

REVISTA

AiDu

MÉXICO

06

OTOÑO - INVIERNO / 2025

EDITORIAL

Consejo Editorial

Miguel Ángel Zabalza Beraza
Universidad de Santiago de Compostela y presidente de la
Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU)

Felipe Trillo Alonso
Universidad de Santiago de Compostela, Secretario de AIDU

Carlos Moya Ureta
Instituto Latinoamericano de Altos Estudios Sociales, Vocal AIDU

Juan Manuel Escudero
Universidad de Murcia

Aurelio Villa Sánchez
Universidad de Deusto, Vocal AIDU

Alicia Rivera Morales
Universidad Pedagógica Nacional, Presidenta AIDU México

Carlos Casillas Vélez
Universidad Nacional Autónoma de México, Vicepresidente

Oscar Comas Rodríguez
Universidad Autónoma Metropolitana, Secretario

Dirección General

Alicia Rivera Morales
Universidad Pedagógica Nacional, Presidenta AIDU México

Coordinación Editorial

Georgette del Pilar Pavía González
Instituto Politécnico Nacional

Guilherme Mendes Tomaz Dos Santos
Universidad Federal del Rio Grande del Norte

Martha Lorena Izquierdo Dorantes
Universidad Pedagógica Nacional

Comité editorial

Georgette del Pilar Pavía González
Instituto Politécnico Nacional

Guilherme Mendes Tomaz Dos Santos
Universidad Federal del Rio Grande del Norte

Martha Lorena Izquierdo Dorantes
Universidad Pedagógica Nacional

Antonio Carrillo Avelar
Universidad Pedagógica Nacional

Comité científico evaluador

Frida Díaz Barriga Arceo
Universidad Nacional Autónoma de México

Valeska Fortes de Oliveira
Universidad del Distrito Federal Campus Santa María

José María García Garduño
Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Golnaz Iranpur-Zeynalova
Universidad Estatal del Daguestan, Rusia

Clemente Lobato
Universidad del País Vasco

Pedro Sánchez Escobedo
Universidad Autónoma de Yucatán

Gabriela Hernández Vega
Universidad de Nariño

Ángeles Parrilla Latas
Universidad de Vigo

Wilbert Sarao Pérez
UPN Villahermosa

Georgette del Pilar Pavía González
Instituto Politécnico Nacional

Guilherme Mendes Tomaz Dos Santos
Universidad Federal del Rio Grande del Norte

Martha Lorena Izquierdo Dorantes
Universidad Pedagógica Nacional

Oscar Barrón Ochoa
Instituto Politécnico Nacional

Alan Jossimar Robles Arguelles
Instituto Politécnico Nacional

Laura Aryadna Adame Alatorre
Instituto Politécnico Nacional

Gustavo Eduardo Villanueva Quintanar
Instituto Politécnico Nacional

Corrección de estilo

Georgette del Pilar Pavía González
Instituto Politécnico Nacional

Guilherme Mendes Tomaz Dos Santos
Universidad Federal del Rio Grande del Norte

Martha Lorena Izquierdo Dorantes
Universidad Pedagógica Nacional

Fotografías e ilustraciones

Rodrigo Manuel Ortiz Fernández
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco

Diseño y diagramación

Rodrigo Manuel Ortiz Fernández
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco

Publicación Número: 06
Diciembre 2025

Revista AIDU México, año 4, No. 6, Otoño-Invierno 2025, es una publicación semestral, Carretera al Ajusco No. 24, Col. Héroes de Padierna, Del. Tlalpan, 14200, México, CDMX, Tel: 55.5630.9700 ext 1779, www.aidumexico.com, raidumx@outlook.com. Dirección General: Alicia Rivera Morales. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2023-013010315200-102, ISSN: 00-0000, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este Número, AIDU Mexico, Diseño editorial, formación y fotografía, Rodrigo Manuel Ortiz Fernández, Carretera al Ajusco No. 24, Col. Héroes de Padierna, Del. Tlalpan, 14200, México, CDMX, fecha de última modificación, 27 de Diciembre de 2025

OTOÑO
INVIERNO
2025

Contenido

4	Contenido
6	Building from Within: Developing a Category Book as a Tool for Analysis - Natalia Mayagoitia
20	Abordajes de enseñanza de geografía en Brasil: una breve revisión de la literatura - Eliezer Andrade de Abreu Jonatha Rodrigo de Oliveira Lira Guilherme Mendes Tomaz dos Santos
40	Caracterización de la estancia empresarial de la licenciatura en Administración y Desarrollo Empresarial - Erika San Román Romero Verónica García Valdés Alan Martínez Anaya
54	Uso de la Inteligencia Artificial con una perspectiva ética de la labor docente. Caso del Instituto Politécnico Nacional - Georgette del Pilar Pavía González, Julio Ubiixa Ríos Peña, Laura Aryadna Adame Alatorre Gustavo Eduardo Villanueva Quintanar, Isabel Rosalina Vela Espinosa, Miriam Teresa Vázquez Galicia, Néstor Gabriel Ruiz Ortega, Alan Jossimar Robles Arguelles, Oscar Barrón Ochoa
72	Percepción de los tutores sobre el impacto de un modelo híbrido en la eficacia del PTT en la ESCA STO del IPN - Judith Dolores González Domínguez Rosaura de Jesús Montiel Ortiz
82	Presencialidade na era digital: reflexões sobre educação e comunicação mediada pela tecnologia no século XXI - Guilherme Mendes Tomaz dos Santos Magali Cristiane Ferreira Novais
100	Construcción de un Instrumento para Medir el Desempeño Académico de Estudiantes Universitarios - Verónica García Valdés Erika San Román Romero Alan Martínez Anaya

1

Building from Within: Developing a Category Book as a Tool for Analysis



Building from Within: Developing a Category Book as a Tool for Analysis

Resumen

Este artículo presenta el desarrollo de un Libro de Categorías como herramienta metodológica para el análisis crítico del discurso. Creado para una tesis doctoral sobre IDEA Public Schools en el Río Grande Valley, el Libro de Categorías se elaboró con el propósito de transformar la literatura crítica en un marco operativo de codificación que luego se aplicó de manera sistemática a una colección diversa de textos e imágenes institucionales. El proceso comenzó de forma deductiva, con 5 categorías y 20 subcategorías. Sin embargo, durante la codificación se incorporó de manera inductiva la categoría de Ausencias para capturar los silencios presentes en el discurso. El Libro final, compuesto por 6 categorías y 21 subcategorías, proporcionó estructura para navegar el discurso, al mismo tiempo que dejó espacio para registrar lo no dicho. El artículo detalla la concepción, depuración e implementación de esta herramienta, mostrando cómo un Libro de Categorías puede ir más allá de ser simplemente una lista de códigos para convertirse en una guía práctica que conecta la teoría con la práctica.

Palabras clave: Análisis Crítico del Discurso (ACD), Equidad Educativa, Libro de Categorías, Atlas.ti, Río Grande Valley.

Keywords: Critical Discourse Analysis (CDA), Educational Equity, Category Book, Atlas.ti, Río Grande Valley

Abstract

This article presents the development of a Category Book as a methodological tool for critical discourse analysis. Created for a dissertation on IDEA Public Schools in the Río Grande Valley, the Category Book was developed to transform critical literature into an operational coding framework, which was then systematically applied to a diverse collection of institutional texts and images. The process began deductively, with 5 categories and 20 subcategories. During coding, however, the inductive category of Absences was added to capture silences in the discourse. The final Book, composed of 6 categories and 21 subcategories, provided structure for navigating the discourse, while also leaving space to register what was not said. The article details the conception, refinement, and implementation of this tool, illustrating how a Category Book can transcend being merely a code list and instead act as a practical guide that bridges theory and practice.





