje transversal para la transmisión de competencias interculturales que fortalecen la cultura indígena y transforman las formas de vida en las comunidades, así como la necesidad de mejorar la formación

para el trabajo, al considerar procesos sociales como la migración y los cambios intergeneracionales.

En el artículo “La beca al desempeño docente y el perfil de los profesores en la UAA” se examina la caracterización de docentes e investigadores a partir de las directrices para la operación del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente en el año 2022 en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), mostrando las actividades y criterios de evaluación más correlacionados con los siete niveles posibles de lograr.

Se ofrecen dos textos más en honor a la memoria de dos docentes que desempeñaron un papel fundamental en la educación que ofrece la UAA. En “Trayectorias universitarias: maestra Ana Luisa Topete Ceballos (1957-2024)” se presenta una breve semblanza de la maestra Topete, quien dejó un legado significativo en el ámbito de las letras y la cultura, además de promover valores de amistad, cariño y amabilidad entre aquellas personas que la conocían. Asimismo, en “La amistad de Amador, lluvia fresca para todos/as” se presentan dos testimonios de universitarios sobre sus experiencias significativas con Amador Gutiérrez Gallo, quien falleció el 29 de noviembre de 2023 y tuvo una destacada trayectoria en esa institución, promoviendo una formación humanista para la comunidad estudiantil.

La edición cierra con una recomendación de lectura, en esta ocasión del libro: *La palabra educación*, que ofrece una recopilación de reflexiones sobre: “Vida”, “Cultura”, “Conciencia”, “Jóvenes”, “El maestro” y “Palabra”, obra de Juan José Arreola, uno de los escritores más importantes del siglo XX en Latinoamérica.

Finalmente, le invitamos a disfrutar la lectura del presente fascículo y a participar con un artículo para una próxima edición de la revista *Docere*.

Se Lumen Proferre

Habilidades transversales en torno a la escritura del profesor investigador universitario. El caso de cuatro profesoras de las áreas de Ciencias Sociales y Artes

Sandra Reyes Carrillo

Fecha de recepción: 12 de febrero de 2024

Fecha de aceptación: 29 de febrero de 2024

Fecha de última actualización: 6 de mayo de 2024

Resumen

Se presenta un estudio de caso llevado a cabo en una universidad pública del centro de México cuyo objetivo fue conocer las dificultades que presentan los profesores investigadores en su proceso de escritura de artículos científicos. Se encontró que, para hacer frente a estas dificultades, los investigadores hacen uso de estrategias que implican la puesta en marcha de distintas habilidades transversales, como el trabajo en equipo, la organización y planeación, la toma de decisiones, el control de emociones y la gestión de información y conocimiento. La universidad debería, no obstante, contribuir a la disminución de estas dificultades y, por su parte, la figura del docente debería, también, fomentar y desarrollar habilidades para la expresión escrita de sus alumnos.¹

Palabras clave: habilidades transversales, escritura académica, profesores investigadores, proceso de composición textual.

Introducción

En la educación superior, la escritura es una habilidad básica para el proceso de aprendizaje; por lo tanto, es una habilidad transversal a todas las asignaturas de los programas educativos, pero es también una habilidad básica para la construcción de conocimiento y, en consecuencia, es transversal a todas las disciplinas; en este sentido, es una competencia necesaria tanto para el alumnado como para el profesorado. Este artículo se centra en explorar cómo ejerce esta competencia el segundo grupo, en particular, como herramienta indispensable para

su productividad académica. Con esto, el texto se suma a las investigaciones que tienen como objeto de estudio la escritura del profesor, que son considerablemente menores a las centradas en la escritura del alumno.

Para iniciar, es preciso entender la escritura no como un acto de textualización, sino como un proceso de composición conformado por distintas etapas y subetapas (Hayes, 1996; Sánchez Upegui, 2011) que llevan a quien escribe a obtener un producto, en este caso, la publicación académica. Ésta, ha señalado Belcher (Prefacio, 2012), le permite al investigador dar a conocer “los frutos de su actividad intelectual, contribuir al desarrollo de su disciplina o campo de estudio, y recibir retroalimentación positiva o negativa para, de ese modo, mejorar sus

¹ Artículo derivado de la tesis de maestría de la autora, titulada “El proceso de escritura de artículos científicos de profesores investigadores universitarios: un estudio de casos” (Cfr. Reyes Carrillo, 2019).

capacidades de investigación y de presentación efectiva de sus contribuciones”. Así, la publicación académica es, entre otras cosas, el producto de un proceso de composición textual.

El proceso de composición textual

Sánchez Upegui (2011, p. 32), basándose en otros autores, enmarca el proceso de composición textual en tres etapas: 1) prerredacción, 2) producción del texto o redacción y 3) corrección textual. En la primera etapa incluye pasos como la selección y delimitación del tema, la determinación de una intención comunicativa y un objetivo, la definición de una audiencia, la identificación de un género textual, la búsqueda de fuentes, la generación y redacción de ideas, tesis e hipótesis, entre otros; en la segunda etapa –la producción del texto–, el autor considera la redacción del primer borrador, su posterior evaluación y la reescritura; finalmente, en la tercera etapa –la corrección–, considera la revisión de aspectos de orden textual, como la ortografía, sintaxis y estilo.

En 1996, quince años antes de la propuesta de Sánchez Upegui (2011), Hayes señalaba como aspectos centrales –y modificadores– del proceso de composición el entorno de la tarea, tanto social como físico, y el componente individual, como la motivación para la escritura, las memorias de trabajo y a largo plazo, y los procesos cognitivos. En ambos modelos está presente la idea de proceso, de recursividad de la escritura y de flexibilidad. La escritura y su proceso han sido estudiados con base en diferentes perspectivas desde hace muchos años. El día de hoy, a partir de estos estudios, podemos decir que la escritura es un procedimiento complejo en el que intervienen distintos factores y que, como ha señalado el mismo Sánchez Upegui (2011, p. 31), “es un proceso de resolución de problemas”.

Dificultades en el proceso de escritura académica

Distintas investigaciones cuyo objeto de estudio es la escritura académico-científica (Contreras y Ochoa Jiménez, 2010; Ferrer Cutié, 2009; Galaz *et al.*, 2008; Gordillo Alfonso, 2017; Lee, 2014; Llano Restrepo, 2006; Morales y Wheeler, 2008; Peat *et al.*, 2002; Reyes Cruz y Hernández Méndez, 2014; Sengupta *et al.*, 2014) han reportado como dificultades en el proceso de escritura las siguientes: ignorancia del mundo editorial científico –que afecta factores como la selección adecuada de una revista–, desconocimiento del género o de

las tipologías textuales científicas, falta de habilidades para la redacción científica, de planeación, de tiempo, de apoyos, de interés, de infraestructura, de acompañamiento, de recursos, de integración a cuerpos académicos, así como exceso de tareas administrativas, docentes y de vinculación, bajos salarios y los tipos de contratos.



Con el objetivo de identificar las dificultades que pueden surgir en el proceso que siguen los profesores investigadores universitarios para escribir, particularmente artículos científicos, se llevó a cabo un estudio con cuatro investigadoras universitarias (Reyes Carrillo, 2019). En este artículo se dan a conocer estas dificultades, pero además se reportan las estrategias utilizadas por los sujetos de estudio para hacerles frente. Es preciso mencionar que estas estrategias requieren, como componente básico, distintas habilidades transversales, que pueden ser definidas como competencias comunes a varias disciplinas.

Martínez Clares y González Morga (2019) han clasificado las competencias transversales en instrumentales, personales y sistémicas, como se señala en la Tabla 1.

«Las estrategias para hacer frente a las dificultades implicadas en el proceso de escritura de artículos científicos requieren, como componente básico, distintas habilidades transversales, que pueden ser definidas como competencias comunes a varias disciplinas»

Tabla 1. Clasificación de competencias transversales

Competencias instrumentales	Competencias personales	Competencias sistémicas
Organización y planificación	Trabajo en equipo	Trabajo autónomo
Comunicación oral y escrita	Interacción social	Actitud emprendedora
Uso de las TIC	Compromiso ético profesional y	Creatividad e innovación
Comunicación en lengua extranjera	responsabilidad social	Adaptación
Toma de decisiones	Control emocional	Motivación
Diseño y gestión de proyectos profesionales y de vida, y toma de decisiones		Investigación
Gestión de la información y el conocimiento		

Fuente: Martínez Clares y González Morga (2019).

Metodología del estudio

Para cumplir con el objetivo de la investigación, se realizó un estudio de caso en el que participaron, luego de un muestreo por conveniencia, cuatro profesoras investigadoras de una universidad pública del centro de México (ver Tabla 2).

Tabla 2. Casos seleccionados

	Nivel SNI	Centro académico	Departamento
Profesora investigadora 1	II	Ciencias Sociales	Psicología
Profesora investigadora 2	II	Ciencias Sociales	Comunicación
Profesora investigadora 3	I	Artes	Letras
Profesora investigadora 4	Candidato	Artes	Música

Fuente: Reyes Carrillo (2019).

Se diseñó un guion de entrevista semiestructurada enfocada con base en factores presentes en el proceso de escritura según una revisión de literatura: aspectos sociales, individuales, afectivos, institucionales, cognitivos y concernientes a la memoria del sujeto; y se enriqueció

con base en el instrumento de obtención de información de Emerson (2017, pp. 231-235). Además, se tomaron en cuenta las dificultades reportadas por la literatura que pueden surgir en el proceso de escritura científica y se clasificaron en las siguientes categorías: inacción, presión para publicar, planeación, tiempo, conocimiento del género, interés o motivación, habilidades para escribir con el fin de ser publicado, calidad de la redacción, apoyos administrativos, rotación de materias, espacios para la escritura (infraestructura), acceso a las bases de datos científicas, sistema de acompañamiento, ambiente de trabajo y cursos de escritura.

Resultados

Las dificultades reportadas por las profesoras investigadoras, traducidas en factores que afectan su proceso de escritura, tienen que ver con las categorías consideradas en el diseño de guion de entrevista. Una categoría que surgió y fue común en tres investigadoras fue “vida personal”, pues ser madre, vivir en pareja, tener embarazos o padecer enfermedades también se enunciaron como modificadores del proceso de escritura. En la Tabla 3 se presenta un resumen de estas dificultades.

«La escritura es una competencia que debe adquirir y desarrollar tanto el estudiante como el profesor, pero es un proceso complejo que se divide en componentes de distinto orden: cognitivo, organizacional, social y motivacional»

Tabla 3. Dificultades presentes en el proceso de escritura

Categorías	Dificultades presentes en el proceso de escritura
Tiempo para la investigación	Las horas que se tienen para la investigación, según la categoría de investigador de la profesora, son horas que no dedica directamente a la escritura, es decir, a la textualización, sino a otro tipo de tareas que, incluso, pueden no relacionarse con el proceso de escritura, como: hacer tareas administrativas y de gestión; leer tesis de posgrado; capacitar a alumnos auxiliares de investigación; hacer revisiones de productos escritos no necesariamente propios; atender distintos asuntos de la universidad, mismos que, según la época del año, aumentan o disminuyen.
Infraestructura	El espacio destinado para la escritura no necesariamente es el adecuado: la ubicación del espacio de trabajo de la profesora puede favorecer distintas interrupciones; además, en la universidad hay interrupciones, pero en casa también.
Acompañamiento	Escribir en coautoría puede favorecer o no la productividad; algunas profesoras lo reportan como algo positivo, otras como algo que no favorece su escritura.
Presión para publicar	Para mantener su categoría de investigadora en la universidad y para mantenerse en el SNI, hay que publicar, y no cualquier producto ni en cualquier revista.
Calidad de la redacción	Dificultad directamente relacionada con la parte micro de la redacción: sintaxis, características de la escritura científica, estilo; que, al no ser de calidad, puede implicar el rechazo de la publicación o condicionarla.
Escribir en una segunda lengua	La dificultad reportada radica en integrar las correcciones solicitadas por los evaluadores, pues implica editar un texto en otra lengua.
Conocimiento del mundo editorial	Se necesita tiempo para explorar buenas revistas, y también las internacionales, para explorar a profundidad las convocatorias.
Acceso a bases de datos científicas	La universidad ha cancelado el acceso a bases de datos, lo que implica pérdida de datos almacenados en cuentas de esas bases de datos.
Vida personal	Vivir en pareja, tener hijos, embarazos o enfermedades también modifica el proceso de escritura.

Fuente: elaboración propia con base en Reyes Carrillo (2019).

Estrategias y habilidades para hacer frente a las dificultades presentes en el proceso de escritura

Cada una de las profesoras reportó estrategias para hacer frente a las dificultades presentes en su proceso de escritura. Estas estrategias se componen de distintas habilidades transversales, tanto instrumentales como personales y sistémicas (ver Tabla 1), por ejemplo, *trabajar en equipo* para aumentar la productividad y disminuir el trabajo individual; *organizar y planificar* a través del cumplimiento de una agenda y un horario para la escritura, de la elaboración de resúmenes, de esquemas de tareas, de la categori-

zación de tareas por nivel de prioridad,² de la organización del trabajo por semanas, y de la dedicación diaria, de un tiempo específico, para avanzar en asuntos pendientes.

Otra competencia transversal presente en la resolución de los problemas dentro del proceso de escritura de las profesoras fue el *control de las emociones*. En este sentido, las profesoras reportaron como una necesidad no pensar en el producto —en este caso, un artículo científico—

2 Una profesora reportó, por ejemplo, que si llegaba a tener un tiempo reducido para la escritura lo aprovechaba incluso para llevar a cabo actividades sencillas, como corregir erratas, márgenes y cuestiones de formato.

co— como algo formal, sino como la escritura de una idea inicial; ante la fatiga, sugirieron realizar actividades más sencillas o menores del proceso de escritura, pero no dejar de avanzar en la tarea. La *gestión de la información y el conocimiento* fue otra habilidad destacada; por ejemplo, las profesoras recomendaron la organización de los datos para derivar en distintos productos escritos, como ponencias o artículos de divulgación, lo que se relaciona, también, con la competencia de la *comunicación oral y escrita*. El *uso de las TIC* fue otra habilidad manifestada y se puede vincular directamente con el dominio de los gestores de referencias bibliográficas, como EndNote, reportado por una de las profesoras, o con el uso y dominio de la biblioteca digital para el acceso a las bases de datos científicas, sin dejar de considerar el uso de programas para el análisis de información o para la propia escritura.

Si la escritura es un proceso de resolución de problemas, desde luego hay que considerar como competencia fundamental la *toma de decisiones*, presente en cada una de las estrategias reportadas por las profesoras investigadoras.

Conclusiones

Como se señaló al inicio de este artículo, la escritura es una competencia que debe adquirir y desarrollar tanto el estudiante como el profesor, pero es un proceso complejo dividido en componentes de distinto orden: cognitivo, organizacional, social y motivacional. Los resultados de este estudio señalan que hay dificultades, también, diversas, y que para resolverlas es preciso ejercer habilidades transversales, de ahí la importancia de su adquisición y desarrollo; sin embargo, la universidad debería contribuir a aminorar las dificultades, al otorgar espacios adecuados para los profesores investigadores, condiciones dignas, herramientas de trabajo, pero, sobre todo, disminuir la burocratización para que puedan dedicar tiempo de calidad a sus funciones docentes y de investigación y, en consecuencia, privilegiar la calidad y no la cantidad; paralelamente, los profesores, sin importar su disciplina, deberían proveer herramientas para la escritura académica a sus estudiantes, coadyuvar al desarrollo de distintas habilidades transversales, enseñarles a aprender a aprender.

En relación con lo anterior, conviene indagar en otros estudios si los profesores investigadores comparten sus estrategias y habilidades con el alumnado, particularmente teniendo en cuenta que la enseñanza de la escritura, al ser una competencia transversal, no debería ser responsabilidad únicamente de los profesores de Lengua, debido a que en materia de escritura se debe responder a convenciones disciplinares, y lo que puede ser usual en un área, puede no serlo en otra; como ejemplo, los sistemas de citación. También, es preciso acabar con la idea de que el profesor investigador tiene un dominio total de la competencia de la escritura, pues con este pensamiento no será posible explorar ni atender sus necesidades. Además, hay que recordar que, como ha señalado Belcher (Introducción, 2012), “aprender a escribir bien es una travesía que dura toda la vida”.

Finalmente, se exhorta al profesorado a publicar experiencias relacionadas con su práctica escrita, sobre todo en relación con su labor docente y de investigación, así como se invita a otros investigadores estudiosos del proceso de escritura a seguir profundizando en este tipo de análisis, desde enfoques cualitativos y cuantitativos, pues resulta importante obtener más datos, perspectivas y, desde luego, actualizar resultados.