Introduction

The Rio Grande Valley (RGV), located along the Texas–Mexico border, is a predominantly Hispanic region where long histories of inequality intersect with a rich cultural and linguistic landscape. Anzaldúa (1987/2021) describes the region as a “third country,” a space between nations, and as a borderland of contradiction, struggle, and hybridity where cultures and identities collide and interweave. The RGV region is also characterized by low educational attainment, high unemployment, reduced per capita income, and strong ethnic segregation that isolates communities (Ryabov & Merino, 2017). Despite demographic growth, poverty remains persistent, keeping the RGV among the poorest regions in Texas (Atisa & Racelis, 2022). These conditions intersect with the vulnerabilities experienced by mixed-status families (Castañeda, 2019) and continue to reproduce cycles of inequality across generations (Vega, 2019).

In this context, IDEA Public Schools has grown from its local beginnings in the RGV into a large chain of charter schools, now operating across Texas and other southern states in the United States. IDEA Public Schools positions itself as a pathway to equity, emphasizing academic rigor, accountability, and the commitment that every student will attend college.

The doctoral thesis from which this article stems adopts a qualitative approach, one that emphasizes interpretation, context, and flexibility when examining complex social phenomena (Denzin & Lincoln, 2012; Flick, 2007). A central question was posed: Is IDEA Public Schools a viable alternative for equity in the Rio Grande Valley? To address this question, the project employed Critical Discourse Analysis (CDA) of IDEA’s institutional discourse, which treats discourse as a form of social practice that not only communicates ideas but also sustains and reproduces relations of power and ideology (Fairclough, 2013).

To assess whether IDEA Public Schools could serve as an alternative to equity, a comprehensive and multimodal body was compiled using Atlas.ti. The corpus selected included policy documents, annual reports, handbooks, and expansion plans, along with promotional materials and digital content, such as IDEA’s website, magazine, and Instagram posts. Together, the materials provided insight into the textual and visual strategies through which the institution legitimizes its model.

To carry out the CDA of such a diverse corpus, the study relied on a tool developed in advance: a Category Book (Libro de Categorías). This instrument was designed to systematize critical literature and then applied consistently to the corpus through Atlas.ti. It is important to clarify that the focus of this article is not on reporting the results of the analysis (which will appear in later work), but on narrating how the Category Book was conceived, refined, and put into practice.

¹ Charter schools are publicly funded (by the state in which they operate) but privately managed institutions that function outside many of the regulations applied to traditional public schools; they originated in the United States, though similar models now exist in other countries.
² This article is based on the author’s doctoral thesis “Análisis crítico del discurso del modelo educativo de la escuela charter IDEA: ¿Es una alternativa para la equidad en el Rio Grande Valley?”, to be defended in January 2026 at the University of Santiago de Compostela. The dissertation, written in Spanish, is expected to be published by the end of 2025 and will be available in open access.

Design / Methodology / Approach

At the outset, the dissertation was structured as a case study, complemented by a document review and field access to key actors for triangulation. When field access did not materialize, the design was reassessed. Faced with this change, the chapters already drafted were revisited in search of a viable path forward. It was during this review that a practical question emerged: how could a broad critical literature be transformed into an operational tool for analysis? A recently defended colleague's thesis (González López, 2024) served as a valuable prompt: to construct a Category Book that would bridge theory and data.

Although the content and scope of our Category Book differed from González López's, adopting this strategy was the best path forward. The decision was logical because recurring debates among authors had already been identified and organized during the construction of the theoretical framework. Observing how these arguments naturally grouped together made formalizing them into categories and subcategories the most logical and appropriate next step. This pivot ultimately preserved the original objective (to critically analyze the IDEA Public Schools model from the perspective of educational equity) while also demonstrating the flexibility of the methodology.

From there, a clear path was set. The first step was to compile an extensive list of recurring topics from the theoretical framework. Key terms such as educational quality, equity, exclusion, and social mobility surfaced repeatedly, drawing on the work of influential authors like Apple (2006), Au (2022), Giroux (2013), Torres Santomé (2018), Darling-Hammond (2015), Lipman (2011), Saltman (2000), Valenzuela (2004), among many others. Once this detailed log was complete, related topics were then grouped into preliminary categories and subcategories.

Using this roadmap, the first draft of the Category Book took shape. It went through several rounds of revision, each one aimed at sharpening the definitions and weaving in the voices of the critical authors cited in the thesis. Eventually, what seemed like the final version emerged; a framework organized into five main categories: Homogenizing Practices; Equity vs. Exclusionary Processes; Evaluation vs. Social Justice; Market-Aligned Subjectivities; and Deterioration of Faculty Working Conditions. Each of these categories encompassed its own array of subcategories.

With the provisional Category Book in hand, the project advanced to the analysis phase. At this stage, the objective was to systematically apply the categories to the corpus using Atlas.ti. Explaining how the software was employed is important here, because the way it was used not only structured the coding process but also opened the door for the emergence of a sixth, unanticipated category.

Typically, when using Atlas.ti, the corpus is uploaded into the software, allowing categories to emerge naturally from the data, with the program acting as the engine that generates codes as patterns become apparent. In this study, however, the process worked in reverse: Atlas.ti was used manually and deductively, with categories and subcategories defined a priori from the theory itself. Instead of relying on the software to automatically generate codes, each document was reviewed, and manually marked, applying the established analytical categories to both textual and visual material. Hence, Atlas.ti served less as a tool for discovery and more as a structured workspace for implementing a coding system. For a full account of this process, see Chapter 7 of the doctoral thesis.

As the coding process unfolded, new questions began to surface. Certain patterns resisted classification within the five predefined categories and their subcategories, pointing less to what IDEA explicitly communicated and more to what it left unsaid. These gaps prompted the author to consider silence itself as analytically meaningful. As Foucault (1972) observes, every discourse is structured as much by what it says as by "the repressive presence of what it does not say" (p. 25). Later work in critical discourse studies reinforces this perspective, emphasizing that absences and silences must be analyzed as objects in their own right (Schröter, 2018), and that CDA is incomplete if it only takes into account the dominant discourses without also considering what is excluded (Slemon, 2025).

Because Atlas.ti only allows for analysis of what is coded, a provisional category called Absences was created to capture these omissions or silences. By the end of the coding process, the relevance of this aspect was undeniable, and it was formally incorporated into the Category Book as a sixth category; the only one developed inductively, emerging directly from the discourse itself. This new category ultimately contained a single subcategory: Absence of Specific Strategies or Plans for Migrant Students and Mixed-Status Families.

To illustrate the full set of categories and subcategories, Figure 1 shows how they appeared within Atlas.ti and offers a visual sense of the code system that guided the analysis. The software allowed the categories to be traced across documents, images, and videos, while the color palette worked as a constant reminder of the analytical focus throughout the process.

Figure 1. Visualization of how categories and subcategories are structured in Atlas.ti.



Note. Screenshot by the author from Atlas.ti project file

Results

In the end, the Category Book was organized into six categories with a total of twenty-one subcategories. The initial five categories, along with their twenty subcategories, emerged directly from the theoretical framework in a deductive manner. The sixth, however, took a different path; it arose inductively from the corpus itself and carried with it just one subcategory. Together they comprise the complete set of categories and subcategories, which can be seen in Table 1 below.