Fuentes de consulta

- Belcher, W. L. (2012). *Cómo escribir un artículo académico en 12 semanas: Guía para publicar con éxito*. Flacso México [epub].
- Contreras, A. M. y Ochoa Jiménez, R. J. (2010). *Manual de Redacción Científica. Escribir artículos científicos es fácil, después de ser difícil. Una guía práctica*. Ediciones de la Noche. <https://acortar.link/Kv2JRd>
- Emerson, L. (2017). *The forgotten tribe: Scientists as writers*. The WAC Clearinghouse. <https://acortar.link/mVie5V>
- Ferrer Cutié, M. E. (2009). La escritura científica: ¿un problema de formación o de información? *ACIMED*, 20(5), 1-8. <https://acortar.link/cx2IZF>
- Galaz, J., Padilla, L. y Gil, M. (2008). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana. *Cal-*

«Las profesoras reportaron diversas estrategias para enfrentar las dificultades en su proceso de escritura, utilizando habilidades transversales instrumentales, personales y sistémicas. Algunas de estas estrategias incluyeron trabajar en equipo para aumentar la productividad y reducir el trabajo individual, organizar y planificar mediante una agenda y horario, elaborar resúmenes y esquemas de tareas, categorizar tareas por prioridad, organizar el trabajo semanalmente y dedicar un tiempo específico diariamente para avanzar en tareas pendientes»

- dad en la Educación*, 28, 54-69. <https://acortar.link/yRgxlW>
- Gordillo Alfonso, A. (2017). La escritura científica: Una revisión temática. *Signo y Pensamiento*, XXXVI, 48-65. <https://acortar.link/4oB6Yq>
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lee, I. (2014). Publish or perish: The myth and reality of academic publishing. *Language Teaching*, 47(2), 250-261. <https://acortar.link/vJIsGc>
- Llano Restrepo, M. A. (2006). Redacción y publicación de artículos científicos. *Ingeniería y Competitividad*, 8(2), 112-127. <https://acortar.link/7Hvy4N>
- Martínez Clares, P. y González Morga, N. (2019). El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-23. <https://acortar.link/3BUNFw>
- Morales, G. B. y Wheeler, J. T. (2008). Las desventajas de la redacción científica. *Revista Electrónica de Veterinaria*, IX(12), 1-8. <https://acortar.link/34ynid>
- Peat, J., Elliott, E., Baur, L. y Keena, V. (2002). *Scientific writing. Easy when you know how*. BMJ Books.
- Reyes Carrillo, S. (2019). *El proceso de escritura de artículos científicos de profesores investigadores universitarios: Un estudio de casos* [tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Aguascalientes. <https://acortar.link/QuibwX>
- Reyes Cruz, M. del R. y Hernández Méndez, E. (2014). Productividad y condiciones para la investigación: El caso de los profesores de lenguas extranjeras. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 42, 1-17. <https://acortar.link/pKiU51>
- Sánchez Upegui, A. A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: Cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Católica del Norte Fundación Universitaria.
- Sengupta, S., Shukla, D., Ramulu, P., Natarajan, S. & Biswas, J. (2014). Publish or perish: The art of scientific writing. *Indian Journal of Ophthalmology*, 62(11), 1089-1094. <https://acortar.link/uoBkIm>



Percepción del logro de competencias digitales en estudiantes de universidades tecnológicas

Karol Wojtyla Medellín Hernández

Fecha de recepción: 12 de febrero de 2024

Fecha de aceptación: 5 de marzo de 2024

Fecha de última actualización: 5 de mayo de 2024

Resumen

La presencia de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) tanto en la vida cotidiana como en la académica y, por consecuencia, en la laboral ha hecho que sea necesario formar a los estudiantes de manera transversal por medio de las TIC. Esta cuestión se volvió indispensable durante el confinamiento por el covid-19. A raíz de dicho suceso, se vio la necesidad de medir la autopercepción de los estudiantes en el dominio de las TIC. Para ello, se recolectó información por medio de un cuestionario conformado por una escala tipo Likert, mismo que se administró a 566 estudiantes de cinco universidades tecnológicas. Los resultados indican que, pese a las suficientes competencias digitales de los estudiantes, aún existen diferencias relacionadas con el género, el lugar de origen y el antecedente académico familiar.

Palabras clave: competencias digitales, acceso a las TIC, estudiantes pioneros, universidades tecnológicas.

Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) actualmente están presentes en todos los campos, incluido el educativo, en donde han propiciado oportunidades para realizar cambios significativos en la forma de enseñar y aprender. Sin embargo, no es suficiente con disponer de dispositivos digitales y una adecuada conexión a internet, también es necesario que todos los usuarios desarrollen las competencias digitales para hacer uso de dichos dispositivos tecnológicos (Vuorikari *et al.*, 2022). Además, éstas son esenciales para el aprendizaje y desarrollo a lo largo de toda la vida, por lo que son una característica que deben poseer todos los ciudadanos (González *et al.*, 2018).

Para Oberländer *et al.* (2019), las competencias digitales se definen como el uso crítico y creativo de las TIC, mediante el acceso, la integración, el manejo, la evaluación, el análisis y la combinación de herramientas digitales que permitan su implementación en el trabajo, el aprendizaje, el ocio y, en general, en la participación

en todo tipo de situaciones sociales mediadas por la tecnología. Las competencias digitales son parte de las llamadas competencias clave, por ello, es esperable que estén presentes en todas las profesiones universitarias de forma transversal. Para un adecuado desarrollo de las competencias digitales, es necesario hacer un uso de las TIC con propósitos educativos claros, así, los estudiantes podrán producir, difundir y consumir cultura digital de forma responsable.

Desafortunadamente, aún existen brechas considerables entre grandes grupos de la población que no permiten el desarrollo óptimo de las competencias digitales para todos. Diferencias económicas, debidas al lugar de origen (urbano o rural) y de género, entre otras, aún son un lastre por superar (Gameel y Gwinn, 2019). En el caso particular de las universidades tecnológicas (UT), entre el estudiantado se han reportado algunas situaciones de vulnerabilidad relacionadas con cuestiones socioeconómicas, familiares, carencia de recursos educativos y no contar con espacios designados para el estudio (De Garay, 2003; Alonso-Aldana *et al.*, 2016). Estas carencias fueron

particularmente serias durante el tiempo de la pandemia del covid-19. Asimismo, en este estudio se encontró que, en términos de posesión de dispositivos digitales, los estudiantes contaban con laptops o teléfonos inteligentes, aunque poco más de la mitad de ellos los compartían con otros miembros de la familia. De igual forma, Vázquez *et al.* (2021) encontraron que tres de cada cinco estudiantes de una UT no contaban con computadora propia para dar seguimiento a sus clases.

En este artículo se reporta parte de los resultados de un estudio titulado “Los estudiantes de las UT en Aguascalientes y su transición al modelo en línea ante el covid-19”, en el cual, uno de sus objetivos fue describir las competencias digitales que los estudiantes de las UT consideraban poseían para enfrentar la enseñanza remota de emergencia, esto durante el tiempo que duró el confinamiento del covid-19, entre los años de 2020 y 2021. Se hizo un estudio tipo encuesta en las cinco UT del estado de Aguascalientes mediante una adaptación de la escala de Del Campo *et al.* (2016) diseñada para conocer la autopercepción que tenían los estudiantes sobre el dominio de competencias digitales, además de un cuestionario para obtener información sobre algunos datos sociodemográficos. El instrumento fue contestado por un total de 566 estudiantes, distribuidos por institución como se muestra en la Tabla 1 (para preservar el anonimato de los participantes, se omiten los nombres de las instituciones).

Tabla 1. Participantes del estudio por institución

Institución	TSU	Ingeniería/ licenciatura	Total	%
UT 1	49	63	112	19.8
UT 2	42	70	112	19.8
UT 3	68	39	107	18.9
UT 4	63	82	145	25.6
UT 5	52	38	90	15.9
Total	274	292	566	100

Fuente: elaboración propia.

¿Qué competencias digitales declaran poseer los estudiantes de las UT?

Los resultados de la encuesta se muestran con base en las cinco dimensiones que según la comisión europea conforman el Marco de Competencias Digitales (DigComp)

(Vuorikari *et al.*, 2022), consideradas en la adaptación hecha por Del Campo *et al.* (2016) que sirvió como base para el instrumento utilizado en este estudio:

1. *Información y tratamiento de datos*: identificar y localizar información, juzgar la relevancia de la fuente y su contenido y almacenar, manejar y organizar información digital relevante para las necesidades académicas.
2. *Comunicación y colaboración*: comunicar e interactuar a través de las TIC, compartir información a través de las TIC, participar en la sociedad a través de servicios digitales públicos y privados, colaborar mediante las TIC, ser consciente de las normas y del comportamiento en ambientes digitales, manejar la presencia, identidad y reputación digital.
3. *Creación de contenido digital*: crear y editar contenido digital en distintos formatos, mejorar, perfeccionar e integrar información y recursos para crear contenido y conocimiento, conocer y aplicar el *copyright*, configurar y personalizar programas digitales y entender sus flujos de trabajo.
4. *Seguridad*: proteger los dispositivos y contenidos digitales, proteger su información personal y privacidad en ambientes digitales, evitar riesgos para la salud psicológica y mental relacionados con el uso de las TIC, ser conscientes del impacto ecológico de las TIC y su uso.
5. *Resolución de problemas*: identificar necesidades y problemas que pueden ser resueltos en ambientes digitales, reconocer necesidades tecnológicas y utilizar herramientas digitales para resolverlas, para crear conocimiento, innovar procesos y productos e identificar sus deficiencias, con el fin de mantenerse actualizado en temas digitales.

En general, los resultados de la encuesta mostraron tendencias positivas en las cinco dimensiones evaluadas en la escala, lo que implica que, para estos estudiantes, el manejo de las TIC con fines académicos es apropiado respecto a la participación en clases y la implementación de actividades relacionadas. No obstante, aunque predominaron tendencias favorables, en algunos ítems no se obtuvieron respuestas tan favorables, como fue el caso de las siguientes dimensiones: creación de contenido digital, seguridad y resolución de problemas. A continuación, se describen estos datos.

En cuanto a la dimensión *creación de contenido digital*, se contemplaron 11 ítems; en su mayoría, respues-

tas que reflejan una autopercepción de dominio favorable. Sin embargo, se encontraron tres ítems cuya distribución de respuestas fue menos favorable: “No me conformo con programas básicos” (22.8 % casos desfavorables y 77.2 % favorables), “Realizo configuraciones avanzadas a programas” (20.8 % casos desfavorables y 79.2 % favorables) y “Hago uso de tecnología para crear contenido de entretenimiento” (30.1 % desfavorables y 69.9 % favorables). Los estudiantes se consideraron capaces de crear contenidos básicos, pero una porción considerable no opinó lo mismo con respecto a usos más avanzados.

«En general, los resultados de la encuesta indican una tendencia positiva en las cinco dimensiones evaluadas. Esto sugiere que los estudiantes tienen un manejo adecuado de las TIC para participar en clases y realizar actividades académicas relacionadas»

En la dimensión de *seguridad*, conformada por 14 ítems, los estudiantes, en su mayoría, mostraron una percepción favorable, aunque en los ítems relacionados con la seguridad de dispositivos y los que refieren a la salud del usuario se observó una tendencia menos favorable. En el ítem “Sé cómo minimizar los riesgos por virus” se registraron 124 casos de la muestra (22.0 %) que indicaron no conocer cómo afrontar las amenazas por virus informáticos. En el ítem “Hago uso de antivirus”, hubo 104 casos (18 %) que dijeron no hacer uso de ningún tipo de protección informática, lo cual denota poca conciencia respecto a los riesgos que implican los virus informáticos. En referencia a la salud del usuario, en el ítem “Controlo el tiempo de ocio usando dispositivos digitales”, solamente 109 estudiantes (19.0 %) dieron una respuesta afirmativa. Asimismo, en el ítem “Los dispositivos digitales afectan mi convivencia con los demás” se tuvieron 405 casos afirmativos (71.5 %). Estos resultados indican que los estudiantes requieren administrar de mejor manera el tiempo de uso de las TIC y darles un uso más académico y profesional.

En la dimensión *resolución de problemas*, como en el resto de las dimensiones, se observó una tendencia favorable en la mayoría de los ítems, aunque en algunos

también hubo apreciaciones menos favorables, como se describe a continuación. En la subdimensión, *resolución de problemas técnicos*, el ítem “Conozco el nombre de las partes de mis dispositivos digitales” contó con 159 casos (28.0 %) que están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo; mientras que el ítem “Conozco el funcionamiento de los componentes de mis dispositivos digitales” lo hizo con 137 casos en desacuerdo y totalmente en desacuerdo (24.0 %). El ítem “Conozco la diferencia entre seguridad red pública y doméstica” tuvo 99 casos (17.4 %), en los que estudiantes declaraban ignorar las diferencias entre estos tipos de conexiones, las cuales están ligadas con la configuración de la seguridad del dispositivo y prevención de problemas de distintos tipos. Respecto al ítem “Sé configurar mis dispositivos digitales acorde a mis necesidades”, se registraron 92 casos en desacuerdo y totalmente en desacuerdo (16.2 %).

En la subdimensión *usar la tecnología de forma creativa*, se apreciaron tendencias favorables de manera general, pese a que en varios de los ítems se tuvieron tendencias desfavorables. Los ítems relacionados con enunciados referentes a saber cómo resolver problemas con las TIC o ser la persona a la que recurren otros para solucionar las dificultades con herramientas digitales son los que cuentan con tendencias desfavorables. Asimismo, en los ítems referidos a trabajar con otros o recurrir a otros para resolver problemas con las TIC también se apreció una tendencia menos favorable, lo que hace suponer una cantidad notable de estudiantes que prefieren resolver problemas técnicos de manera individual, algo no siempre factible.

En la subdimensión referente a la *identificación de lagunas en la competencia digital*, de igual forma, observamos tendencias favorables de manera general, sin embargo, en algunos ítems se reconocieron algunas menos favorables. Los ítems sobre cómo mantenerse informado o investigar pros y contras contaron con cierto número de estudiantes con tendencias no favorables hacia esos ítems. Por otra parte, se puede apreciar una cantidad notable de casos inclinados a lo favorable en el ítem de usar la tecnología a prueba y error, un indicador de poca curiosidad sobre cómo indagar y aprender a usarlas mejor. Además, otro número considerable de casos no se creyó capaz de enseñar a otros a usar las TIC.

«Las desventajas sociales, económicas y educativas que supone el lugar de origen de los estudiantes guardan una relación con el dominio que éstos tienen de las TIC»

¿Qué brechas quedan aún por superar?

Al analizar las respuestas de los estudiantes considerando ciertos atributos, se obtuvieron diferencias que demuestran la existencia de brechas importantes en la apropiación de las competencias digitales, según la percepción de los estudiantes. Las variables en las que se identificaron estas diferencias fueron: género, lugar de origen, tener la condición de estudiante pionero y la institución en la que estudian.

Las diferencias en la autopercepción en el dominio de las TIC según el género de los participantes no presentaron disimilitudes estadísticas en las dimensiones *información y tratamiento de datos, comunicación y colaboración y creación de contenido digital*. Empero, se encontró que los hombres tienen una mayor autopercepción en el dominio de las dimensiones *seguridad y resolución de problemas*. Hay una concordancia de estos resultados con los reportados por la OCDE (2015), la cual señala que las niñas se sienten menos capaces para el uso de las TIC, debido a restricciones culturales por temas de seguridad en entornos digitales; además, se menciona que a largo plazo esto puede ser parte del porqué de estas diferencias en la autopercepción del dominio de las TIC entre hombres y mujeres.

Las desventajas sociales, económicas y educativas que supone el lugar de origen de los estudiantes guardan una relación con el dominio de las TIC. El análisis estadístico reveló diferencias significativas en todas las dimensiones a favor de los estudiantes que radican en zonas urbanas. Estos resultados reafirman la situación de desventaja de los estudiantes de zonas rurales, en coincidencia con la OCDE (2015), donde se reporta un acceso menor a las TIC en estudiantes provenientes de zonas rurales, lo que provoca un menor dominio de las mismas.