Table 1. Categories and subcategories from the Book without definitions

Category	Subcategories
1. HOMOGENIZING PRACTICES	1. Closed and Prescriptive Curriculum 2. Specialized Preparation for Higher Education or a Professional Career 3. Principle of Individual Competitiveness
2. EQUITY VS. EXCLUSIONARY PROCESSES	1. School Choice 2. Factors of Inequality in Access to Quality Education vs. Educational Equity 3. Segregation and Discrimination Process 4. Student Selection and Exclusion
3. EVALUATION VS. SOCIAL JUSTICE	1. Higher Education as a Catalyst for Social Mobility 2. Performance Standards 3. Standardized and High-Stakes Testing 4. Accountability Systems
4. MARKET-ALIGNED SUBJECTIVITIES	1. Institutional Autonomy and Innovation, 2. Competition Among Schools 3. Deregulation 4. Venture Philanthropy or Philanthrocapitalism 5. Marketization of Education 6. Meritocracy
5. DETERIORATION OF FACULTY WORKING CONDITIONS	1. Evaluation and Compensation 2. Teacher Experience and Job Stability 3. Hiring Politics and Alternative Certification
6. ABSENCES	1. Absence of Specific Strategies or Plans for Migrant Students and Mixed-Status Families.

Note.The Category Book was originally developed in Spanish, with all categories and subcategories thoughtfully translated into English for this article.

To further support of analytical process, the color scheme used in Table 1 directly corresponds to the coding colors applied in Atlas.ti, as shown in Figure 1. This intentional coordination helped maintain consistency and clarity throughout our coding, visually connecting our categories across all documents analyzed.

While Table 1 provides an overview of all categories and subcategories, the full Category Book goes further by including a written definition for each entry. These definitions were carefully developed from the arguments of critical authors discussed in the theoretical framework, ensuring that every category and subcategory was grounded in established debates. Because the Book is extensive and highly detailed it cannot be reproduced in full within the space of this article. For readers interested in the complete version, the Category Book will be made available in open access as part of the doctoral thesis, where it appears in Chapter 8.

Now, to give a sense of what the Category Book accomplishes, the following section offers a condensed narrative of the six categories and their subcategories. The aim here is not to present the entire Category Book, but rather to show how each part of its framework was used in analyzing the discourse. This means explaining what each category focuses on and how it guided the coding process.

Each category captures a distinct facet of the discourse under study. Homogenizing Practices, for instance, brings together critiques related to prescriptive curricula, the narrowing of learning objectives, and the prioritization of competitiveness over collaboration. Its three subcategories Closed and Prescriptive Curriculum, Specialized Preparation for Higher Education or a Professional Career, and Principle of Individual Competitiveness education is portrayed as a standardized path with predetermined outcomes. The category proved useful in identifying repeated references to rigor and discipline, often framed as universal prerequisites for success. It also refers to pedagogical structures that standardize teaching and learning across diverse student populations. Such structures naturalize a single, hegemonic way of doing school, which sidelines interculturality, teacher autonomy, and students' varied contexts. Some of the authors that informed this category include Apple (2008); Bowles & Gintis (1976/2011); Diez Gutierrez (2017); Giroux (2011); Pérez Gómez (2004); Torres Santomé (2010).

Equity vs. Exclusionary Processes addresses how structural barriers rooted in institutional arrangements, social norms, and historical contexts shape access to education and create persistent disadvantages for certain groups of students, especially those at the intersection of multiple marginalized identities. The category brings into focus the systemic nature of inequality and the ways in which apparently neutral policies can reproduce exclusion. Its subcategories capture specific mechanisms: School Choice policies, while framed as expanding opportunities, often intensify segregation and divert resources away from public schools; Factors of Inequality in Access to Quality Education underscore disparities tied to race, language, geography, disability, and funding; Segregation and Discrimination Processes highlight practices that separate or disadvantage students based on socioeconomic or cultural background; and Student Selection and Exclusion points to the admission practices of charter and magnet schools that, even unintentionally, limit who benefits from educational resources. This category is rooted in the work of writers such as Grant y Sleeter (2013); Harvey (2018); Orfield & Frankenberg (2013); Valenzuela (2004).

Evaluation vs. Social Justice looks at the conflict between standardized ways of measuring learning and the broader goals of educational justice. In this category, "evaluation" encompasses measurement systems, performance standards, high stakes testing, and accountability systems that apply uniform metrics to all students and schools. The problem is that such tools often ignore big differences in context. As a result, they can reinforce inequality and push teachers to "teach to the test" instead of focusing on deeper, more critical learning. Key voices that shaped this category were Bok (2020); Escudero Muñoz & Martínez Domínguez (2011); Koretz (2017); (Vasquez Heilig et al., 2018).

Market-Aligned Subjectivities captures how education is characterized through neoliberal values. It emphasizes competition, efficiency, merit, and entrepreneurial thinking, encouraging students to see themselves as future human capital and schools to function like market actors. The subcategories elucidate different dimensions of this framing. Institutional Autonomy and Innovation refers to the freedom schools claim in managing staff, curriculum, and pedagogy, often equated with innovation. Competition Among Schools highlights how school choice policies create rivalry for students, funding, and rankings. Deregulation reduces government oversight, expanding institutional flexibility while reinforcing market priorities. Venture Philanthropy imports business logics into philanthropy, treating donations as investments with measurable returns. Marketization of Education casts schools as service providers, families as clients, and education itself as a commodity. Finally, Meritocracy assumes that success depends only on individual effort and ability, disregarding structural inequalities. Among the scholars considered here are Aronowitz (2001); Ball (2016); Bourdieu (1986, 1999); Rooks (2020); Sandel (2020); Trillo Alonso et al. (2021).

Deterioration of Faculty Working Conditions describes how teachers face heavier workloads, job insecurity, and low pay, creating stress and limiting their growth. These conditions lead to high turnover, which weakens school stability and the quality of teaching. The subcategories show this erosion: Evaluation and Compensation ties teacher pay and stability to test scores and other metrics, turning evaluation into control instead of support. Teacher Experience and Job Stability shows how replacing experienced staff with short-term or novice hires undermines continuity. Hiring Policies and Alternative Certification highlights how nontraditional routes fill positions quickly but often create precarious contracts and burnout. This part of the analysis relied on contributions from Epple et al. (2015); Ravitch (2013); Trillo Alonso (2005); Zeichner (2010).

Finally, the inductive category Absences draws attention to what was left unsaid. Including this category ensured that omissions were not ignored but instead treated as meaningful patterns in their own right. It formalizes omissions as an object of analysis recognizing that silence can signal priorities, interests, or underlying ideologies with concrete consequences. This category draws upon the work of Diedrich (2018); Schaefer (2015); Schröter (2018); Slemon (2025); Smith (2021).

In the end, the Category Book became much more than a list of codes. It worked as a guide structured and supported in theory that helped make sense of a diverse, multimodal corpus while keeping critical perspectives in view. In practice, the Book turned abstract debates into concrete codes, helped trace patterns across texts, images, and video, and kept the analysis consistent. Its main contribution was to turn critical literature into a usable tool, setting the groundwork for the discourse analysis carried out in the larger doctoral study.

Discussion

The decision to use an initial deductive approach was both methodological and contextual. Since the study analyses a charter network's public materials, those documents were unlikely to contain any meaningful critiques of charter schools or neoliberal reform. Therefore, a purely inductive approach would have risked simply echoing the institution's self-presentation, leaving key criticisms invisible. Basing the analysis in a framework from critical literature provided a foundation for uncovering the ideological assumptions in the discourse. The aim was to incorporate these critical perspectives from the start, making a deductive method both necessary and coherent.

At the same time, the process could not remain closed. As Vanover et al. (2021, p. 134) note, "A data analysis process that draws on both deductive and inductive practices supports a more organized, rigorous, and analytically sound qualitative study." By creating space for what the discourse left unsaid, the analysis was able to capture aspects that a deductive category alone would have missed. This echoes Azungah's (2018) argument that combining deductive and inductive strategies produces a more comprehensive analysis by requiring the researcher to engage closely with the data in order to understand the whole picture.