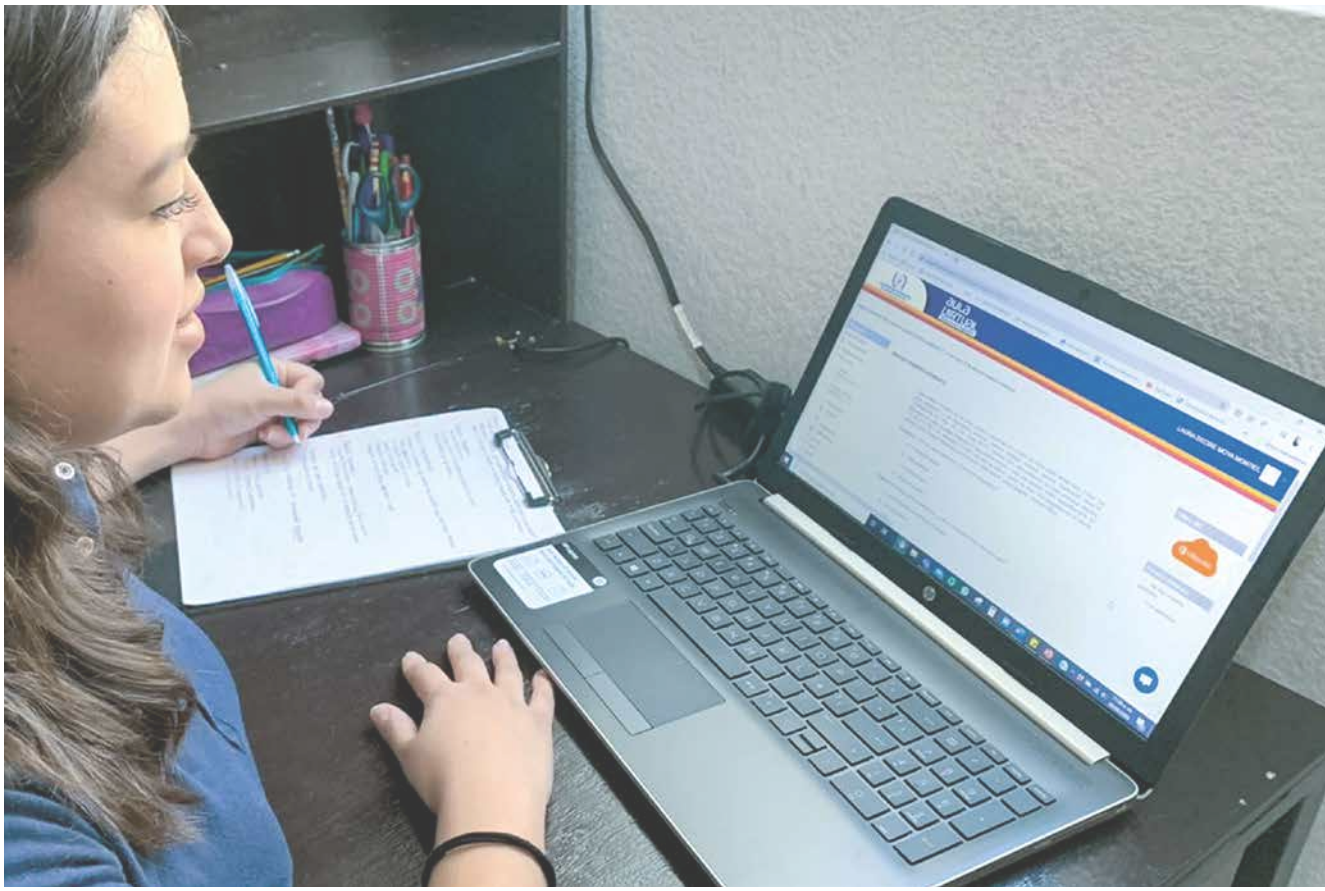
En cuanto a la percepción del dominio de las competencias digitales, se encontró una diferencia significativa entre los estudiantes denominados pioneros y el resto de ellos. De Garay (2003) utiliza el término de “estudiante pionero” para describir a los primeros en su familia que ingresan a una institución de nivel superior. Este autor considera que padecen distintas cuestiones de vulnerabilidad, tales como las carencias tecnológicas, falta de apoyo de los padres y escasez de materiales de estudio. Por lo anterior, sería esperable que ellos, representantes del 74.0 % de la muestra, tuvieran un dominio más bajo de las TIC. Pero los resultados de este estudio demostraron que tienen una autopercepción favorable en el dominio de las TIC en tres de las cinco dimensiones abordadas en esta in-

vestigación (*información y tratamiento de datos, creación de contenido digital y seguridad*), al igual que los “no pioneros”. No obstante, en las dimensiones *comunicación y colaboración y resolución de problemas* se encontró que los “estudiantes pioneros” se autopercebieron con un dominio bajo en dichas dimensiones en comparación con los estudiantes cuyos padres y/o madres contaban con estudios superiores.

También se identificaron algunas distinciones en la autopercepción de competencias digitales de los estudiantes según la institución de procedencia. Los estudiantes con una autopercepción más favorable pertenecen a las instituciones con mayor número de estudiantes provenientes de zonas urbanas y mayor cantidad de estudiantes cuyos padres y madres cuentan con estudios de nivel superior, mientras que aquellos con una tendencia menos favorable corresponden a las universidades que tienen mayor representación de estudiantes originarios de zonas rurales y mayor cantidad de “estudiantes pioneros”. Por lo tanto, más que la institución en sí, la diferencia parece estar marcada por otras variables.

Aunque, en general, los estudiantes de las UT de Aguascalientes se autoperciben con un nivel adecuado en el dominio de las TIC, es necesario identificar a los que requieran algún tipo de acompañamiento en el desarrollo de sus competencias digitales. Este acercamiento se puede realizar por medio de pruebas diagnósticas centradas en el uso de las TIC para determinar el nivel de dominio de éstas y así dar acompañamiento en el uso de dispositivos digitales bajo un enfoque académico. Esto también puede servir como base para el diseño de cursos en línea o híbridos que cubran dichas necesidades; de esta forma, se puede lograr que los estudiantes alcancen un mayor dominio de las TIC en el ámbito académico y profesional. Es importante resaltar que el desarrollo de las competencias digitales por sí mismo no tiene mucho sentido, sino por su papel de apoyo para el aprendizaje de todos los contenidos que implica la formación profesional e incluso para la actualización de quienes ya han egresado. Estas competencias atraviesan, por tanto, toda la currícula e incluso abarcan diferentes niveles educativos, por lo que resulta fundamental su desarrollo en toda la comunidad estudiantil.

«Aunque, en general, los estudiantes de las UT de Aguascalientes se autoperciben con un nivel adecuado en el dominio de las TIC, es necesario identificar a los que requieran algún tipo de acompañamiento en el desarrollo de sus competencias digitales»



Fuentes de consulta

Alonso-Aldana, R., Beltrán-Márquez, Y., Máfara-Duarte, R. y Gaytán-Martínez, Z. (2016). Relación entre rendimiento académico y resiliencia en una Universidad Tecnológica. *Revista de Investigaciones Sociales*, 2(4), 38-49. <https://acortar.link/y31tCL>

De Garay, A. (2003). El perfil de los estudiantes de nuevo ingreso de las universidades tecnológicas en México. *El Cotidiano*, 19(122), 75-85. <https://acortar.link/yt1t7d>

Del Campo, C., Cantos, C., Erbez, J. M., Giménez, J. V., Muñoz, I., Ruiz, D. J., Salom, B. y Trench J. (2016). Marco de competencia digital para estudiantes de grado. *REBIUN*, 2(3er), 1-30. <https://acortar.link/nUF7ZL>

Gameel, B. G. y Gwinn, K. (2019). When it comes to MOOCs, where you are from makes a difference. *Computers & Education*, 136, 49-60. <https://acortar.link/dXMEci>

González, V., Román, M. M. y Prendes, M. P. (2018). Formación en competencias digitales para estudiantes universitarios basada en el modelo

DigComp. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (65), 1-15. <https://acortar.link/WXjqsJ>

Oberländer, M., Beinicke, A. y Bipp, T. (2019). Digital competencies: A review of the literature and applications in the workplace. *Computers & Education*. doi: <https://acortar.link/IAJXxT>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2015). *Students, computers and learning: Making the connection*. PISA, OCDE Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>

Vázquez, M. R., Delgadillo, J., Pérez, H. y Cancino, R. I. (2021). Gestión estratégica aplicada en los centros educativos de modalidad presencial ante la pandemia del covid-19 para la impartición de clases en línea en México: un caso de estudio. *Estudios de Administración*, 28(1), 182-200. <https://acortar.link/1DxA8Y>

Vuorikari, R., Kluzer, S. y Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens. *Publications Office of the European Union*. <https://acortar.link/XBoAYV>

Reflexiones sobre la educación intercultural como eje transversal del Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca

Iván Auli

Fecha de recepción: 8 de enero de 2024

Fecha de aceptación: 21 de febrero de 2024

Fecha de última actualización: 30 de mayo de 2024

Resumen

El artículo presenta reflexiones sobre la educación intercultural como eje transversal en una modalidad estatal de educación media superior en Oaxaca, México. En general, se presentan dos reflexiones. La primera tiene que ver con los aciertos que tiene la modalidad al transmitir competencias interculturales, ya que fortalece y revitaliza la cultura de las comunidades indígenas. Además, introyecta en los egresados una especie de agencia intraétnica que, en cierto sentido, transforma las maneras como viven en sus localidades. La segunda reflexión muestra como área de oportunidad la formación para el trabajo, ya que sólo se piensa como atributo étnico y se dejan de lado los procesos sociales que viven las comunidades indígenas, como la migración y los cambios intergeneracionales en los que se enmarcan las nuevas expectativas y aspiraciones de los jóvenes. Las reflexiones ofrecen insumos para repensar la educación intercultural como eje transversal.

Palabras clave: educación intercultural, competencias transversales, educación media superior.

Introducción

El Bachillerato Integral Comunitario (BIC) es una modalidad estatal de educación media superior en Oaxaca, creada para los pueblos indígenas; su objetivo principal se centra en “recuperar, fortalecer y hacer interactuar saberes, conocimientos, tecnologías, valores y otras manifestaciones de las culturas presentes en la localidad para reafirmar la identidad cultural y lingüística” (Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca [CSEIIO], 2019, p. 23); el perfil de egreso es desarrollar competencias interculturales.

En este contexto, las competencias interculturales son los criterios transversales que permean el tejido curricular del BIC. Son cinco las competencias interculturales que fomenta el BIC: 1. Promover la creación de condiciones para la relación igualitaria y respetuosa entre diferentes culturas que enfatizan la identidad étnica; 2. Valorar,

fomentar y fortalecer la lengua indígena; 3. Relacionar los conocimientos científicos con los locales mediante proyectos comunitarios; 4. Aplicar los conocimientos adquiridos en favor de las necesidades comunitarias; 5. Desarrollar investigaciones a partir del diálogo de conocimientos locales y externos (CSEIIO, 2019).

Lo anterior no significa que la oferta educativa del BIC deje de lado competencias genéricas y profesionales (o de formación elemental para el trabajo), establecidas en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), que busca la conformación de un Marco Curricular Común (Razo, 2018); en el BIC, las competencias promovidas por la RIEMS son pensadas en función de transmitir competencias interculturales.

De esta manera, en el presente artículo se reflexiona sobre la educación intercultural como eje transversal de los BIC en Oaxaca. Así, las preguntas que guían son las siguientes: ¿Qué aprendizajes se encuentra generan-

do un bachillerato que tiene como eje transversal formar competencias interculturales? ¿Existen áreas de oportunidad donde la formación de las personas se concentre en transmitir competencias interculturales? Los insumos utilizados en este artículo tienen su base en una investigación educativa con acercamiento a la etnografía (Rockwell, 2009), en la que se realizaron entrevistas en profundidad (Taylor y Bogdan, 1987) a 22 egresados del BIC número 11, ubicado en Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca (Auli, 2023).

Entre el conocimiento externo y propio: esquemas de una educación integral

Uno de los objetivos que tiene el BIC es formar con base en conocimientos locales que interactúen junto con conocimientos externos; contemplar relaciones entre lo universal y local, la tradición étnica y la modernidad (Auli, 2023). En los egresados del BIC entrevistados es visible confirmar que este objetivo trasciende desde dos enfoques. El primer enfoque se centra en los escenarios migratorios a los que la mayoría de los egresados se enfrenta. La formación étnica que recibieron en el BIC trasciende en ellos, ya que, al migrar, llevan consigo su cultura local. Los egresados que migran a la ciudad aún celebran sus tradiciones, así como valoran y hablan su lengua materna en escenarios donde el español tiene mayor importancia. Algunos egresados mencionan:

Mis vecinos que luego van [a visitarme] me dicen que hago mucho gasto de dinero en poner un altar, pero les digo que es mi tradición, luego medio que les explico lo que nos daban en el BIC y les gusta, me dicen que es bonito tener tradiciones de esas (Teodomiro, generación 2011-2014).

Mis papás querían que nos fuéramos a la ciudad y dejáramos todo lo de Mazatlán, hasta la lengua. Pero no; me parece que esa idea que tengo de hablar mi lengua lo más que pueda viene del BIC, porque de mi casa no (Arturo, generación 2015-2018).

Las anteriores expresiones resaltan la presencia significativa de los estudios realizados en el BIC, sobre

todo porque muchos de los predecesores de los egresados entrevistados que no asistieron al BIC han dejado de hablar su lengua materna debido a la escasa utilidad o porque tienen el temor de ser rechazados. Esto evidencia que el BIC procura una especie de lealtad étnica (González, 2014) y una agencia interétnica (Mira, 2021) por parte de los que pasan por sus aulas. Además, de algún modo, modifica la idea peyorativa de que al migrar, los jóvenes rurales-indígenas deben rechazar su cultura.

El segundo enfoque tiene que ver con la manera como el BIC actualiza –a través de la formación en egresados– elementos culturales arraigados; la presencia del BIC se observa a través de la construcción de una agencia intraétnica. En un primer momento, se visualiza en el reconocimiento de que la manera de vida que llevan en su comunidad no es la única y la que tiene validez ante las demás etnias. Así lo expresan algunos egresados:

La verdad, yo desconocía que había otras culturas como la de Mazatlán; en el BIC fue donde nos enseñaban otras formas de vida indígena. Los profesores nos decían que pensáramos las diferencias y similitudes con ellos; por eso le digo, me di cuenta de que *lo nuestro no es lo único* (Epifania, generación 2001-2004).

Hay muchas semejanzas en los pueblos; acá hacemos las faenas y en otros pueblos hacen lo mismo, pero le llaman de otra manera. Tuvimos a un profe que nos dijo que fue a Brasil, en donde igual que acá se organizan para hacer sus faenas. Eso me llamó la atención, porque no somos los únicos con identidad propia (Óscar, generación 2001-2004).

Lo anterior parece que proviene de la complementariedad de conocimientos externos y propios. Lo interesante es que se observa en los egresados una especie de agencia intraétnica que los lleva a reflexionar y generar propuestas para cambiar algunas maneras tradicionales en las que viven. Por ejemplo, que las mujeres también tienen voz en las decisiones:

En el BIC nos hablaban mucho de que las mujeres teníamos los mismos derechos y que debíamos defenderlos, eso es algo que vengo observando en mi pueblo. Ahora

«El BIC fortalece la cultura indígena al transmitir saberes comunitarios y conocimientos externos, promoviendo la reflexión y transformación de la vida local. Fomenta un diálogo intercultural que evita la formación etnocéntrica, permitiendo a los egresados acceder a una variedad de recursos culturales»

que estoy al frente del Instituto Municipal de la Mujer [IMM], busco que se defiendan los derechos y que haya más participación de la mujer (Yenith, generación 2001-2004).

Me ayudó el BIC, porque ahí nos daban pláticas de que había que cambiar muchas cosas, como es el machismo. Un profe nos dijo que había comunidades más machistas que Mazatlán, en donde vendían a las mujeres. En mi caso, yo aprendí que eso no está bien; en mi casa le decía a mi papá que eso no estaba bien; ya cuando me casé, sí vi que mi esposo se implicara en cosas de la casa, no por ser hombre no debía lavar los platos. De hecho, fue una de las cosas por las que me separé de él, era muy machista, no quería que trabajara; eso está mal, le dije “no” (Lourdes, generación 2004-2007).

En el BIC, recuerdo que hicimos una tabla de organizaciones políticas que existen y llegamos a la conclusión que tanto la democracia como el sistema normativo interno funciona, siempre y cuando la gente tenga conciencia de no vender su voto, porque, aunque tengamos una organización [política particular], no quita la corrupción (Celso, generación 2001-2004).

Con lo anterior, es posible indicar que algunos egresados del BIC buscan retomar e incorporar ideas diferentes a las de su comunidad, con la finalidad de actualizar y enriquecer su organización política específica.

Problemas de la formación para el trabajo que ofrece el BIC

El BIC propone cuatro orientaciones laborales: intérprete de lengua indígena, educación musical, desarrollo comunitario y promoción en salud comunitaria. De acuerdo con el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO), la formación para el trabajo tiene el interés de brindar “una base mínima para el autoempleo, el trabajo dentro de su comunidad y/o para continuar estudios superiores” (CSEIIO, 2019, p. 97). En este contexto, el BIC ofrece una formación laboral de corte intercultural que busca el arraigo comunitario de los jóvenes indígenas.

El BIC de Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca, brinda tres orientaciones de formación laboral: intérprete de lengua indígena, desarrollo comunitario y promoción en salud comunitaria. En general, los egresados valoran positivamente haber recibido una formación laboral dentro de una de esas orientaciones (sobre todo los que no migran a la ciudad), ya que la formación les ha ayudado a actualizar e innovar en el trabajo agrícola y a construir proyectos comunitarios que, de algún modo, pueden aterrizar en su municipio. Asimismo, la formación laboral les permite volverse mediadores en apoyos gubernamentales (algunos se vuelven supervisores de los apoyos al campo) o ingresar a trabajar en el gobierno municipal.

Sin embargo, el problema surge al analizar las remuneraciones económicas y el mercado laboral local. Si bien, los egresados mencionan una valoración positiva respecto a su formación laboral, también comparten la precariedad de los ingresos monetarios al dedicarse a una de esas orientaciones. Por ejemplo, en el caso de ingresar al trabajo campesino, los egresados expresan que lo hacen trabajando sus tierras familiares (unidad doméstica de producción), por lo que generalmente no perciben un ingreso monetario. Además, trabajar las tierras de otros



Fuente: elaborado con base en CSEIIO (2019).

Otro ejemplo es el análisis que hacen los egresados sobre su organización política (sistema normativo interno) al compararlo con otras maneras, como la democracia. Según Celso (uno de los informantes), el sistema normativo interno es acertado, siempre y cuando la gente esté preparada:

los lleva a percibir \$200 pesos diarios. Para el caso de intérprete de lengua indígena y de promoción en salud comunitaria, los egresados mencionan que en el municipio “no hay donde se puedan acomodar”. Por su parte, en desarrollo comunitario explican el aprendizaje que les dejó el BIC para construir proyectos, pero no para gestionarlos, lo que lleva a que sean pocos los egresados dedicados a la construcción de proyectos comunitarios.

La precariedad laboral del municipio orilla a la mayoría de los egresados a migrar a la ciudad para trabajar. Lo que se observa es que, al llegar a la ciudad, se encuentran en desventaja laboral, pues llevan sólo competencias laborales de corte intercultural centradas exclusivamente en la agricultura y la cultura de sus localidades. Lo anterior genera un problema, ya que en la ciudad no encuentran trabajos donde haya una presencia notable de la formación laboral recibida en el BIC; a lo mucho, mencionan competencias blandas¹ que les permiten desempeñar mejor sus trabajos.

En este contexto, algunos egresados van construyendo cierta crítica hacia su formación laboral en el BIC. Al respecto, Emmanuel (uno de los informantes) menciona:

Los chavos salen de la prepa y se van a la ciudad a buscar trabajo. Entonces, que el BIC demuestre que hay chavos que pueden llegar a tener un buen oficio. [Por ello] me gustaría que preparen a los jóvenes en otros ámbitos [no sólo el de agronomía], para que, de esta manera, puedan quedarse o ejercer un oficio en otro lado (Emmanuel, generación 2014-2017).

El caso de Emmanuel representa una especie de crítica conformada por algunos egresados que, a través de su experiencia migratoria, expresan la importancia de formar en otros ámbitos, fuera del quehacer campesino.

Otro problema observado respecto a la formación laboral centrada en aspectos interculturales que generen arraigo comunitario se relaciona con las nuevas expectativas y aspiraciones de los jóvenes indígenas. De acuerdo con Carolina y Yahir:

Al menos desde que entré [al BIC] no me gustaba la clase de agronomía. Eso ya lo tenemos en casa, ahí nos mandan al campo; entonces hubiera querido que nos dieran otras cosas para trabajar (Carolina, generación 2014-2017).

Me encuentro en desacuerdo que solo den clases orientadas a estar en el campo, porque hay quienes queremos otras cosas. Yo quería estudiar algo como de ingeniería civil u otra cosa que no fuera para el campo. Es que aquí se enfocan mucho a eso, porque la mayoría se va a estudiar a Chapingo [hace referencia a la Universidad Autónoma de Chapingo], pero no todos, y eso no me gusta (Yahir, generación 2017-2020).

La crítica que realizan las nuevas generaciones se centra en que el BIC debe tomar en cuenta sus intereses, más allá de centrarse solamente en las necesidades locales. En general, se puede decir que la formación laboral recibida por los egresados se encuentra reducida a las actividades locales, dejando de lado los cambios que vive la ruralidad-indígena en la que los jóvenes vislumbran nuevas expectativas laborales (Auli y De Ibarrola, 2022).

Conclusiones

El artículo presentó ciertas reflexiones sobre los posibles aciertos y áreas de oportunidad, al ofrecer una educación intercultural como eje transversal en una modalidad de educación media superior en un municipio indígena. Primero, es posible decir que el BIC tiene como objetivo transmitir a los jóvenes indígenas los saberes comunitarios, sin descuidar conocimientos externos a sus localidades. Esto es relevante, pues fortalece y revitaliza la cultura de las comunidades indígenas; además, introyecta en las personas que pasan por sus aulas una especie de agencia intraétnica que los lleva a reflexionar y, en cierto sentido, transformar las maneras como viven en sus localidades. En este contexto, el BIC se encuentra construyendo positivamente un diálogo entre los conocimientos locales y externos; con ello, promueve un “diálogo intercultural” (Ortelli y Sartorello, 2011). En general, el BIC fomenta recursos culturales no exclusivos en los egresados (Jullien, 2017), con lo que evita promover una formación etnocéntrica, al tiempo que tampoco se abre completamente a lo universal.

Un segundo aspecto se refiere a lo que podría considerarse una oportunidad de mejora, al ofrecer una formación laboral de corte intercultural, ya que actualmente se centra únicamente en promover el arraigo comunitario. Esto convierte la propuesta de formación laboral en una especie de atributo étnico que deja de lado el interés de las personas de insertarse en el mercado laboral del país. Parece importante ir más allá de la idea tradicional de

1 Se refieren a competencias como sociabilidad, trabajo en equipo, ética, responsabilidad.

interculturalidad y etnicidad para acercarse a los nuevos procesos sociales que viven las comunidades indígenas (Czarny y Briseño Roa, 2022), como son la migración y los cambios intergeneracionales, donde se enmarcan las nuevas expectativas y aspiraciones de los jóvenes (Auli y De Ibarrola, 2022).

Fuentes de consulta

- Auli, I. y De Ibarrola, M. (2022). La formación para el trabajo en un Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca. Análisis desde sus egresados. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(2), 53-92. <https://acortar.link/6HzGZ5>
- Auli, I. (2023). La trascendencia étnica en egresados de un Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(3), 385-430. <https://acortar.link/z9FonW>
- Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (2019). *Plan de estudios. Modelo Educativo Integral Indígena (MEII)*. México: CSEIIO.
- Czarny, G. y Briseño Roa, J. (2022). Dicotomías y emblematicaciones persistentes en la educación intercultural bilingüe: Una lectura desde México. *Runa*, 43(1), 171-187. <https://acortar.link/r2xVRJ>
- González, E. (2014). Identidad etno-comunitaria y experiencias escolares de egresados de un bachillerato comunitario ayuujk. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1141-1173. <https://acortar.link/8e5yqR>
- Jullien, F. (2017). *La identidad cultural no existe*. España: Taurus.
- Mira, A. (2021). Jóvenes indígenas y resignificaciones identitarias en la educación superior intercultural en México. *Linhas Críticas*, 27, 1-14. <https://acortar.link/d0VPEm>
- Ortelli, P. y Sartorello, S. (2011). Jóvenes universitarios y conflicto intercultural. Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. *Perfiles Educativos*, 33(núm. especial), 115-128. <https://acortar.link/XP8zhj>
- Razo, A. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas. *Perfiles Educativos*, 40(159), 90-106. <https://acortar.link/9vNtaK>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Argentina: Paidós.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Paidós.



La beca al desempeño docente y el perfil de los profesores en la UAA

Roberto Alejandro Kú Carrillo, Sandra Elizabeth Delgadillo Alemán, Luz Judith Rodríguez Esparza, Julio César Macías Ponce y Arturo Enrique Giles Flores

Fecha de recepción: 4 de enero de 2024

Fecha de aceptación: 21 de febrero de 2024

Fecha de última actualización: 13 de mayo de 2024

Resumen

En este artículo se presenta un análisis estadístico del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED) en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Este programa de incentivos económicos sigue las directrices establecidas por el gobierno federal y se implementa en la mayoría de las universidades públicas del país, mediante un reglamento propio. El análisis aborda la caracterización de la población universitaria, dividiéndola principalmente en dos perfiles: docente e investigador. Los resultados muestran las actividades y rubros de la evaluación que están más correlacionados con los niveles altos, con base en la totalidad de profesores evaluados en el año 2022. Además, se describen las características generales de los docentes de acuerdo con el nivel obtenido.

Palabras clave: beca al desempeño, perfiles docentes, carrera docente, análisis de regresión.

Introducción

El Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED) es un programa federal que tiene como propósito “reafirmar el trascendente papel de los educadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (SEP, 2008) en las universidades públicas de México. En este artículo se describe brevemente el sistema de puntajes concerniente a los rubros considerados para asignar el nivel de estímulo al desempeño a cada profesor. Enseguida, se realiza un análisis de correlación de las variables: calidad, docencia, investigación, tutoría, cuerpos colegiados, permanencia, dedicación y nivel; con el fin de identificar aquellas con correlación positiva, negativa e independiente. Posteriormente, se analizan los datos que permitan caracterizar a los profesores con base en los niveles solicitados para la edición 2022. Finalmente, se presentan conclusiones.

La información de esta sección fue tomada del Reglamento para la Operación del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de la UAA (UAA, 2019). El reglamento señala que deberán asignarse dos puntajes a cada profesor: el puntaje total (T) y el puntaje de calidad (C), donde el rubro de calidad está contenido en el puntaje

total (T). Este último se compone de tres grandes categorías: calidad (C), dedicación (De) y permanencia (P); es decir: $T = C + De + P$. Los requisitos para participar en este programa se especificaron en la convocatoria 2022-2023, la cual no está disponible para consulta, pero es similar a la convocatoria 2024-2025 (UAA, 2024). Al cumplir los requisitos de participación, el personal docente se evalúa en distintas categorías que se describen a continuación.

- **Permanencia (P)**, máximo 100 puntos. Se refiere a la permanencia o antigüedad de un profesor en el servicio docente. Se calcula mediante cuatro puntos por año de antigüedad docente a partir de su nombramiento como profesor numerario (posición definitiva).
- **Dedicación a la docencia (De)**, máximo 300 puntos. Remite a la cantidad de horas frente a grupo que un profesor imparte en promedio en los semestres del periodo o año a evaluar. Los puntajes se asignan en múltiplos de 50 puntos en el intervalo [0,300], de acuerdo con los siguientes intervalos: [4-5.0], [5.1-8], [8.1-12.0], [12.1-15.0], [15.1-17.0] y [17.1 o más], que corresponden a 50, 100, 150, 200, 250 y 300 puntos, respectivamente.
- **Calidad del desempeño (C)**, máximo 600 puntos. Esta categoría es la más importante y conjunta las

actividades esenciales para desempeñarse adecuadamente como docente universitario: docencia (Do), investigación (I), tutorías (Tu) y cuerpos colegiados (CC). El rubro de calidad se calcula a partir de la siguiente fórmula: $C = Do + I + Tu + CC$, y, por ende, el puntaje total se calcula como: $T = P + De + C = P + De + (Do + I + Tu + CC)$.

- *Docencia (Do)*, máximo 240 puntos. Consta de las actividades relacionadas con la enseñanza, tales como: la elaboración de materiales didácticos, exámenes, actividades de internacionalización, entre otras. En este rubro es importante destacar que al perfil deseable PRODEP (PRODEP, 2023) se le otorgan 120 puntos, equivalentes a la mitad del puntaje máximo.
- *Investigación (I)*, máximo 160 puntos. En esta categoría se encuentran los productos o actividades relacionadas con la investigación, tales como: proyectos, artículos, capítulos de libro, presentaciones en congresos, entre otros. Cabe destacar la importancia que se otorga a la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) (Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnología [CONAHCYT], s.f.), pues se otorgan hasta 120 puntos al nivel 3, correspondientes al 75 % de este apartado.
- *Tutorías (Tu)*, máximo 100 puntos. Apartado donde se contabilizan las tutorías derivadas de la dirección de tesis de posgrado y pregrado, además de otras actividades que requieren de dirección individualizada.
- *Cuerpos colegiados (CC)*, máximo 100 puntos. Aquí sobresale el puntaje otorgado al pertenecer a cuerpos académicos reconocidos por el PRODEP, comisiones académicas, como los comités para evaluación de programas académicos de posgrado y pregrado, etc. Se observa la importancia de pertenecer a un cuerpo académico consolidado, que corresponde a 80 puntos en cuerpos colegiados, equivalentes al 80 % de este apartado.

Ahora bien, con base en estas dos variables, T y C, se asigna el nivel de estímulo que recibirá el profesor, de acuerdo con la Tabla 1. Es importante destacar que el puntaje total (T) asigna un nivel y el puntaje de calidad (C) asigna otro, pero se toma el mínimo: $N = N(C, T) = \min. \{N_T, N_C\}$, donde N_T es el nivel obtenido por el puntaje total y N_C el nivel obtenido por el puntaje de calidad. En la Gráfica 1 se evidencia la linealidad de esta función, que es constante y continua por secciones. Para ascender

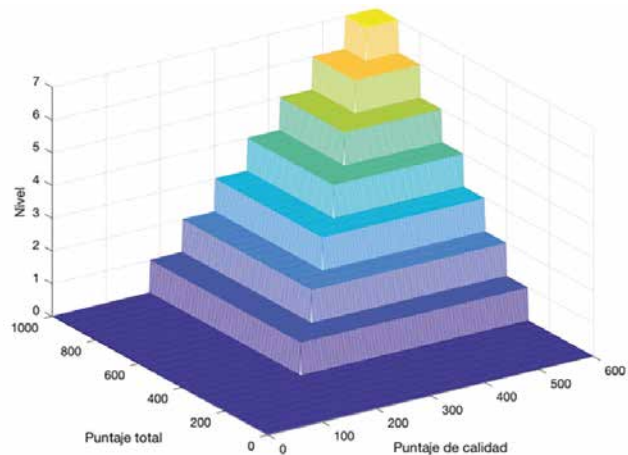
a un siguiente nivel, es necesario mejorar los puntajes de calidad y total al mismo tiempo.

Tabla 1. Nivel asignado según el total de puntos y la calidad

Total (puntos)	Calidad (puntos)	Nivel
301-400	181-240	1
401-500	241-300	2
501-600	301-360	3
601-700	361-420	4
701-800	421-480	5
801-900	481-540	6
901-1000	541-600	7

Fuente: elaboración propia.

Gráfica 1. Nivel asignado como función de la calidad (C) y puntaje total (T)



Fuente: elaboración propia.

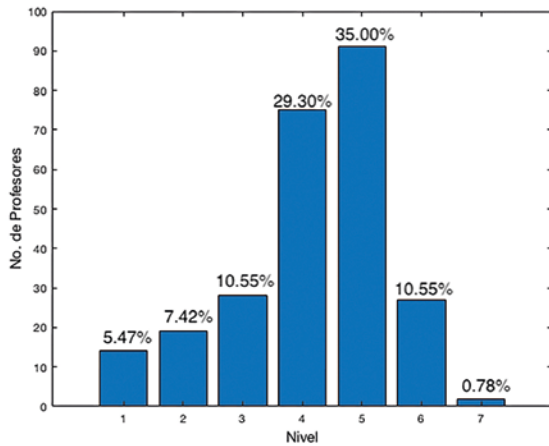
Análisis descriptivo sobre los datos de la convocatoria 2022

En esta sección se analizan los puntajes obtenidos por los docentes que atendieron la convocatoria del ESDEPED, edición 2022. Los datos utilizados para este análisis son previos al proceso de validación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), por ende, se implica que los niveles obtenidos en este año pudieron ser menores que los solicitados para algunos beneficiarios. De esta manera, en la Gráfica 2 se muestra la frecuencia y los porcentajes para cada nivel; elaborada con información proporcionada por el Departamento de Control y Seguimiento Docente.

Como se puede observar, la mayoría de los profesores solicitan el nivel 5, un 35 %; seguido del nivel 4, con un 29.30 %, mientras que en el nivel 7, la cantidad de profesores es mínima, menos del 1 %. Esto nos indica la baja frecuencia con la que el personal docente hace todas las actividades necesarias para alcanzar este nivel.

En la Gráfica 2, se muestra la distribución de los niveles solicitados en la convocatoria de ESDEPED 2022.

Gráfica 2. Frecuencia y porcentaje de profesores en cada nivel



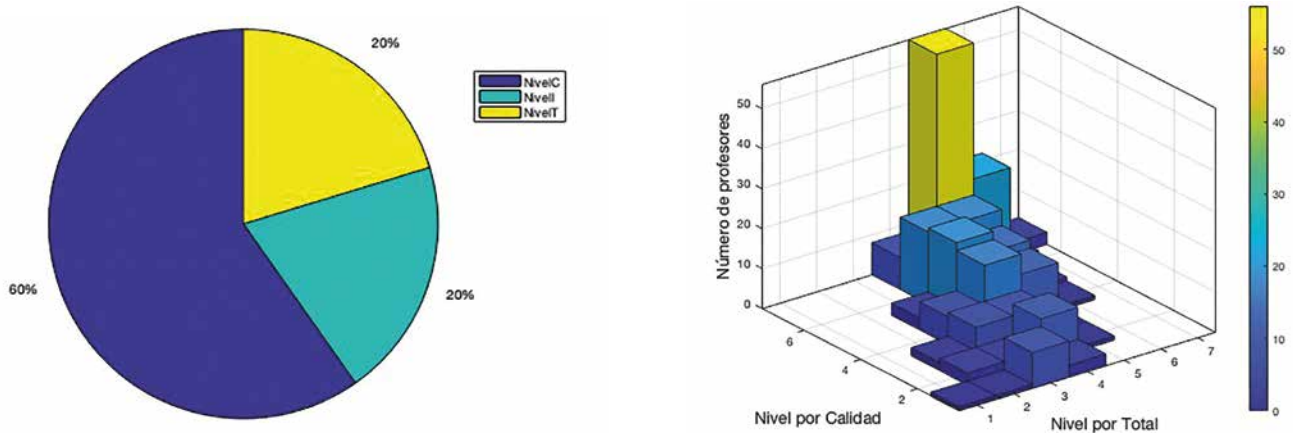
Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, y como ya se había mencionado, el nivel final obtenido puede diferir del que resulta del puntaje de calidad y total. En la Figura 1, panel izquierdo, se muestra que el porcentaje de profesores que obtuvieron su nivel con base en el puntaje total fue del 20 %; mientras

que el porcentaje de profesores que lo lograron por el puntaje de calidad fue del 60 %, y para quienes coincidió con ambos criterios fue el 20 %. Esto significa que la mayoría de los profesores tiene un puntaje más bajo en calidad, con respecto al criterio de asignación de nivel; es decir, su puntaje total les otorgaría un nivel mayor. Entonces, se puede argüir que es necesaria la mejora por parte de los profesores en cuanto a sus puntajes en docencia (Do), investigación (I), tutorías (Tu) y cuerpos colegiados (CC) para mejorar su nivel. Con respecto al 20 % que obtuvieron su nivel por el criterio del puntaje total, deben incrementar su dedicación a la docencia o su permanencia para subir de nivel. Cabe señalar que, a causa del Reglamento General de Docencia de la UAA, los profesores con perfil docente deben impartir 20 horas de clase a la semana; en cambio, los de perfil de investigador pueden impartir sólo cinco horas semanales.