Looking back, integrating a deductive and inductive logic proved effective. The predefined deductive categories provided a systematic structure, creating a clear code list for the analysis in Atlas.ti. Meanwhile, the sixth, inductive category offered the flexibility to identify emergent themes across the discourse that the literature could not anticipate.

Conclusions

This article details the creation of the Category Book, which serves as the initial phase of a larger CDA. It has traced the process of its construction and refinement as an analytical tool, transitioning from a deductive framework to an inductive category that captured the silences within discourse. The result was not simply a coding list but a methodological compass that combined structure with responsiveness, making it possible to organize a large and multimodal corpus while remaining attentive to what was left unsaid. Thus, the Category Book illustrates how deductive and inductive reasoning can be integrated to achieve a balance between rigor and openness.

The contribution of this article lies in documenting that process. By presenting the development of the Category Book, it offers a concrete example of how theory can be operationalized into a workable tool for critical discourse analysis. How this tool was subsequently applied in Atlas.ti to conduct the full analysis will be addressed in future publications.

References

Anzaldúa, G. (2021). *Borderlands / La frontera: La nueva mestiza* (C. del Valle, Trad.).

Apple, M. W. (2006). *Educating the «right» Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. Taylor & Francis.

Apple, M. W. (2008). *Ideología y Currículo* (R. Lassaletta, Trad.). Ediciones Akal. https://www.academia.edu/33210837/Apple_Michael_W_Ideologia_Y_Curriculo

Aronowitz, S. (2001). *The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning*. Beacon Press.

Atisa, G., & Racelis, A. E. (2022). Analysis of Urbanization and Climate Change Effects on Community Resilience in the Rio Grande Valley, South Texas. *Sustainability*, 14(15), Article 15. <https://doi.org/10.3390/su14159049>

Au, W. (2022). *Unequal By Design: High-Stakes Testing and the Standardization of Inequality* (2nd edition). Routledge.

Azungah, T. (2018). Qualitative research: Deductive and inductive approaches to data analysis. *Qualitative Research Journal*, 18(4), 383-400. <https://doi.org/10.1108/QRJ-D-18-00035>

Baill, S. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, 14. <https://doi.org/10.1177/1478210316664259>

Bok, D. (2020). *Higher Expectations: Can Colleges Teach Students What They Need to Know in the 21st Century?* Princeton University Press.

Bourdieu, P. (1986). The forms of Capital. En J. Richardson, *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood.

Bourdieu, P. (1999). *Acts of Resistance: Against the Tyranny of the Market* (R. Nice, Trad.). The New Press.

Bowles, S., & Gintis, H. (2011). *Schooling In Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life* (Illustrated edition). Haymarket Books.

Darling-Hammond, L. (2015). *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. Teachers College Press.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=490631>

Diedrich, B. (2018). Policy Mediation and Curricular Integration in a Texas Charter School. *Open Access Theses & Dissertations*. https://scholarworks.utep.edu/open_etd/59

Diez Gutiérrez, E. J. (2017). PISA: La evaluación mercantil del neoliberalismo. *Nuestra bandera: revista de debate político*, 236, 96-103.

Epple, D., Romano, R., & Zimmer, R. (2015). Charter Schools: A Survey of Research on Their Characteristics and Effectiveness (w21256; p. w21256). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w21256>

Escudero Muñoz, J. M., & Martínez Domínguez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/24595>

Fairclough, N. (2013). *Language and Power* (2a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315838250>

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2a ed). Ediciones Morata.

Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge* (A. M. Sheridan Smith, Trad.). Pantheon Books.

Giroux, H. A. (2011). On Critical Pedagogy. *Continuum*.

Giroux, H. A. (2013). Neoliberalism's War Against Teachers in Dark Times. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(6), 458-468. <https://doi.org/10.1177/1532708613503769>

González López, C. (2024). Cuidado e inclusión social. Análisis de las necesidades formativas y propuestas de mejora en los estudios de Grado de Enfermería de Galicia. <http://hdl.handle.net/10347/34457>

Grant, C. A., & Sleeter, C. (2013). Race, class, gender and disability in the classroom. En J. A. Banks & C. A. M. Banks, *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, 8th Edition. Wiley Global Education.

Harvey, J. (2018). Charter Schools in the Context of Poverty, Changing Demographics, and Segregation. En I. C. Rotberg & J. L. Glazer (Eds.), *Choosing Charters: Better Schools or More Segregation?* (pp. 24-36). Teachers College Press.

Koretz, D. (2017). *The Testing Charade: Pretending to Make Schools Better* (Illustrated edition). University of Chicago Press.

Lipman, P. (2011). Neoliberal Urbanism, Race, and Urban School Reform. En *The Assault on Public Education: Confronting the Politics of Corporate School Reform* (pp. 33-77). Teachers College Press.

Orfield, G., & Frankenberg, E. (2013). *Educational Delusions?: Why Choice Can Deepen Inequality and How to Make Schools Fair*. University of California Press.

Pérez Gómez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata.

Ravitch, D. (2013). *Reign of Error: The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools*. Knopf Doubleday Publishing Group. <https://books.apple.com/us/book/reign-of-error/id647876100>

Rooks, N. M. (2020). *Cutting School: The Segrenomics of American Education*. The New Press.

Ryabov, I., & Merino, S. (2017). Recent Demographic Change in the Rio Grande Valley of Texas: The Importance of Domestic Migration. *Journal of Borderlands Studies*, 32(2), 211-231. <https://doi.org/10.1080/08865655.2016.1195704>

Saltman, K. J. (2000). *Collateral Damage: Corporatizing Public Schools, A Threat to Democracy* (0160th edition). Rowman & Littlefield Publishers.

Sandel, M. J. (2020). *La tiranía del mérito: ¿Qué ha sido del bien común?* (A. S. Mosquera, Trad.).

Schaefer, L., Schools, I. P., Young, V., Wei, X., Patel, D., Luck, A., & Howell, R. (2015). *Developing Educators Throughout Their Careers: Evaluation of the Rio Grande Valley Center for Teaching and Leading Excellence*.

Schroter, M., & Taylor, C. (2017). Exploring silence and absence in discourse: Empirical approaches. Springer.

Slemon, A. (2025). Absences and Silences in Critical Discourse Analysis: Methodological Reflections. *International Journal of Qualitative Methods*, 24, 16094069251321250. <https://doi.org/10.1177/16094069251321250>

Smith, C. (2021). *Texas Education & Social Entrepreneurship: Falling Short of Impact*. <https://hdl.handle.net/2152/123836>

Torres Santomé, J. (2010). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar* (1st edition). EDUCACIÓN.

Torres Santomé, J. (2018). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas* (1st edition). Morata. <https://www.scribd.com/read/368913563/Políticas-educativas-y-construcción-de-personalidades-neoliberales-y-neocolonialistas>

Trillo Alonso, F. (2005). Competencias docentes y Evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista? *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 45, 86-102.

Trillo Alonso, F., Porto Currás, M., & Méndez García, R. (2021). Los estudiantes y la evaluación para la emancipación. En F. Trillo (Ed.), *Repensando la educación superior: Miradas expertas para promover el debate*. Narcea Ediciones.

Valenzuela, A. (Ed.). (2004). *Leaving Children Behind: How «Texas-style» Accountability Fails Latino Youth*. State University of New York Press.

Vanover, C., Milas, P., & Saldana, J. (2021). *Analyzing and Interpreting Qualitative Research: After the Interview*. SAGE Publications.