Ahora bien, en la Figura 1, panel derecho, se puede ver con mayor detalle la asignación del nivel con base en el puntaje total y de calidad. Así, se observa que los docentes ubicados en la diagonal del histograma bivariado son quienes obtienen el mismo nivel por el criterio de puntaje total y calidad. Por el contrario, aquellos fuera de la diagonal obtienen niveles diferentes por ambos criterios. Llama la atención la gran cantidad de profesores que obtienen nivel 7 con el criterio de calidad y nivel 5 con base en el puntaje total (barra amarilla); a éstos se les asigna el nivel 5 porque es el mínimo. De estos profesores, aquéllos con perfil investigador tienen la posibilidad de ascender hasta el nivel 7, incrementando sus horas frente a grupo.

Figura 1. Porcentaje e histograma bivariante de profesores, acorde a cada nivel obtenido por puntaje de calidad o por puntaje total



Fuente: elaboración propia.

Análisis de correlación de las variables

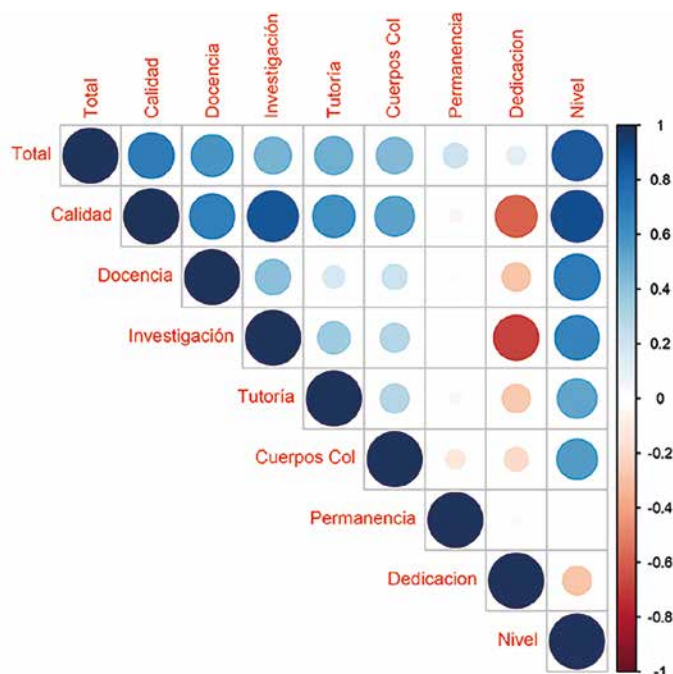
En este apartado se muestran los resultados de un análisis de correlación entre las variables que conforman el puntaje total (T) y, por ende, el puntaje de calidad (C). Ambas variables presentan una correlación obvia, pues el puntaje de calidad está incluido en el puntaje total. Sin embargo, es interesante ver si existen correlaciones entre rubros más específicos.

En la Figura 2, se muestra la matriz de correlación resaltando aquellas variables con una mayor correlación positiva o negativa. Lo primero que se observa es la fuerte correlación positiva entre la calidad y la investigación, aunque esta relación podría resultar obvia; no obstante, la calidad se ve más acentuada respecto a las variables de docencia, tutorías o cuerpos colegiados. Por otro lado, las correlaciones menos fuertes ocurren entre las variables de calidad y docencia, seguidas de calidad y tutorías, y, finalmente, entre calidad y cuerpos colegiados. Esto reafirma que la calidad y, por ello, el nivel obtenido, tienen una correlación positiva fuerte con investigación y docencia.

«El Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED) en las universidades públicas de México, tiene el propósito “reafirmar el trascendente papel de los educadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (SEP, 2008)»

En el sentido opuesto, entre las correlaciones negativas sobresalen aquellas entre investigación y la dedicación a la docencia, y entre la calidad y la dedicación a la docencia. Esto explica que la investigación demanda mucho tiempo, por ello, quienes cuentan con perfil de investigador reducen su número de horas frente a grupo. Las otras dos variables correlacionadas negativamente son calidad y dedicación a la docencia. Esto significa que un profesor con mayor puntaje en el rubro de calidad tiene menos horas frente a grupo y viceversa (ver Figura 2). Con respecto a las variables independientes, podemos observar que hay sólo una variable de este tipo, la permanencia, ya que su correlación con las otras variables es pequeña. Más aún, la permanencia no es relevante para obtener un nivel específico en este programa.

Figura 2. Correlaciones entre las principales variables que componen los puntajes de calidad y total

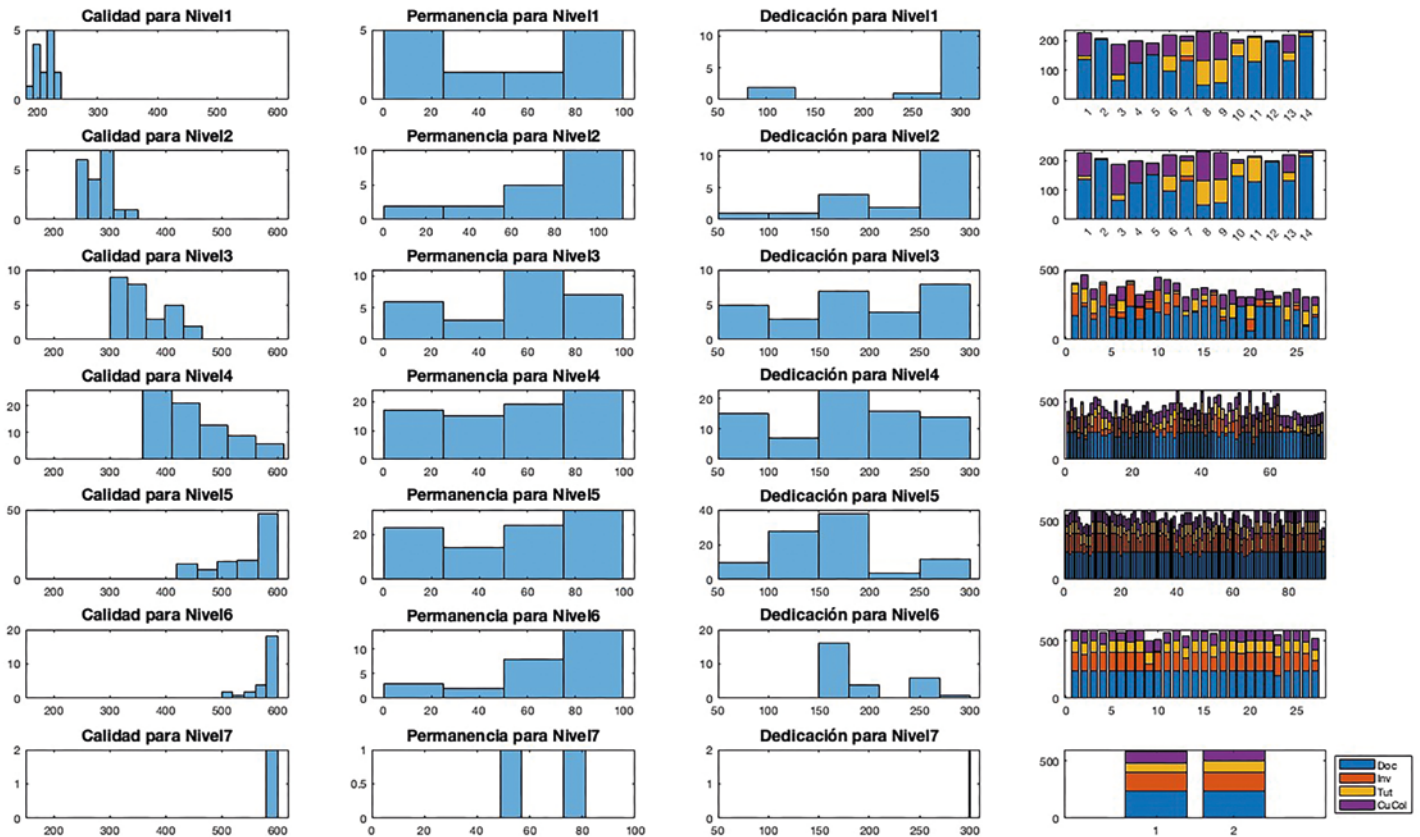


Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, si se analiza con mayor detalle la composición de los puntajes que obtienen los profesores de acuerdo con el nivel obtenido, en la Figura 3 se muestran tres histogramas de frecuencia y un diagrama de barras. En el primero, segundo y tercer histogramas se contabiliza el número de profesores, donde se agrupan los datos en cinco, cuatro y cinco intervalos, con respecto a los puntajes en calidad, permanencia y dedicación a la docencia, respectivamente. En el diagrama de barras se muestra la composición de los puntajes de calidad para los profesores solicitantes por nivel. Es importante mencionar que se realizó un análisis por nivel de los datos presentados en la Figura 3, pero no lo presentamos detalladamente por cuestiones de espacio. A manera de resumen, se presenta en la conclusión.

«El nivel de estímulo, de 1 a 7, que recibirá el profesor se asigna con base en el puntaje total (T), compuesto por tres grandes categorías: calidad (C), dedicación (De) y permanencia (P); es decir: $T = C + De + P$ »

Figura 3. Histogramas para los puntajes obtenidos por los profesores en los rubros principales de evaluación y un diagrama de barras para la composición del puntaje de calidad por nivel



Fuente: elaboración propia.

Nivel 1. De la primera fila de la Figura 3, nótese que en este nivel los puntajes de calidad son relativamente bajos, mientras que la permanencia de los profesores tiene distintos niveles. Al analizar el rubro de dedicación a la docencia, la mayoría de los profesores tiene el puntaje máximo de 300 puntos, 78.57 %, pues imparten más de 17 horas frente a grupo a la semana. En el rubro de calidad, se encuentra que solamente un profesor realiza actividades de investigación; además, existen varios profesores con un alto puntaje en cuerpos colegiados, es decir, que participan en comisiones académico-administrativas. Esto lleva a concluir que los profesores que obtienen nivel 1 tienen un perfil mayormente docente.

Nivel 2. De acuerdo con la segunda fila de la Figura 3, en este nivel, los puntajes en calidad son más altos, con un intervalo de [241,340]. Respecto a la permanencia, más de la mitad de los profesores tiene el nivel máximo. En este caso, la dedicación a la docencia disminuye al 52.63 % de los profesores, con puntaje máximo. En cuanto

al puntaje de calidad, además de un alto porcentaje en docencia, se incrementan levemente las actividades de investigación, tutorías y cuerpos colegiados. Esto es, el perfil de este profesor es mayormente docente.

Nivel 3. Si se observa la tercera fila de la Figura 3, los puntajes de calidad se incrementan a valores intermedios. En referencia a la permanencia, en el intervalo se tienen profesores de todas las antigüedades, pero la mayoría son medianamente experimentados. Lo mismo ocurre con los niveles de dedicación a la docencia. Cabe señalar que prácticamente todos los profesores tienen actividades de investigación; del mismo modo, casi todos cuentan con actividades de tutorías y de cuerpos colegiados. Es decir, para alcanzar este nivel, se requiere un perfil mixto de docente-investigador.

Nivel 4. En la cuarta fila de la Figura 3, se observa que incrementan los puntajes en calidad. Con respecto a la permanencia, sobresale ligeramente el número de profesores con 20 años o más de experiencia. En cuanto a la dedi-

cación, el 20 % imparte un solo curso semestralmente; en otras palabras, cuenta con perfil de investigador SNI. Referente a la calidad, alrededor del 60 % de los profesores tiene los máximos en docencia y en cuerpos colegiados, aunque no necesariamente los mismos profesores. Por lo cual, el perfil del profesor en este nivel es de docente-investigador o docente con comisiones académico-administrativas.

Nivel 5. En la quinta fila de la Figura 3, se observa que el puntaje de calidad incrementa en general y que un 20.6 5% de los profesores alcanza el máximo. La permanencia, en cambio, cambia ligeramente respecto al nivel anterior, pero no es determinante para alcanzar este nivel. Respecto a la dedicación a la docencia, se reduce sustancialmente; esto es, imparten de 8.1 a 5.0 horas frente a grupo. Ahora bien, al analizar los datos de calidad, se ve que los puntajes de docencia y en cuerpos colegiados tienden a los máximos para el 75 % y 85 % de los profesores, respectivamente. La mayor variabilidad en los puntajes se encuentra en los rubros de investigación y tutorías, pero, aun así, alrededor del 50 % obtiene el puntaje máximo, lo cual indica una tendencia hacia el perfil de investigador.

Nivel 6. Al analizar la sexta fila de la Figura 3, no sorprende que el porcentaje de profesores con puntaje de calidad máximo se incrementa a 48.15 %. Esto también ocurre con el de permanencia, pues para alcanzar este nivel deben ser profesores experimentados. Los puntajes de dedicación a la docencia se concentran en los valores medios, ya que la mayoría de los profesores imparte al menos dos cursos al semestre. Así, entonces, el perfil de un profesor en este nivel corresponde a un profesor-investigador consolidado con una dedicación a la docencia intermedia.

Nivel 7. Finalmente, en la séptima fila de la Figura 3, se nota que el número de profesores en este nivel es de solo dos, con puntajes de calidad al máximo y una permanencia no determinante. El perfil del profesor nuevamente es de docente-investigador consolidado con una dedicación a la docencia máxima.

De acuerdo con lo anterior, no todos los profesores con perfil de investigador ascienden a los niveles más altos, probablemente se deba a lo demandante que resulta la investigación. Sin embargo, esto se puede ver compensado con la posibilidad de acceder a otros estímulos, como pertenecer al SNI.

Conclusión

Por medio del análisis de los datos de los solicitantes al programa ESDEPED, se identificaron los rubros asociados con los mayores puntajes y, por ende, con un mayor nivel. Además, se establecieron perfiles del profesorado con base en sus puntajes, donde resaltaron los de docente e investigador, así como una gama de combinaciones entre éstos. Este estudio muestra que los profesores con perfil docente generalmente acceden a los niveles 1 y 2. En los niveles intermedios, 3, 4 y 5, donde se encuentra la mayoría de los profesores, la investigación es el denominador común, pues esta actividad conduce a las de tutorías y trabajo de cuerpos colegiados, llamando la atención que la antigüedad no es un factor determinante para acceder a estos niveles. En el nivel 6, se requiere un perfil de investigador consolidado, con dedicación a la docencia intermedia; mientras en el nivel 7, se requieren adicionalmente al menos 17 horas semanales frente a grupo, potencialmente alcanzado por tan sólo el 0.78 % del profesorado. Esto da una clara indicación del perfil que este programa fomenta.

Fuentes de consulta

- Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) (s.f.). *Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores*. [Página web]. Consultada el 15 de noviembre de 2023. Gobierno de México. <https://acortar.link/4ONn22>
- PRODEP (2023). *Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior S247*. [Página web]. Consultada el 15 de noviembre de 2023. <https://acortar.link/Vp5mNQ>
- SEP (2008). *Programa de Estímulos al Desempeño Docente (2008-2009)*. [Página web]. Consultada el 29 de agosto de 2022. <https://acortar.link/Uakk0y>
- Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) (2019). *Reglamento para la Operación del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente*. *Correo Universitario*, octava época, (28). 28 de septiembre de 2019. México-UAA. <https://acortar.link/rjqxqv>
- Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) (2024). *Convocatoria 2024-2025 (año evaluable 2023). Operación del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de la UAA*. México-UAA-DGDP-DCSD. <https://acortar.link/nbqppz>

Trayectorias universitarias: maestra Ana Luisa Topete Ceballos (1957-2024)

Martha Hilda Guerrero Palomo

Resumen

Se presenta una breve semblanza de la trayectoria académica de la maestra Ana Luisa Topete Ceballos, docente, investigadora y escritora, decana del Centro de las Artes y la Cultura de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, secretaria académica del mismo centro, jefa del Departamento de Letras adscrito a éste e integrante fundadora del comité editorial de la revista semestral *Docere*.

Palabras clave: educación superior, Universidad Autónoma de Aguascalientes, letras hispánicas, trayectoria universitaria.