Vasquez Heilig, J., Brewer, T. J., & Ojeda Pedraza, J. (2018). Examining the Myth of Accountability, High-Stakes Testing, and the Achievement Gap. En *Grantee Submission*. <https://eric.ed.gov/?id=ED605767>

Vega, R. A. (2019). Coming of Age in the Rio Grande Valley: Race, Class, Gender, and Generations in Narco Culture. *Jeunesse*, 11(2), 104-123. <https://doi.org/10.3138/jeunesse.112.104>

Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social* (R. Filella, Trad.). Morata.

2

**Abordajes de
enseñanza de
geografía en Brasil:
una breve revisión
de la literatura**



Abordajes de enseñanza de geografía en Brasil: una breve revisión de la literatura

Abordagens de ensino de geografia no Brasil: uma breve revisão da literatura

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar, a través de una investigación bibliográfica, sobre los enfoques de la enseñanza de la geografía en las escuelas brasileñas y su trayectoria en la enseñanza de la geografía escolar. Para ello, se desarrolló un estudio bibliográfico sobre los enfoques tradicionales y los enfoques críticos adoptados en la enseñanza de la geografía en las obras de importantes autores, como Vlach (1991), Vesentini (1992, 2008), Kozel (1996), Filizola (1996, 2009), Cavalcanti (1998), Callai (2000) Carlos (2002), Oliveira (2008), Straforini, (2008), Santos (2009), Kimura (2010), entre otros. En el texto se plantean algunas cuestiones para reflexionar sobre la enseñanza de la geografía en las escuelas brasileñas, así como su construcción y sustento teórico.

Palabras clave: Enfoques de Enseñanza, Enfoque Tradicional, Enfoque Crítico, Geografía Escolar

Palavras-chave: Abordagens de Ensino, Abordagem Tradicional, Abordagem Crítica, Geografia Escolar

Resumo

Este artigo tem por objetivo refletir, por meio de uma pesquisa bibliográfica, a respeito abordagens de ensino de geografia nas escolas brasileiras e sua trajetória no ensino da geografia escolar. Para isto, foi desenvolvido um estudo bibliográfico sobre as abordagens tradicionais e as abordagens críticas adotadas no ensino de geografia nas obras de importantes autores, tais como Vlach (1991), Vesentini (1992, 2008), Kozel (1996), Filizola (1996, 2009), Cavalcanti (1998), Callai (2000) Carlos (2002), Oliveira (2008), Straforini, (2008), Santos (2009), Kimura (2010), entre outros. No texto, são trazidas algumas questões para se refletir o ensino de geografia nas escolas brasileiras, bem como sua construção e suporte teórico.





Introdução

O ensino de Geografia nas escolas brasileiras tem sido, historicamente, marcado por tensões entre abordagens tradicionais e críticas, refletindo disputas epistemológicas que atravessam o campo educacional. Por décadas, predominou uma perspectiva positivista, centrada na descrição empírica e na memorização de dados estatísticos, nomes de cidades, rios e elementos naturais. Essa abordagem, ainda presente em muitos currículos escolares, concebia o espaço geográfico como um conjunto de fenômenos isolados, ignorando as relações sociais que o produzem e transformam.

Nesse modelo tradicional, o professor ocupava uma posição centralizadora, sendo o detentor do saber e responsável por transmitir conteúdos prontos, enquanto o aluno era visto como um sujeito passivo, limitado à recepção e reprodução de informações. A fragmentação dos conteúdos e a ausência de articulação entre sociedade e natureza contribuíram para um ensino descontextualizado, incapaz de promover uma leitura crítica da realidade.

Contudo, a partir do final da década de 1970, em meio às transformações políticas e sociais que marcaram o processo de redemocratização do país, emergem novas propostas teóricas e metodológicas que desafiam esse paradigma. A chamada Geografia Crítica, inspirada no materialismo histórico e na dialética marxista, propõe uma ruptura com o saber fragmentado e descritivo, reivindicando uma geografia comprometida com a análise das contradições socioespaciais e com a formação cidadã. Essa abordagem redefine o papel do professor, que passa a ser mediador do conhecimento e agente de transformação, estimulando o protagonismo dos alunos e a construção coletiva dos conceitos a partir da realidade concreta.

Nesse contexto, a profissionalização docente torna-se uma condição indispensável para a efetivação de práticas pedagógicas críticas e emancipadoras. A formação continuada, o domínio teórico-metodológico e o engajamento político do professor são elementos essenciais para que o ensino de Geografia possa superar os limites da tradição e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e consciente. O desafio contemporâneo é articular saberes acadêmicos e escolares, promovendo uma educação geográfica que dialogue com o cotidiano dos alunos, valorize a diversidade de experiências e possibilite a leitura crítica do mundo.

A profissionalização docente no ensino de Geografia exige uma abordagem que vá além da formação técnica e conteudista, incorporando a reflexão na ação como princípio fundamental da prática pedagógica. Inspirada na epistemologia da prática, essa perspectiva reconhece que o conhecimento do professor não se limita ao saber teórico, mas se constrói também na vivência cotidiana da sala de aula, na capacidade de interpretar situações concretas e de tomar decisões pedagógicas com base em contextos reais. O professor reflexivo é aquele que problematiza sua própria atuação, que aprende com a experiência e que transforma o fazer docente em objeto de análise crítica, promovendo uma prática mais consciente, ética e comprometida com a formação integral dos alunos.

Nesse processo, torna-se essencial o desenvolvimento de práticas pedagógicas atentas à contemporaneidade, capazes de dialogar com os desafios atuais da sociedade, como as desigualdades socioespaciais, as questões ambientais, as dinâmicas urbanas e os impactos da globalização. A tecnologização do processo formativo também se apresenta como uma dimensão estratégica da profissionalização docente, ampliando as possibilidades de acesso à informação, de inovação metodológica e de construção colaborativa do conhecimento. O uso crítico das tecnologias digitais permite ao professor de Geografia explorar novas linguagens, promover a interdisciplinaridade e aproximar os conteúdos escolares da realidade vivida pelos estudantes. Assim, a profissionalização docente não é apenas uma exigência institucional, mas uma condição para que o ensino de Geografia se torne significativo, transformador e socialmente relevante.

A partir disso, o problema de pesquisa que se coloca é: Como as abordagens tradicionais e críticas influenciam o ensino de Geografia nas escolas brasileiras, e de que forma a profissionalização docente pode contribuir para a superação dos limites pedagógicos e para a construção de práticas educativas mais críticas e transformadoras?

- Diante desse panorama, o objetivo geral deste artigo é analisar as abordagens de ensino de Geografia no contexto brasileiro, destacando os limites da perspectiva tradicional e as contribuições da abordagem crítica, com ênfase no papel do professor e na necessidade de sua profissionalização para a melhoria dos processos de aprendizagem.
- Este artigo está estruturado em quatro seções. A primeira seção apresenta a introdução, contextualizando historicamente o ensino da disciplina e destacando os desafios enfrentados na prática pedagógica. A segunda seção aborda as concepções tradicionais da Geografia escolar, evidenciando suas raízes positivistas, a fragmentação dos conteúdos e a centralidade do professor como transmissor de saberes.
- Já, na terceira seção, são discutidas as abordagens críticas, que emergem como contraponto ao modelo tradicional, propondo uma Geografia comprometida com a análise das contradições socioespaciais e com a formação cidadã. A quarta seção reúne as considerações finais, nas quais se reafirma a importância da profissionalização docente, da reflexão na ação e da construção de práticas pedagógicas alinhadas à contemporaneidade, incluindo o uso crítico das tecnologias no processo formativo. Por fim, são apresentadas as referências que serviram de arcabouço para a realização do estudo.

As Abordagens Tradicionais adotadas pela Geografia Escolar

As abordagens tradicionais do ensino de Geografia, tem sua base no positivismo clássico que analisa a realidade de forma empírica e pretensamente neutra. Se estabeleceu durante muito tempo como discurso oficial da geografia escolar e sua permanência ainda se manifesta em inúmeros programas e planos de ensino (público e privado) das escolas no Brasil. Tal concepção reflete uma Geografia escolar tradicional meramente descritiva, mnemônica e preocupada com nomenclaturas e dados estatísticos.