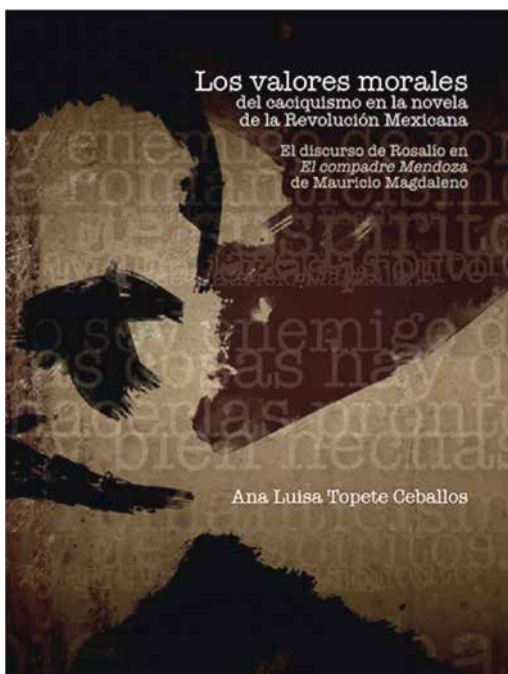


Maestra Ana Luisa Topete Ceballos (1957-2024)

La maestra Ana Luisa Topete Ceballos nació en la ciudad de Aguascalientes el 1 de junio de 1957, donde residió casi toda su vida. Fue la menor de cinco hijos del matrimonio entre Bertha Ceballos Aguilera y Alejandro Topete del Valle, historiador y cronista de esa ciudad. Contrajo matrimonio con Francisco José Aguayo Vivanco, con quien tuvo tres hijos. Durante los dos primeros años de su vida marital residió en la Ciudad de México, razón por la cual decidió dejar sus estudios de Medicina, a un año de haberlos iniciado en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (Centro de Investigación y de Estudios Literarios de Aguascalientes [CIELA] Fraguas, 2022).¹

La maestra Topete creció en un entorno impregnado de libros, historia, música y cultura, que influyó profundamente en su amor por las letras y por el cultivo del aprendizaje a lo largo de toda su vida. A la edad de 42 años, decidió retomar nuevamente sus estudios profesionales, coincidiendo con el momento en que su hijo mayor se preparaba para ingresar a la educación superior. Durante el periodo de 1999 a 2003 cursó la Licenciatura en Letras Hispánicas en la Universidad Autónoma de Aguascalientes; y de 2004 a

¹ Agradecimiento especial por su valiosa retroalimentación a este artículo a la doctora Adriana Álvarez Rivera, jefa del Departamento de Letras adscrito al Centro de las Artes y la Cultura de la UAA, y a la licenciada Ana Alejandra Aguayo Topete, hija de la maestra Ana Luisa Topete Ceballos (q.d.e.p.).



2007 realizó la Maestría en Estudios Humanísticos con especialidad en Literatura, modalidad en línea, en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) (*Hidrocálido*, 2020; Departamento de Formación y Actualización Académica [DEFAA], 2016a).

Derivado de su trabajo de tesis de maestría, en el año 2010 publicó el libro *Los valores morales del caciquismo en la novela de la Revolución mexicana: el discurso de Rosalío en El compadre Mendoza de Mauricio Magdaleno*, con la edición de la UAA. Esta obra fue presentada por Dolores Castro Varela, reconocida poeta, narradora, ensayista y crítica literaria mexicana, a quien siempre le expresó su profundo agradecimiento (DEFAA, 2016b).

Redactó el prólogo de la obra *José Guadalupe Posada. Prócer de la gráfica popular mexicana*, de la autoría de su padre, Alejandro Topete del Valle, editado por la UAA en el año 2017. Además, contribuyó con textos en diversos medios locales, como *El Sol del Centro*, *Vertiente* y *Parteaguas*. Participó como ponente en congresos celebrados en Santiago de Compostela, España; Tucumán, Argentina; y Roma, Italia (CIELA Fraguas, 2022). Además, fue integrante fundadora del comité editorial de la revista

« La maestra Ana Luisa Topete Ceballos, afectuosamente conocida en la comunidad universitaria como Analú, a través de sus gestiones y de su obra, dejó un importante legado en el desarrollo de las letras y la cultura »

semestral *Docere*, del año 2009 a 2024. Asimismo, formó parte del Consejo Editorial Municipal de Aguascalientes y se desempeñó como miembro del Seminario de Geografía y Estadística. Obtuvo el título de Teachers por el Instituto Harmon Hall y el First Certificate por el Instituto Anglo Mexicano de Cultura (DEFAA, 2016a).



Como docente, la maestra Topete tuvo una gran influencia de su padre, quien ejerció esta profesión durante aproximadamente seis décadas en el Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología de Aguascalientes (IACT) y en la UAA, debido a la transformación del IACT en esa máxima casa de estudios en el año 1973 (*Hidrocálido*, 2020; DEFAA, 2016b). La maestra Topete se inició en esta labor en la UAA impartiendo la materia de Etimologías Médicas por invitación del maestro Jorge Ávila Storer, en ese entonces jefe del Departamento de Letras del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades (*Hidrocálido*, 2020). En el año 2010, con la creación del Centro de las Artes y la Cultura, dicho departamento pasó a formar parte de esta nueva área. A lo largo de su trayectoria como profesora también impartió materias como Redacción, Poética, Retórica y Estilística, Prehispánica, Teoría y Análisis de Textos, entre otras (DEFAA, 2016b). Demostró una gran vocación de servicio, interesada en el desarrollo de sus estudiantes, como se aprecia en su siguiente declaratoria:

Ahora me encanta la docencia, es una labor extremadamente importante porque creo que una de las cuestiones que debemos tener todos los maestros es [la] de conectar nuestras clases, lo que nosotros impartimos con los jóvenes, ligarlas con algún valor de la vida. La universidad

es autónoma, no se habla de política ni religión, pero sin duda se tienen que impartir y ejercer valores que alimentan el espíritu de ser humano (*Hidrocalido*, 2020).

Asumió los cargos de decana del Centro de las Artes y la Cultura, secretaria de Docencia de Pregrado y jefa del Departamento de Letras de ese mismo centro académico en la misma institución. Al frente del Departamento de Letras, tuvo a su cargo la supervisión de tres programas educativos: la Licenciatura en Letras Hispánicas, la Licenciatura en Artes Escénicas y Actuación, y la Licenciatura en Artes Cinematográficas y Audiovisuales, los cuales, bajo su liderazgo, lograron obtener el nivel I, la calificación más alta otorgada por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) (CIELA Fraguas, 2022).

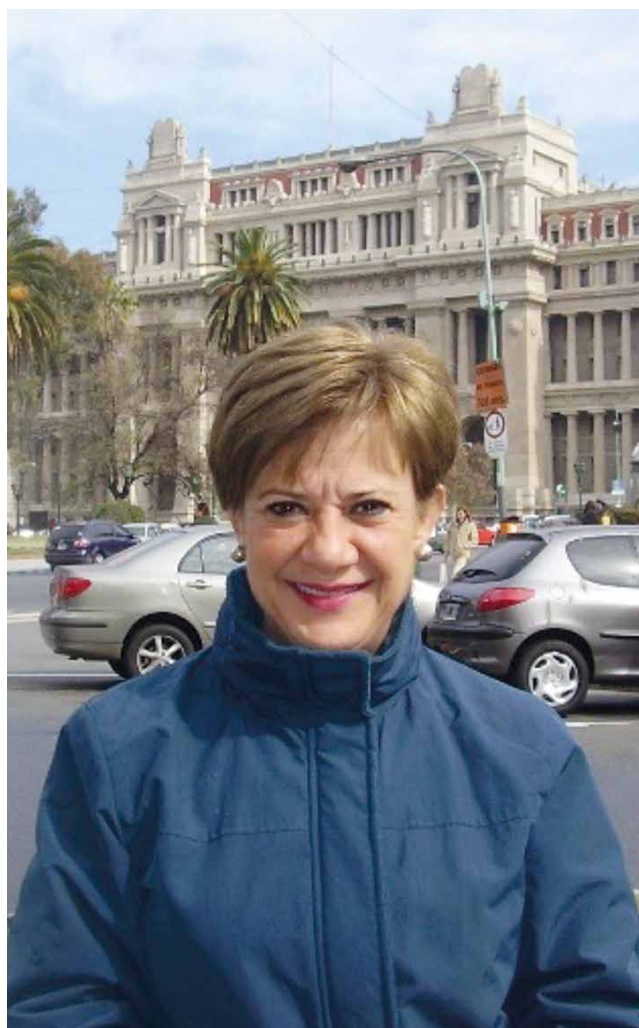
Durante sus gestiones demostró un liderazgo caracterizado por un enfoque humano, acorde con las cualidades de empatía, bondad, alegría y entusiasmo, como Martha Lilia Sandoval (2024) hábilmente lo expresa en su columna. La maestra Topete siempre procuró contribuir al desarrollo tanto de sus estudiantes como de docentes y del personal administrativo a su cargo. Esto se evidencia en el siguiente fragmento de una entrevista concedida por la maestra Topete:

Afianzar las relaciones humanas, es muy importante abrir la comunicación, el contacto humano y sobre todo estar abiertos para cualquier situación que podemos promoverlo, habrá cosas sin duda que estén en mis manos y otras no. En el trabajo pasamos la mitad de nuestra vida como queremos vivir, con enojos, roses [*sic*], con críticas, rivalidades, corajes, incomodidades, eso no vale la pena, ¿cómo lo queremos pasar? (*Hidrocalido*, 2020).

La maestra Ana Luisa Topete Ceballos, afectuosamente conocida en la comunidad universitaria como Analú, a través de sus gestiones y de su obra, dejó un importante legado en el desarrollo de las letras y la cultura. Además, también cultivó valores de amistad, cariño y amabilidad hacia las personas que la rodeaban.

Fuentes de consulta

Centro de Investigación y de Estudios Literarios de Aguascalientes (CIELA) Fraguas. (03 de agosto de 2022). Ana Luisa Topete Ceballos. [Video]. *CIELA Fraguas*. <https://acortar.link/e9UJ7m>



Departamento de Formación y Actualización Académica (DEFAA) (2016a). Trayectorias docentes: la maestra Ana Luisa Topete Ceballos. *Boletín Informativo Semanal "Formación Docente"*, (147). <https://acortar.link/6A09U1>

Departamento de Formación y Actualización Académica (DEFAA) (05 de octubre de 2016b). Trayectorias docentes: la maestra Ana Luisa Topete Ceballos. *Programa radiofónico "El Gis" del Departamento de Formación y Actualización Académica*. [Pódcast]. México: UAA-DGDP-DEFAA. <https://acortar.link/TrLosS>
Hidrocalido Digital (7 de febrero de 2020). Ana Luisa Topete Ceballos. *Reportajes El personaje*. [Página web]. <https://acortar.link/WewkVA>

Sandoval, M. (2 de febrero de 2024). Taza de soles. De mujeres luminosas y sus legados. *El Sol del Centro*. [Página web]. <https://acortar.link/PHP1s6>

La amistad de Amador, lluvia fresca para todos/as

Salvador Camacho Sandoval y Arturo Ricardo Silva Ibarra

*La suprema bondad procede como el agua.
El agua llega a todas las cosas y las favorece...
Viviendo encuentra la alegría de vivir.
Sintiendo encuentra el sentimiento.
Siendo amigos de todos encuentra la armonía.*

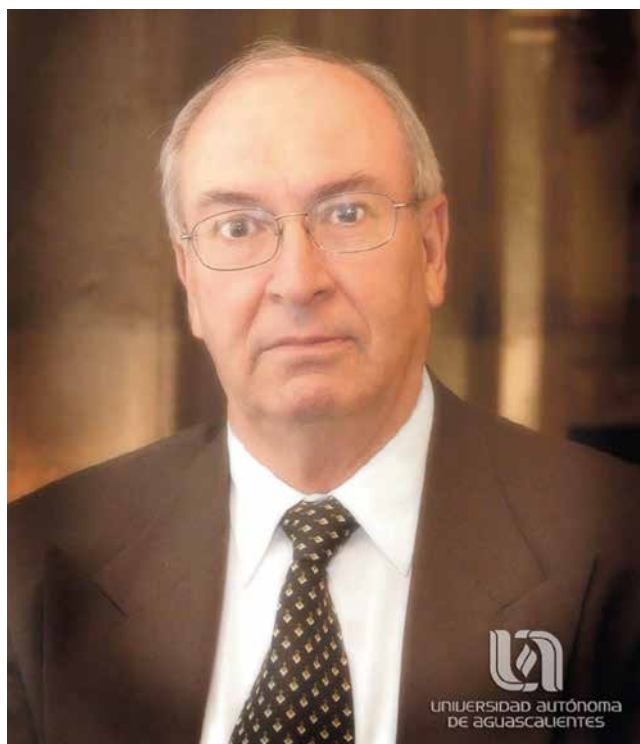
Tao Te Ching

Resumen

El presente texto contiene dos testimonios de experiencias significativas de dos universitarios con su maestro y amigo Amador Gutiérrez Gallo, quien falleció el 29 de noviembre de 2023 y que tuvo una trayectoria importante y destacada en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, especialmente haciendo propuestas para que las y los estudiantes tuvieran una formación humanista como futuros profesionistas. Previamente, se comparte una nota biográfica del maestro Gutiérrez Gallo y una referencia a un breve libro colectivo y testimonial aún no publicado, dirigido a su personalidad y trayectoria.¹

Palabras clave: testimonios, humanismo, universidad, pedagogía crítica.

Amador Gutiérrez Gallo nació en Aguascalientes, Aguascalientes, el 30 de abril de 1945. Realizó estudios de Licenciatura en Filosofía en la Universidad del Valle de Atemajac de Guadalajara y la Maestría en Investigación Educativa en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Fue catedrático en esta última institución, miembro del Honorable Consejo Universitario, jefe de los Departamentos de Filosofía y de Apoyo a la Extensión y Servicio Social, coordinador general del Programa de Formación Humanista y miembro y presidente de la Junta de Gobierno. Participó en diversas comisiones y fue asesor de los grupos de Servicio Social Comunitario en las comunidades de Paso Blanco y Los Arquitos del municipio de Jesús María, Aguascalientes, así como asesor de los grupos de universitarios en los campamentos



Maestro Amador Gutiérrez Gallo (1945-2023)

¹ Este texto fue publicado por los autores del presente texto el 3 de diciembre de 2023 en "Diálogos en Pluralidad", <https://acortar.link/66EIVS>. Se decidió retomarlo en este fascículo en memoria del maestro Amador Gutiérrez Gallo (1945--2023), filósofo humanista y docente jubilado de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, por su invaluable contribución a esta institución, en especial al desarrollo de la formación humanista.

de trabajo en el Valle del Mezquital, Hidalgo, cooperando en la construcción de viviendas para las comunidades indígenas otomíes; además, fue miembro del grupo de maestros voluntarios en el proyecto comunitario de servicio social en el ejido Las Cumbres, Aguascalientes. Como escritor, publicó textos sobre filosofía, metodología de las ciencias, democracia y derechos sociales y económicos.

Un minuto de silencio en la sesión del H. Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) ha sido el inicio de un homenaje que le debemos a un extraordinario universitario y a un hombre ejemplar. Amador Gutiérrez Gallo trabajó afanoso y apasionado por muchos años para hacer realidad la formación humanista en las y los estudiantes de la institución. El 29 de noviembre de 2023 dejó este mundo. Familiares y amigos lo recordaremos siempre con gran cariño, agradecimiento y admiración.

Hace 14 años, en junio de 2010, un pequeño grupo de sus exalumnos y compañeros maestros nos reunimos para celebrar su jubilación. Dejaría de estar en la universidad, pero nunca lejos de una actividad de compromiso y empatía con las personas que requerían de su ayuda. Era un hombre dispuesto a acompañar y servir al prójimo en el trabajo y en su vida cotidiana. Quienes lo conocieron saben a qué me refiero: siempre dispuesto a escuchar y a ofrecer una mano amiga, respetuoso y convencido de que todas las personas somos libres y capaces de ser mejores cada día.

Para aquella ocasión, este grupo se dio a la tarea de escribir un texto sobre su persona, su trayectoria profesional y de vida, y la relación que tuvieron con él quienes escribieron. Al final, se formó un pequeño libro que bien merece publicarse ahora, coordinado por María Esthela Esquivel Reyna y Yolanda Padilla Rangel. Aquí comparto los nombres de los autores y los títulos de sus escritos: José Acevedo Acosta, “Compañero y amigo Amador”; María de los Ángeles Alba Olvera, “Si algo está por concluir es porque algo nuevo está a punto de iniciar”; Damina Barra Calorio, “Carta para Amador”; Salvador Camacho Sandoval, “Amador y el contagio por la pedagogía crítica”; Patricia Cervantes López, “Un maestro de vida”; Jesús de Anda Romo, “Amicitia (amistad) para Amador”; María Esthela Esquivel, “Amador, ¡acompañante siempre!”; María Jiménez Gómez Loza, “Quién es Amador en mi vida”; Enrique Luján Salazar, “Un brindis por la amistad y por los devenires compartidos”; María Teresa Macías Díaz Infante, “¡Auxilio!”; Felipe Martínez Rizo, “Un amigo bueno y un buen amigo”; Irma Leticia Medina, “Gracias, estimado maestro Amador”; Rebeca Padi-



lla de la Torre, “Para Amador”; Yolanda Padilla Rangel, “Lotería para Amador”; María Eugenia Patiño y Luciano Ramírez, “A nuestro entrañable amigo Amador Gutiérrez Gallo”; Francisco Pizaña Morones, “Unas breves y sinceras palabras para Amador”; Dolores Ramírez Gordillo, “A un gran maestro y amigo”; Onésimo Ramírez, “Despidiendo a Amador”; Arturo Silva Ibarra, “De la palabra al recuerdo”; Sergio Armando Valdivia Flores, “Al maestro y amigo”; y Genaro Zalpa Ramírez, “Jubilarse y no”.