Sob essa perspectiva, a geografia era considerada uma disciplina que se preocuparia com a descrição, enumeração, classificação e comparação como forma de se chegar à explicação científica dos fatos.

A descrição, a enumeração e classificação dos fatos referentes ao espaço são momentos de sua apreensão, mas a Geografia Tradicional se limitou a eles; como se eles cumprissem toda a tarefa de um trabalho científico. E, desta forma, comprometeu estes próprios procedimentos, ora fazendo relações entre elementos de qualidade distinta, ora ignorando mediações e grandezas entre processos, ora formulando juízos genéricos apressados. E sempre concluindo com a elaboração de tipos formais, a-históricos, e, enquanto tais, abstratos (sem correspondência com os fatos concretos). Assim, a unidade do pensamento geográfico tradicional adviria do fundamento comum tomado ao Positivismo, manifesto numa postura geral, profundamente empirista e naturalista (Moraes, 1986, p. 22)

As abordagens tradicionais do ensino de Geografia, tem sua base no positivismo clássico que analisa a realidade de forma empírica e pretensamente neutra. Se estabeleceu durante muito tempo como discurso oficial da geografia escolar e sua permanência ainda se manifesta em inúmeros programas e planos de ensino (público e privado) das escolas no Brasil. Tal concepção reflete uma Geografia escolar tradicional meramente descritiva, mnemônica e preocupada com nomenclaturas e dados estatísticos.

Sob essa perspectiva, a geografia era considerada uma disciplina que se preocuparia com a descrição, enumeração, classificação e comparação como forma de se chegar à explicação científica dos fatos.

No ensino da Geografia Tradicional, os estudos se desenvolvem por meio de blocos que não se relacionam internamente nem entre si. Apesar de comprovada a dificuldade da geografia tradicional em explicar a relação entre o homem e seu espaço geográfico, muitos profissionais da educação seguem essa linha de trabalho e muitas obras didáticas adotam o estudo fragmentado do espaço geográfico. (Kozel & Filizola, 1996, p.14).

Essa descrição compartimentada do quadro natural, da população e da economia se impôs como paradigma nas salas de aula. Os professores apresentavam o homem como componente da paisagem, como sinônimo de mais um fenômeno da terra (um dado do lugar) e reduzido a um elemento, num conjunto de elementos. Dessa forma, quando se fala de população, este termo assume um conceito, exclusivamente, numérico e não se relaciona com a presença do homem enquanto sociedade.

A geografia tradicional fala da população, mas não da sociedade, de estabelecimentos humanos, mas não aborda as relações sociais; das técnicas e dos instrumentos de trabalho, mas não do processo de produção. Discute a relação do homem com a natureza, mas não as relações sociais, abstraindo, assim, do homem o seu caráter social. (SEABRA apud GEBRAN, 1996, p.07)

De acordo com Vlach (1991), a Geografia não promovia uma análise das relações sociais, mas, sobretudo dos aspectos visíveis e dos fenômenos mensuráveis. A esse respeito a autora comenta:

A nosso ver, as principais limitações da Geografia Tradicional derivam dessa ausência de reflexão a respeito do contexto político-epistemológico em que aflorou, o que conduziu a uma abordagem dos elementos naturais em si mesmos, como se a localização e a descrição da natureza não tivessem um significado específico para a sociedade moderna, qual seja o de algo que não era mais pura contemplação do universo, mas algo que, em primeiro lugar, vinha sendo instrumentalizado pelos homens (Vlach, 1991, p. 53)

Nas escolas brasileiras, a abordagem da Geografia tradicional foi caracterizada pela rigidez centrada na figura do professor, sendo o aluno apenas um agente passivo do processo, escutando as prescrições “transmitidas” pela autoridade docente que era exercida como padrão de ensino. Portanto, o aluno não se via como agente responsável pelas transformações que ocorrem no espaço geográfico.

O conhecimento, nesta abordagem de ensino, segue princípios de uma maneira acrítica, tomando como afirmações verdadeiras os ensinamentos que, dificilmente, são passíveis de questionamentos. O ensino de Geografia está relacionado a capacidade dos alunos de acumular e armazenar informações por meio da transmissão num modelo de educação que assume uma concepção de produto. A esse respeito Gebran (1996 apud Straforini, 2008, p. 62) afirma que:

Ao analisar o processo de ensino-aprendizagem no cotidiano das salas de aula, verificou que ainda se insistia num ensino de Geografia preocupado com a supervalorização da memória, envolvendo apenas repetições e reprodução de dados em detrimento do entendimento e da compreensão. Esse processo, de certa forma, leva a uma paralisia da atitude crítica do aluno e reforça, cada vez mais, a incapacidade do estabelecimento de relações entre os conhecimentos adquiridos, sem evidenciar as condições socioeconômicas, culturais e históricas da realidade social.

Neste sentido, a abordagem tradicional assume a neutralidade científica de sua base conceitual e se relaciona com uma dinâmica de ensino que prevê o entendimento da geografia como uma “ciência de síntese”, ordenando conteúdos de outras ciências como um resumo temático. Assim, enquanto disciplina escolar (e universitária) assumiu o objetivo de fornecer subsídios para a descrição do mundo, muitas vezes se tornando:

Uma disciplina maçante, mas antes de tudo simplória, pois, como qualquer um sabe, “em geografia nada há para entender, mas é preciso ter memória...”. De qualquer forma, após alguns anos, os alunos não querem mais ouvir falar dessas aulas que numeram, para cada região, para cada país, relevo – clima – vegetação – população – agricultura – cidade – indústrias. (Lacoste, 1929, p.21)

Nessa perspectiva, o ensino de Geografia se caracterizava como um híbrido entre a Geografia tradicional e a concepção da educação tradicional, movimentando toda ação da prática docente nesse sentido.

É sabido que durante muito tempo o ensino de Geografia caracterizou-se por ser um ensino tradicional – fundamentado na Educação Tradicional – de uma Geografia Tradicional – ambos fundamentados no método positivista analítico dedutivo indutivo. Assim, a Geografia Escolar era resultado direto dessa união perfeita entre a Educação e a Geografia (Straforini, 2008, p. 56).

Para os alunos, o ensino de Geografia, sob a perspectiva tradicional é visto como um “mundo à parte”, distanciado de sua realidade e sem conexão com o seu entorno e sua dinâmica de vida. O aluno, então:

É visto como um agente passivo, cabendo a ele decorar e memorizar o conjunto de conhecimentos significativos da cultura da humanidade previamente selecionados e transmitidos pelo professor em aulas expositivas. O mundo é uma externalidade ao aluno, ou seja, não é dado a ele a possibilidade de sua inserção no processo histórico. Assim, o conhecimento é concebido como uma informação que é apreendida unicamente pela memorização. (Straforini, 2008, p. 57)

Com o advento da ditadura militar no Brasil (1964-1985), a abordagem tradicional se operacionalizou com a função de difundir a ideologia da Pátria brasileira à época. Esse pressuposto apoiado no tecnicismo pedagógico, teve uma base de conteúdos amplamente estruturados em conceitos e técnicas matemáticas de ensino, nos quais os professores “transmitiam” verdades prontas e acabadas para os alunos, convertendo a Geografia numa ciência enciclopédica.

Nesse contexto, a legitimação das ações de poder tinha, na abordagem tradicional da Geografia positivista, um instrumento voltado para a manutenção dessa relação nas escolas brasileiras. Esse modelo serviu aos interesses do Estado brasileiro, que instituiu um currículo escolar muito bem alinhado à agenda de delimitação e expansão das fronteiras estabelecidas naquele momento.