A raíz de su fallecimiento, Arturo Silva Ibarra, quien tuvo una relación cercana con Amador, escribió un breve y sentido texto que aquí publicamos. Después, yo, Salvador Camacho Sandoval, comparto el escrito que redacté hace 14 años. Lo hago con humildad y profundo agradecimiento.

.....

“Mientras no nos muéramos de a tiro”

Por Arturo Silva Ibarra,
29 de noviembre de 2023.

“Si nada te duele, preocúpate...”
“¿Qué le vamos a hacer?
Con estos bueyes tenemos que arar...”
“Diosito, ¿y hoy qué me tienes reservado?”
(frases recurrentes de Amador)

Lo conocí como un hombre alto, fuerte, con una sonrisa fácil de encontrar. Era yo un joven, no hizo falta que pasara el tiempo para descubrir al hombre grande de corazón y generosidad.

Recto y alegre ante los malos vientos...

Y en los buenos, qué decir de sus inacabables anécdotas y buenos recuerdos.

Todo el que lo conoció tiene, por lo menos, una frase y un momento que lo traslada a un feliz recuerdo con él.

Amador no necesitaba ser presentado, siempre sabían de él, ya sea por su carácter alegre, sus chistes y, más aún, por sus sabios consejos.

Nos dice Carlos, su hijo, a propósito de la velación de su papá: “Únete a nosotros para celebrar su vida”, y tiene razón, así será cada vez que lo recuerde, y así digo:

Celebro y doy gracias por haber tenido la suerte de recorrer caminos juntos.

Celebro haber conocido a un hombre de una profunda fe que enseñó con su vida.

Celebro nuestras diferencias que me hicieron crecer y luego abrazarnos.

También celebro a esa persona que sabía reírse de sí mismo, no de los demás.

Celebro al amigo Amador, “el altísimo”, como en broma alguna vez le decía una compañera, y sonreía contento ante el cariño de sus amigos.

Hoy, Amador, abriste la puerta de tu casa, como siempre lo hiciste con toda persona y, más aún, con tus amigos, con confianza y fe. Y así, hoy, también saliste de casa al encuentro de nuestro Padre.

.....

Amador y el contagio por la pedagogía crítica

Por Salvador Camacho Sandoval,
19 de junio de 2010.

En una ciudad pequeña de Argentina nos hemos reunido con un grupo de filósofos y educadores brasileños para analizar y discutir corrientes pedagógicas críticas, entre ellas la de Paulo Freire, adaptada ahora a los retos de una América Latina con sus añejos rezagos y los nuevos desafíos de la globalización. Debo decir que hace aproximadamente 30 años leí dos pequeños grandes libros de este educador brasileño, estimulado por un pequeño grupo de profesores que, desde la Universidad Autónoma de Aguascalientes, se atrevía a proponer no sólo que conociéramos sus propuestas pedagógicas y políticas, sino también que pusiéramos en práctica sus ideas en un trabajo de servicio social que realizábamos en una comunidad rural en el municipio de Jesús María. Uno de ellos fue Amador Gutiérrez Gallo, y a él me dirijo ahora:

Amador: desde aquellos años te sigo de cerca y te considero un profesor universitario ejemplar. Hace algún tiempo me enteré de que muchas veces los responsables del área de formación de profesores en la universidad te invitaban para que compartieras tu manera de enseñar y de relacionarte con los estudiantes. La decisión era acertada, pues eres una persona que reúne esas características que los manuales de didáctica sugieren a quienes desean entrar al complicado y difícil mundo de la docencia; pero el trabajo que haces es mucho más, porque enseñar no es una cuestión de estrategias y técnicas, sino de actitud y filosofía.

Te recuerdo como uno de mis mejores profesores de licenciatura, a pesar de que nunca impartiste un curso a los de la primera generación de la carrera de Ciencias y Técnicas de la Educación, Área Investigación. Y no te recuerdo tanto por tu erudición académica, sino por tu capacidad de dialogar sobre asuntos realmente serios de nuestra profesión y de nuestra vida. Eres un educador en el sentido estricto del término. Para ti, un universitario no sólo debe ser experto en su área, sino también una persona que está obligada a tener una conciencia de su papel privilegiado en la sociedad y mantener una actitud crítica frente a su realidad, a la vez que, como dijera Paulo Freire, un compromiso práctico a favor de los desposeídos.

«Amador Gutiérrez Gallo tuvo una destacada trayectoria en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, especialmente promoviendo una formación humanista para la comunidad estudiantil universitaria»

Cuando te conocí, eran los tiempos en los que yo, idealista, arrojado e ignorante, simpatizaba con las ideas marxistas, mantenía solidaridad con las luchas de liberación latinoamericana e interpretaba canciones de Víctor Jara, Joan Manuel Serrat y Silvio Rodríguez. Por eso, las conversaciones contigo y un grupo de amigos (la PIC) me resultaban muy interesantes y enriquecedoras. Me imagino ahora cómo debiste soportarme, con mi ortodoxia y mi arrogancia de estudiante progre. Te agradezco que me hayas sabido escuchar, sé que esto lo sabes hacer muy bien, como educador y como persona; por eso te has ganado el cariño de muchos, dentro y fuera de la institución.

Ahora que te jubilas, me parece que el tiempo pasó muy rápido y que nos has dejado la “vara alta” para medir nuestro desempeño como docentes. Has prometido que vendrás a la universidad y estoy seguro que te veremos con tu bicicleta, saludando a todo mundo, con la sonrisa que contagia o la frase atinada con la que luego se queda uno reflexionando. También te imagino como el sabio que seguirá explotando la sabiduría popular, el buen humor y el sentido común, ése que forma parte de la reivindicación que tienes de tu cultura alteña, a la que con orgullo perteneces. No te veo inactivo y solitario. Creo que te hace falta la gente, conversar, profundizar en la reflexión, dar la palmadita y sonreír, siempre sonreír.

En estos momentos en que la universidad se distrae a ratos de su función crítica y humanista, con eso de que debemos ser modernos y globales, y dar puntos a quien mejor trabaja y se porta bien, vienes a reivindicar la esencia de toda universidad pública y autónoma que se precia de serlo: mantener un compromiso con la generación y transmisión de conocimientos al servicio de causas sociales justas, con una visión crítica y humanista de las profesiones y de la vida misma. Por eso tu insistencia y tu trabajo de muchos años para formar jóvenes despiertos, activos y conscientes de su realidad.

A pesar de algunos desencuentros entre universitarios, nunca perdiste el sentido democrático y justo de tus acciones al frente de cuanto cargo se te encomendó; te indignaste ante tropelías y mezquindades de colegas y autoridades, y tuviste que defender con valentía y prudencia tus convicciones. Te pusiste la camiseta de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y fuiste congruente con tus acciones, mucho más que autoridades y profesores que presumen con discursos un presunto amor a la institución, pero que sólo se les ha visto trabajar para su beneficio personal. Te jubilas sin ceremonia oficial, porque no la necesitas: eres de esos hombres que trascienden en silencio y que dejan huella. Pocos como tú. Te extrañaremos...

Amador: te cuento que regresé del encuentro de pedagogos y filósofos críticos de ese pueblo argentino. Allí tuve la oportunidad de conocer a un investigador y exsacerdote que había hecho su tesis doctoral sobre la educación y el pensamiento de un teólogo de la liberación. El investigador era profesor de una universidad brasileña y me atrajo su visión crítica de la jerarquía católica; no era de esos hombres atufados y amargados, de los que se ven afectados por la desilusión de una iglesia que no cumple sus expectativas, sino todo lo contrario: alegre y sociable. Inevitablemente me hizo recordarte, Amador, así como las discusiones que hace 30 años teníamos con el grupo de Paso Blanco.

Ya de regreso en la universidad, te vi en tu bicicleta y me enteré de que pronto te jubilarías, que ya no vendrías tan seguido, y me reproché no haberte buscado antes. Me pareció que nuestra “máxima casa de estudios” no podía dejar ir así a una persona tan valiosa como tú. Sé que tienes un proyecto para que los profesores jubilados sigan beneficiando a la institución. Ojalá que las nuevas autoridades sean sensibles a esta iniciativa.

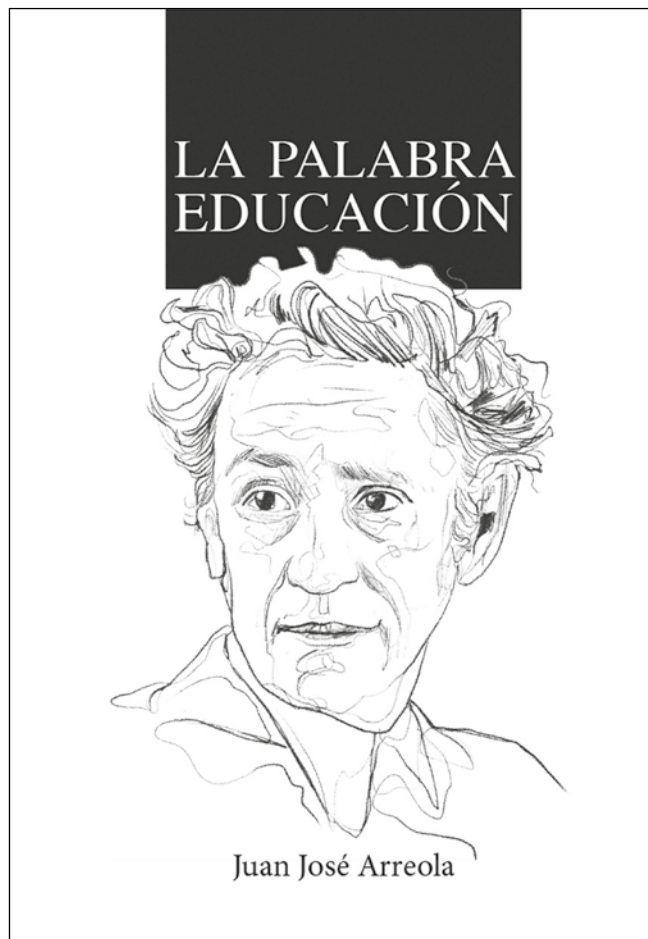
Amador: formas parte de esa generación que dio vida a la institución y ahora está en la edad de dejarla para que las generaciones siguientes hagan los cambios debidos y trabajen para conservar lo que haya que continuar. Con tristeza veo a muy pocos miembros de mi generación que sepan y puedan responder a este gran desafío. La estafeta está pasando y, de momento, no hay muchos que la agarren con la entereza, el compromiso y la sabiduría que nuestra universidad y Aguascalientes necesitan y merecen. Saber trabajar de esta manera es el reto que las nuevas generaciones tenemos enfrente.

Recordando a José Saramago, quien dijo que el hombre más sabio que conoció no sabía leer ni escribir, de ésos que reivindicaban Paulo Freire y tú, me pongo a pensar que los universitarios debemos trascender el mundo académico y realmente asumir “la responsabilidad de tener ojos cuando otros los perdieron”, pues frente a la realidad aterradora que estamos viviendo en México y el mundo, debemos reivindicar la “pedagogía de la esperanza” y rescatar el coraje, la lucidez y los sueños colectivos. Siempre los sueños.

«Amador: formas parte de esa generación que dio vida a la institución y ahora está en la edad de dejarla para que las generaciones siguientes hagan los cambios debidos y trabajen para conservar lo que haya que continuar»

Recomendación de lectura: *La palabra educación*

Sara Mireya Carmona Lozano



Juan José Arreola

La palabra educación (3ª edición). Universidad Autónoma de Aguascalientes y Ediciones Laberinto. México, 2017.

La palabra educación fue publicada por primera vez en el año de 1973 para la Biblioteca de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Colección SEP-Setentas. Más de cuatro décadas después, los herederos de Arreola otorgarían los permisos correspondientes a la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) y a la Editorial Laberinto para crear esta tercera edición, publicada en el año 2017, libre para consulta en cualquiera de las bibliotecas de la institución, o bien, adquirir un ejemplar en la Librería de la UAA.

Se trata de un compilado de reflexiones del considerado “escritor en prosa más sorprendente que haya dado México” (Arreola, 2017, p. 11), Juan José Arreola, clasificado en seis apartados: “Vida”, “Cultura”, “Conciencia”, “Jóvenes”, “El maestro” y “Palabra”. Dichas reflexiones fueron expuestas en principio de forma oral por Arreola, que, de acuerdo con el prólogo a la primera edición, escrito por Jorge Arturo Ojeda, “fueron vertidos a la escritura a máquina por Hilda Morán y la diversa dedicación y cambiante habilidad de personas desconocidas” (Arreola, 2017, p. 9).

La palabra educación busca seguir difundiendo la voz de Juan José Arreola, “uno de los escritores más importantes del siglo xx en Latinoamérica” (Ortiz, s.f.), cuyas reflexiones continúan tan vigentes como entonces.

Fuentes de consulta

- Arreola, J. (2017). Prólogo. *La palabra educación* (3ª ed.). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Ortiz, J. (s.f.). Juan José Arreola [entrada de blog]. *Lidefer*. <https://www.lifeder.com/juan-jose-arreola/>

Semblanzas de autoras y autores

Iván Auli

Es licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca en 2014. En 2018, obtuvo el grado de maestro en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-Cinvestav IPN). En 2023, logró el doctorado en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el DIE-Cinvestav IPN. Se desempeña como profesor rural e investigador independiente. Las líneas de investigación que actualmente trabaja se centran en jóvenes rurales-indígenas: escolaridad y trabajo.

Sara Mireya Carmona Lozano

Es licenciada en Comunicación e Información por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Se desempeñó como productora y conductora del programa radiofónico musical “Pausa Auditiva” que se transmitió por Radio UAA 94.5 FM de 2012 a 2015; y en TVUAA (actualmente UAATV) como conductora de los programas de televisión “Contacto Natural” e “Imágenes universitarias”, durante el periodo de 2010 a 2014. Ha tomado diversos cursos y talleres relacionados con el periodismo cultural, la producción y locución radiofónica en la ciudad de Aguascalientes. Actualmente, se desempeña como asistente en la sección de Proyectos Académicos, en el Departamento de Formación y Actualización Académica, adscrito a la Dirección General de Docencia de Pregrado de la UAA, donde está a cargo de la conducción del programa radiofónico “El Gis”, transmitido por la señal de Radio UAA 94.5 FM, así como de la fotografía y elaboración de algunas reseñas de libros y otros recursos educativos para su publicación en la revista semestral *Docere*, editada por dicho departamento.

Salvador Camacho Sandoval

Es doctor en Historia de América Latina por la Universidad de Illinois en Chicago, Premio John Nuveen en Chicago y Premio Aguascalientes en Humanidades. Es autor de varios libros, los dos últimos son: *La temible sexualidad. Las reformas educativas en México y libros en debate* y *¡Libros sí (también rock), bayonetas no! Contracultura, política y guerrilla en los años sesenta y setenta*. Trabajó durante nueve años en la administración pública en proyectos de educación, cultura y ciencia. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) y profesor del Departamento de Educación del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Sandra Elizabeth Delgadillo Alemán

Estudió la Licenciatura en Matemáticas Aplicadas en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), la Maestría y Doctorado en Ciencias con Orientación en Matemáticas Aplicadas en el Centro de Investigación en Matemáticas, A.C. Desde el 2003 es profesora-investigadora del Departamento de Matemáticas y Física, adscrito al Centro de Ciencias Básicas de la UAA, y actualmente es la jefa de dicho departamento. Ha impartido clases a nivel licenciatura y posgrado en la UAA y en la Universidad Panamericana. Realizó estancia sabática en el Instituto de Matemática Multidisciplinar de la Universidad Politécnica de Valencia, España, y una estancia corta en la Universidad de Texas en Arlington. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI), nivel 1. Sus principales líneas de investigación son: modelación matemática, ecuaciones diferenciales y métodos numéricos.

Karol Wojtyla Medellín Hernández

De origen mexicano, Karol Wojtyla Medellín Hernández nació en Aguascalientes y estudió la Licenciatura de Enseñanza del Inglés (2013) en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Posteriormente, cursó la Maestría en Investigación Educativa (2023) en la misma institución. Actualmente, se desempeña como docente del idioma inglés en la UAA en el Programa Institucional de Lenguas Extranjeras y en Extensión de Idiomas. Al día de hoy, cuenta con dos artículos en proceso de dictaminación y dos ponencias derivadas de su tesis de maestría, una presentada en la Universidad Tecnológica de Aguascalientes y otra en la Universidad Nacional de Asunción de Paraguay.

Arturo Enrique Giles Flores

Es licenciado en Ciencias con área terminal en Matemáticas por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, maestro en Ciencias Matemáticas por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y doctor en Ciencias Matemáticas por la Universidad Pierre et Marie Curie, París, Francia. Realizó una estancia posdoctoral en el Centro de Investigación en Matemáticas (CIMAT) y tuvo un puesto temporal de profesor-investigador asociado en la Universidad Paris Diderot, París, Francia. Actualmente, es profesor-investigador del Departamento de Matemáticas y Física adscrito al Centro de Ciencias Básicas de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI), nivel 1. Ha impartido cursos a nivel licenciatura y posgrado en inglés, francés y español. Sus principales líneas de investigación son: la teoría de singularidades desde un punto de vista algebraico y geométrico, y, recientemente, se ha interesado en la modelación matemática.