Todos conhecemos o papel da escola como aparelho ideológico a formar/fazer “as cabeças” das crianças. Definir e produzir uma “ideologia patriótica e nacionalista” tem sido o papel do ensino da geografia na escola (e seguramente, também da história). Uma exaltação aos atos daqueles que estão no poder do Estado. (Oliveira, 2008, p. 135)

Nesse contexto, o ensino de Geografia assumia um formalismo didático, voltado a memorização forçada dos conteúdos da disciplina, onde o aluno era engessado a reproduzir nas provas o que lhe foi transmitido nas aulas. A esse respeito Kimura (2010, p. 74), afirma que:

As contradições sobre a transmissão do conhecimento julgavam que o aluno permanecia em uma relação passiva do ensino aprendizagem, sendo trabalhada como um receptáculo vazio e dócil, pronto para ser preenchido pelo conhecimento emanado do professor, que, sendo o dono do saber era o único a expressar-se.

Na década de 1980, em função das mudanças político-sociais que o Brasil passou, a exemplo do processo de redemocratização e da reorganização dos movimentos sociais e acadêmicos, se reestruturou, também, o debate sobre os problemas da educação brasileira, bem como do ensino de Geografia com o retorno da disciplina ao currículo escolar, já que, durante a ditadura militar, ela foi incorporada por uma “pseudo-disciplina” chamada de Estudos Sociais conforme a Lei Federal nº 5692/71 (Brasil, 1971). Além disso, as críticas sobre as abordagens tradicionais desencadearam um conjunto de questionamentos a respeito do caminho que a disciplina seguiria nas salas de aulas.

Cabe destacar, que esta abordagem ainda é muito presente nas salas de aula, dificultando o processo da formação crítica e intelectual do estudante no decorrer de sua vivência socioespacial e sociocultural. Em Salinópolis (município do Estado Pará), por exemplo, como empiricamente pode-se verificar, não é diferente.

Ainda há uma forte influência da Geografia tradicional entre os docentes que ministram a disciplina, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio. O ensino de Geografia no município dá pouca ênfase ao conhecimento que antecede o aprendizado escolar, e tem grande dificuldade de estabelecer uma relação crítica entre o que é trabalhado dentro de sala de aula com a vida cotidiana dos estudantes. Além disso, mesmo com a presença de um conjunto de recursos existentes hoje nas escolas, (televisores slim, datashow, aparelhos de som, computador com projetor) muitos professores ainda promovem suas práticas pedagógicas através das metodologias tradicionais de ensino, o que reforça a manutenção da geografia tradicional no cotidiano escolar.

Essa realidade é corroborada por estudos que apontam a permanência de práticas tradicionais no ensino de Geografia, mesmo diante das exigências contemporâneas por abordagens mais reflexivas e contextualizadas. Cabral (2024) destaca que a tradição escolar ainda influencia fortemente a prática docente, enquanto Santos e Fernandes (2018) evidenciam a dificuldade dos professores em romper com metodologias convencionais.

No contexto paraense, o Atlas Geográfico Escolar (UFPA, 2013) também aponta para a necessidade de formação docente voltada ao uso crítico dos recursos didáticos e tecnológicos, reforçando a importância da profissionalização docente como estratégia para superar os limites da geografia tradicional.

Vale destacar que, mesmo diante da presença da Geografia tradicional, propostas alternativas para a área começa a surgir nos diferentes contextos, visto que o referencial teórico-positivista, já não alcançava atender às “novas” mudanças de um mundo globalizado marcado pela presença do homem e sua historicidade na atual sociedade do conhecimento. A segunda metade da década de 1970, abre um caminho fértil, então, para a implantação de novos conceitos e ideias no campo da Geografia escolar, contribuindo para o surgimento de uma nova proposta de ensino, baseada em fundamentos críticos estruturados sobre nova ordem epistemológica, ideológica e política. Esse movimento de renovação foi denominado como “Geografia crítica” e, sobre ele, trataremos na escrita na seção subsequente.

1 A lei 5692/71 marcou a ampliação dos conteúdos de Estudos Sociais como uma disciplina integradora de diferentes áreas do conhecimento, dentre elas a geografia escolar.

As Abordagens Críticas no Ensino de Geografia

No Brasil, o final da década de 1970, foi marcado por um período de instabilidade política, a sociedade começava a contestar a ditadura militar, em meio as disparidades e desigualdades socioeconômicas que o país adentrava.

A neutralidade positivista começa a dar lugar a um novo posicionamento político e ideológico e nesse caminho era preciso repensar os fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia escolar que, até então, estavam embasados na Geografia tradicional. A abordagens tradicionais passaram a ser criticadas, levando ao surgimento de propostas e reflexões baseadas no materialismo histórico e na dialética marxista, fazendo emergir, assim, a chamada Geografia crítica.

Esse movimento de renovação da Geografia, se consolida no Brasil a partir da década de 1980, promovendo inúmeras e pertinentes discussões a respeito da Geografia acadêmica e escolar, propondo uma nova revisão teórico-metodológica e retomando a aproximação entre as Instituições de Educação Superior (IES) e os professores da área que atuavam na educação básica com o advento do retorno da disciplina ao currículo escolar.

A necessidade de redefinição curricular nas escolas brasileiras se apresenta como objeto de renovação e passou a ser norteado por um novo debate teórico-metodológico e sobre uma abordagem emergente de ensino no meio acadêmico, onde ganhou força a corrente dialética, que segundo Oliveira (2008, p. 140):

Tem sido responsável por grande parte dos trabalhos produzidos. A incorporação da dialética, como método de investigação, tem permitido que a geografia recupere a visão do todo perdida pelo e no positivismo e não recuperada no neopositivismo, senão no plano abstrato e idealista.

Esse movimento atribuiu um novo significado a Geografia enquanto disciplina escolar, abordando proposições alternativas as orientações pedagógico-didáticas vigentes até a atualidade. O ensino nas escolas brasileiras passa a assumir um papel renovador na construção e aplicação do conhecimento, possibilitando viabilizar uma ação pedagógica redimensionada que deixa de lado a neutralidade para dar lugar a compreensão do espaço geográfico e suas contradições socioeconômicas.

Trata-se de uma Geografia que concebe o espaço geográfico como espaço social, construído, pleno de lutas e conflitos sociais. Ele critica a Geografia Moderna no sentido dialético do termo crítica: superação com subsunção, e compreensão do papel histórico daquilo que é criticado (Vesentini, 2008, p. 14).

Há, ainda, um rompimento do saber fragmentado e baseado na descrição de fenômenos físicos, dando lugar a uma Geografia que se ocupa na construção do conhecimento comprometido com o estudo de questões sociais.

A Geografia Crítica ou radical, parece a mais profícua, tanto para a crítica à Geografia moderna e a sua reconstrução como para renovação do ensino de Geografia. Trata-se de uma Geografia que concebe o espaço geográfico como espaço social, construído pleno de lutas e conflitos sociais. Ela critica a Geografia Moderna no sentido dialético do termo crítico: superação como subjunção e compreensão do papel histórico daquilo que é criticad (Vesentini, 2008, p.22)

Ao conceber o espaço geográfico como conceito, ele deixa de ser entendido pela ótica dos números e das proporções, como sendo um produto puro da sociedade. Constitui-se, então, como o lócus da reprodução das relações sociais de produção. A esse respeito, Carlos (2002, p. 165) elucida que:

O espaço é entendido como produto de um processo de relações reais que a sociedade estabelece com a natureza (primeira ou segunda). A sociedade não é passiva diante da natureza; existe um processo dialético entre ambas que reproduz, constantemente, espaço e sociedade, diferenciados em função de momentos históricos específicos e diferenciados. [...] O espaço é humano não porque o homem o habita, mas porque o produz. Ele é um produto desigual e contraditório à imagem e semelhança da sociedade que o produziu com seu trabalho.