Martha Hilda Guerrero Palomo

Licenciada en Comunicación Organizacional por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Desde el año 2012 a la fecha es editora de la revista semestral *Docere*, del Departamento de Formación y Actualización Académica, adscrito a la Dirección General de Docencia de Pregrado de la misma institución, donde, además, coordina la producción del programa radiofónico “El Gis” y la edición anual de la Guía Básica para Docentes de la UAA; institu-

ción en la que ha colaborado por 26 años, asumiendo cargos como coordinadora de la aplicación de exámenes de egreso y encargada del Programa Institucional de Lenguas Extranjeras. Se ha formado en temas de procesos editoriales, liderazgo para la administración en la educación, gestión educativa y equidad de género en la UAA.

Roberto Alejandro Kú Carrillo

Estudió la Ingeniería en Sistema de Energía en la Universidad de Quintana Roo, la Maestría y el Doctorado en Ciencias con Orientación en Matemáticas Aplicadas en el Centro de Investigación en Matemáticas, A.C. Realizó un posdoctorado en la Universidad de Texas, en Arlington, Texas, Estados Unidos de América. Desde el 2003 es profesor-investigador del Departamento de Matemáticas y Física de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). A partir del 2013 es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI), nivel 1. Ha impartido clases a nivel licenciatura y posgrado en la UAA y en el Instituto Tecnológico de Monterrey, en inglés y español. Realizó estancia sabática en el Instituto de Matemática Multidisciplinar de la Universidad Politécnica de Valencia, España. Sus principales líneas de investigación son: modelación matemática, ecuaciones diferenciales y métodos numéricos.

Julio César Macías Ponce

Estudió la Licenciatura en Matemáticas Aplicadas en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), la Maestría y el Doctorado en Ciencias con Orientación en Matemáticas Aplicadas en el Centro de Investigación en Matemáticas, A.C. Es profesor-investigador del Departamento de Matemáticas y Física del Centro de Ciencias Básicas de la UAA. Ha impartido clases a nivel licenciatura y posgrado en la UAA, en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, en el Centro de Investigación y Docencia Económicas, en la Universidad Politécnica de Aguascalientes, en la Universidad Panamericana y en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Actualmente, es coordinador de la academia de Matemáticas Aplicadas en el Departamento de Matemáticas y Física del Centro de Ciencias Básicas de la UAA. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI), nivel 1. Sus principales líneas de investigación son: optimización, teoría de juegos y problemas de elección social y economía matemática.

Sandra Reyes Carrillo

Es doctora y maestra en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), y licenciada en Letras Hispánicas por la misma institución. Profesora del Departamento de Letras Hispánicas en el Centro de las Artes y la Cultura de la UAA. Coordinadora de la Academia de Metodología y Redacción del Departamento de Letras y coordinadora de las revistas estudiantiles de la Licenciatura en Letras Hispánicas. Miembro de la Red Iberoamericana de Investigadores/as en Integridad Académica de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP). Cuenta con más de trece años en la gestión y coordinación de proyectos editoriales. Editora de Pie Rojo Ediciones. Sus principales líneas de investigación son: integridad académica y proceso de escritura científica.

Luz Judith Rodríguez Esparza

Estudió la Licenciatura en Matemáticas Aplicadas en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), la Maestría en Ciencias Matemáticas en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Doctorado en Matemáticas en la Universidad Técnica de Dinamarca. Realizó dos posdoctorados en el Instituto de Investigación

en Matemáticas Aplicadas y Sistemas (IIMAS-UNAM). Fue profesora de tiempo completo en la Universidad Juárez del Estado de Durango, impartiendo clases a nivel licenciatura y posgrado. De 2016 a 2019 obtuvo una cátedra CONAHCYT (antes CONACYT) en la Universidad Autónoma Chapingo. Desde 2019 es catedrática CONAHCYT en el Departamento de Matemáticas y Física del Centro de Ciencias Básicas de la UAA. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI), nivel 1. Sus principales áreas de investigación son: estadística, probabilidad aplicada y procesos estocásticos.

Arturo Ricardo Silva Ibarra

Es egresado de la primera generación de la Licenciatura en Educación y de la Maestría en Sociología de la Cultura por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). De 1981 a 2023 trabajó en la administración universitaria como académico y voluntario en la UAA. En la misma institución fundó el programa cultural de Polifonía Universitaria, fue el primer director general de Difusión y Vinculación, también fue coordinador de los primeros programas de formación de profesores para educación a distancia y de la primera especialidad internacional con la Universidad de San Luis, Argentina. Ha colaborado con algunos artículos para publicaciones de la UAA.

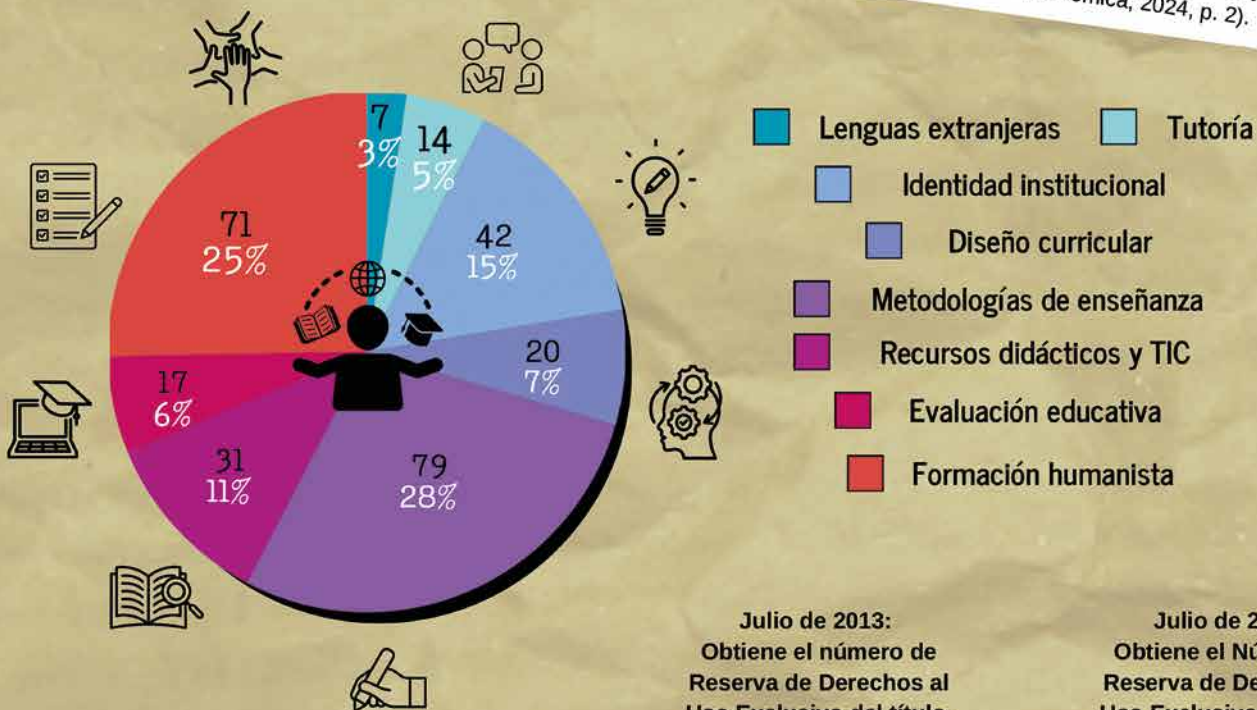


DOCERE

Objetivo

La revista semestral *Docere* es una publicación de divulgación académica que busca "enriquecer los saberes del profesorado de los niveles medio 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: Diseño curricular, Metodologías de enseñanza, Recursos didácticos y TIC aplicadas a la educación, Evaluación educativa, Identidad institucional, Formación humanista, Lenguas extranjeras y Tutoría" (Departamento de Formación y Actualización Académica, 2024, p. 2).

Promueve las buenas prácticas docentes, su innovación y mejora continua a través del conocimiento y la reflexión sobre los diversos ámbitos de dicha labor.



Octubre de 2009:
Publica su primer número, en el marco del 20° aniversario del Programa de Formación de Profesores en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA).

2009 — 2012 — 2013 — 2017 — 2018

Diciembre de 2012:
Presenta la primera convocatoria para impulsar la participación de los docentes de la UAA y de otras instituciones, con un artículo.

Julio de 2013:
Obtiene el número de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del título, 04-2013-022112005700-102 el ISSN 2007-6487; versión impresa.

Julio de 2018:
Obtiene el Número de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del título, 04-2018-070312441800-203; ISSN 2683-2526; versión electrónica.

Agosto de 2017:
Se incorpora a la "Red de Revistas Académicas de la UAA".

Fuentes de consulta

Departamento de Formación y Actualización Académica. (2019). Diez años de la revista *Docere*: Una estrategia para la formación docente. *Docere*, (21), 7-11. <https://doi.org/10.33064/2019docere212474>

Departamento de Formación y Actualización Académica. (2021). La revista *Docere*, una estrategia para fomentar las prácticas docentes de vanguardia. *Docere*, (25), 36-41. <https://doi.org/10.33064/2021docere253459>

15 años

Autores, autoras y áreas institucionales.

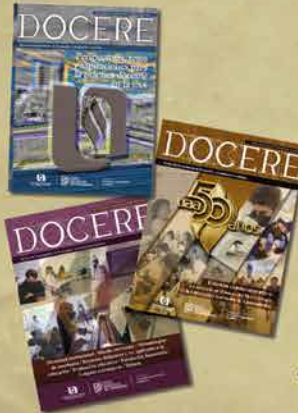
184
46%



179
45%



38
9%



30 ediciones,
281 artículos publicados,
401 participaciones
de autoría,
15 estados de la
República Mexicana.

Procedencia



Estat: Benemérita Escuela Normal Estatal, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Cuauhtémoc, Universidad Panamericana, Universidad Pedagógica Nacional (Unidad 011), Universidad Politécnica de Aguascalientes, Universidad Tecnológica Metropolitana de Aguascalientes, y Universidad Tecnológica de Aguascalientes. Asimismo, el Instituto Tepeyac y los bachilleratos incorporados a la Universidad Autónoma de Aguascalientes: Centro Escolar Encino, Colegio Villa Hidalgo, Escuela Preparatoria Regional de Lagos de Moreno, e Instituto Aguascalientes, A.C.



Nacional: Baja California, Ciudad de México, Chihuahua, Coahuila, Estado de México, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, San Luis Potosí, Veracruz, Yucatán y Zacatecas.



Internacional: España

Enero de 2019:
Adopta el Open
Journal System
(OJS), para su
publicación
electrónica.

2019

2021

2023

2024

15 años de
publicaciones
ininterrumpidas.

Noviembre de 2021:
Se indexa al catálogo 2.0
del Sistema Regional de
Información en línea para
Revistas Científicas de
América Latina, el
Caribe, España y
Portugal (Latindex).

Octubre de 2023:
Se indexa al
portal
bibliográfico
Dialnet, de la
Universidad de la
Rioja, España.

Marzo de 2023:
Se unifica el número de
Reserva de Derechos al Uso
Exclusivo del título,
04-2018-041714054800-102,
para las versiones impresa y
electrónica.

OBJETIVO GENERAL

“Enriquecer los saberes del profesorado de los niveles medio superior y superior, del estado, la región y del país, a través de la publicación de artículos 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]” (UAA, 2024, p. 2).

BASES PARA PRESENTAR UN ARTÍCULO

I. Se aceptará únicamente un artículo por autor (a), quien deberá asegurar que su texto:

- ◆ Aborda un tema relevante para la edición de la revista, de actualidad y vigente.
- ◆ Es original y de su autoría.
- ◆ No ha sido publicado en otro medio ni está participando para otra publicación.
- ◆ Está escrito en el idioma español, inglés o francés.
- ◆ Aporta elementos para la reflexión y el análisis en fomento a la mejora de la práctica docente en educación superior o media superior, y muestra solidez en las conclusiones de la propuesta.
- ◆ Cumple con todos los elementos de contenido y forma descritos en esta convocatoria.

SECCIONES DE LA REVISTA

El artículo deberá circunscribirse en alguna de las siguientes secciones:

- ◆ **Tema de interés.** Se incluyen artículos relacionados con la educación media superior y superior, procesos educativos a nivel internacional, nacional, regional o local, a fin de difundir retos y la situación académica actual que enfrenta la profesora o el profesor: innovación, formas de enseñar, modelos de aprendizaje, actividades docentes, entre otros.
- ◆ **Modelo educativo y docentes.** Son artículos vinculados con los principios del proyecto, modelo educativo o curricular de la institución de adscripción de la persona autora del texto; en fomento a la reflexión y el análisis para la comprensión de la educación, la formación docente, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación de los aprendizajes y el currículo, principalmente.
- ◆ **Docente y su entorno.** Se dan a conocer experiencias exitosas derivadas de la práctica docente en los espacios educativos de un caso en particular o de la trayectoria general de las y los docentes; a partir de ello, se abordan concepciones sobre los procesos educativos, nuevas metodologías o propuestas innovadoras en torno a la educación, entre otros.
- ◆ **Orientaciones educativas.** Se presenta una serie de orientaciones o sugerencias prácticas enfocadas a la planeación, implementación, seguimiento y evaluación de los procesos educativos, con el fin de responder preguntas esenciales sobre la práctica docente.

BASES PARA LA PRESENTACIÓN DE UN ARTÍCULO EN LA REVISTA SEMESTRAL

El artículo deberá apegarse a las orientaciones de estructura, argumentación, expresión lingüística y formato, que podrán ser consultadas a detalle en el documento “Bases para la publicación de artículos en la revista semestral *Docere*”, <https://shre.ink/8QeZ>.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Se deberá presentar dos copias del artículo, una sin datos de identificación para su proceso de dictaminación a doble ciego, y otra con la semblanza curricular de cada una de las personas autoras con una extensión aproximada de 100 palabras, en la que se indique: nombre completo; grado(s) académico(s); institución(es) de egreso; institución de adscripción actual; experiencia profesional; materias que ha impartido; líneas de investigación; y publicaciones.

PROCESO DE RECEPCIÓN DE ARTÍCULOS

Podrá enviar las dos copias del artículo a través de alguno de los siguientes medios:

- a) Plataforma OJS, registrándose como autor(a), <https://revistas.uaa.mx/index.php/docere/user/register>
- b) Correo electrónico, revistadocere@edu.uaa.mx

PROCESO DE DICTAMINACIÓN Y SELECCIÓN DE ARTÍCULOS

El Departamento de Formación y Actualización Académica promoverá la evaluación objetiva e imparcial de los textos, en un proceso de dictaminación a doble ciego, preservando el anonimato de las personas autoras y dictaminadoras. Para ello:

1. Realizará una primera lectura de los artículos, verificando que cumplan con la presente convocatoria.
2. Con la herramienta iThenticate, revisará el porcentaje de coincidencias del artículo con otras obras ya publicadas.
3. Propondrá a dos personas para la dictaminación de los artículos que cumplan con los dos puntos anteriores.
4. Resolverá cualquier discrepancia o situación no prevista en ese proceso y comunicará los resultados de la misma a las personas autoras, en los términos de: a) Favorable. Sin cambios, b) Favorable. Atendiendo observaciones menores, y c) No favorable. El artículo requiere modificaciones mayores.

La revista *Docere* es una publicación de divulgación académica sin fines de lucro. Su distribución es gratuita, sin costo para personas autoras, lectoras o dictaminadoras; bajo la Licencia Creative Commons Atribución, No comercial, Compartir Igual, 4.0 Internacional, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>.

Más información en: Departamento de Formación y Actualización Académica, Edificio Académico Administrativo, piso 4, Cd. Universitaria

Tel. 449-910-74-00, extensiones 31412, 31413 y 31414

Páginas web para acceder a la convocatoria: <https://dgdpu.uaa.mx/defaa> y <https://revistas.uaa.mx/index.php/docere/announcement>

■ Correo electrónico: revistadocere@edu.uaa.mx

■ Páginas web: <https://dgdpu.uaa.mx/defaa>

■ <https://revistas.uaa.mx/index.php/docere>

Facebook Formación Docente UAA (DEFAA) X @DEFAA_UAA

DOCERE

Edición 32^a

Enero-junio de 2025.

**"Perspectivas innovadoras en la educación:
desarrollo profesional y alfabetización digital".**

Objetivo: Contribuir a la divulgación y enriquecimiento del conocimiento en el ámbito educativo, promoviendo el intercambio de ideas y experiencias sobre el desarrollo profesional docente, la alfabetización digital, la virtualización de la docencia y la integración de la inteligencia artificial en la práctica educativa en los tipos superior y medio superior.

Recepción de artículos:

del 28 de octubre de 2024 al 13 de enero de 2025

Consulte la convocatoria en:

<https://dgdpu.aa.mx/defaa>

<https://revistas.aa.mx/index.php/docere/announcement>

 Formación Docente UAA (DEFAA)

 @DEFAA_UAA

Más información en: Departamento de Formación y Actualización Académica, Edificio Académico Administrativo, piso 4, Cd. Universitaria,
Tels. (449) 910-74-00, Ext. 31413, correo: revistadocere@edu.aa.mx

15 años