Ente Geografia enquanto disciplina toma novos caminhos e assume outra natureza de estudo, agora mais comprometida com as dinâmicas de produção do espaço. De acordo com Santos (2009, p. 62-63):

Nossa proposta atual de definição da geografia considera que a essa disciplina cabe estudar o conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ação que forma o espaço. Não se trata de sistemas de objetos e sistemas de ações tomados separadamente. [...] O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina. Através da presença desses objetos técnicos: hidroelétricas, fábricas, fazendas modernas, portos, estradas de rodagem, estradas de ferro, cidades, o espaço é marcado por esses acréscimos, que lhe dão um conteúdo extremamente técnico.

As abordagens críticas se estabelecem como ciência social, atribuindo a natureza ao âmbito de mercadoria apropriada pelo homem enquanto uma dimensão da história. O tempo e o espaço aparecem, então, como categorias fundamentais para o ensino e a aprendizagem da disciplina.

Sobre a luz da Geografia Crítica é possível que realmente possa se desenvolver um ensino que favoreça o entendimento real e concreto da ação humana através da relação espaço-tempo – e de suas múltiplas relações e determinações, procurando compreender o movimento da sociedade sobre o espaço ao longo do tempo, o que poderá ocorrer através de uma visão de totalidade e não fragmentada, descritiva e superficial da sociedade (Straforini, 2008, p. 68).

Os paradigmas da educação geográfica, a despeito do tradicionalismo, onde o aprendizado era avaliado por meio da memorização e da descrição, apontam para o desafio de abandonar as aulas monótonas, onde o estudante era considerado um ser passivo. Contudo, passou a ser considerado, então, como um sujeito ativo e capaz de relacionar seu aprendizado com o cotidiano, fazendo a interpretação e análise dos conhecimentos através de uma abordagem crítica.

Através deste método não se transmite conceito ao aluno, mas a partir da realidade concreta de sua vida o conceito vai sendo construído. O conceito é fruto de um processo de aprendizado, ou seja, oferece-se à criança condições para que ela vá entrando em contato com todos os componentes da realidade que interferem no conceito que vai ser estudado e coloca-se a criança o mais próxima possível da situação concreta onde o conceito nasce ou aparece. A partir daí a descoberta é do aluno, obviamente estimulado pelo professor. (Oliveira, 1987, p. 22)

Dessa forma, o professor assume outro papel que é de emancipar o aluno a condição de cidadão, inserindo em sua abordagem pedagógica um pensamento crítico, que rompa com descrições áridas da geografia tradicional. Essa mudança de postura está alinhada com os princípios da pedagogia da autonomia, proposta por Freire (1996), que defende a educação como prática da liberdade e como processo de formação de sujeitos conscientes, capazes de intervir na realidade. Para o autor, ensinar exige respeito à autonomia do educando e compromisso com sua capacidade de pensar, agir e transformar o mundo. O professor, nesse contexto, deixa de ser mero transmissor de conteúdos e passa a ser um mediador do conhecimento, que estimula o diálogo, a curiosidade e a reflexão crítica sobre a realidade concreta vivida pelos estudantes.

Ao incorporar os fundamentos da pedagogia da autonomia, o ensino de Geografia se torna um espaço de construção coletiva do saber, onde o aluno é incentivado a compreender o espaço geográfico como produto das relações sociais, marcado por conflitos, desigualdades e transformações históricas. O conceito, nesse processo, não é imposto, mas construído a partir da vivência, da problematização e da leitura crítica do mundo. Como afirma Freire (1996, p. 47), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Assim, o professor que adota uma postura emancipadora contribui para que o aluno se reconheça como sujeito histórico, inserido em um espaço dinâmico e contraditório, capaz de compreender e transformar sua realidade.

Nesse sentido, a Geografia crítica propõe desenvolver junto com o aluno uma maior capacidade crítico-reflexiva. De acordo com Vesentini (2008, p. 15) a abordagem crítica se preocupa com a criticidade do educando e não em arrolar fatos para que ele memorize, pois entende que:

Não se trata de ensinar fatos, mas de levantar questões, ou seja, negar o discurso competente. Em outros termos, o conhecimento a ser alcançado no ensino, na perspectiva de uma Geografia Crítica, não se localiza no professor ou na ciência a ser "ensinada" ou vulgarizada, e sim no real, no meio em que aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais. Integrar o educando ao meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito da história.

Logo, essa perspectiva e tendência da área passa pela compreensão de que a escola é um espaço que possibilita a construção de um conhecimento que tenha sentido na vida do educando. A partir dessas experiências, ele pode passar a refletir a Geografia enquanto disciplina que orienta a visualização da realidade, uma vez que permite a apreensão dos fatos sociais que são construídos no mundo capitalista.

É preciso conceber uma conjugação entre o saber do aluno e o saber do professor, que assume uma nova postura diante do discente na ótica da abordagem crítica, pois passa a mediar a formação de conceitos na aprendizagem ativa dos alunos. De acordo com Cavalcanti (1998b, p. 88):

[...] o ensino [de geografia] visa à aprendizagem ativa dos alunos, atribuindo-se grande importância a saberes, experiências, significados que os alunos já trazem para a sala de aula incluindo, obviamente, os conceitos cotidianos. Para além dessa primeira consideração, o processo de ensino busca o desenvolvimento, por parte dos alunos, de determinadas capacidades cognitivas e operativa, através da formação de conceitos sobre a matéria estudada. Para tanto, requer-se o domínio de conceitos específicos dessa matéria e de sua linguagem própria.

Diante dessa nova abordagem, priorizar uma discussão crítico-reflexiva em torno de temas, categorias e conceitos na abordagem marxista do espaço geográfico se torna um preceito dessa nova abordagem. Mesmo conflitando com a presença da abordagem tradicional, as abordagens críticas propõem uma Geografia escolar marcada por uma nova opção ideológica que reúne as concepções emergentes, atualizadas e que trazem proposições para professores e alunos nos diferentes espaços educacionais, especialmente nos processos de ensino-aprendizagem em ambientes áulicos.

Cabe ao professor, então, o planejamento e proposição de atividades, leituras, debates e reflexões que possam desenvolver conceitos e noções espaciais, para além do conteúdo sistemático proposto pelas abordagens e metodologias tradicionais de ensino. Essa atuação exige que o docente assuma uma postura crítica e consciente, capaz de romper com metodologias mecânicas e promover uma aprendizagem significativa, contextualizada e transformadora. O primeiro passo nesse caminho se coloca na mudança da ação do professor e de sua prática em sala de aula. Apresentar os conteúdos de Geografia com criticidade requer antes de tudo uma autocrítica, exigindo do docente que este repense constantemente suas estratégias de ensino.

Nesse sentido, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1968) oferece uma importante contribuição, ao afirmar que o novo conhecimento só é verdadeiramente assimilado quando se relaciona de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aluno já sabe. Ou seja, o ensino de Geografia com criticidade requer que o professor reconheça e valorize os saberes prévios dos estudantes, conectando-os aos conteúdos escolares por meio de experiências concretas e reflexões sobre o espaço vivido. Essa abordagem favorece a construção de significados, estimula o pensamento autônomo e amplia a capacidade dos alunos de interpretar e transformar a realidade. Assim, o papel do professor não é apenas transmitir informações, mas criar condições para que o conhecimento se torne relevante, compreensível e aplicável à vida cotidiana dos estudantes.

Para isso, é preciso entender que o ensino de Geografia assume, agora, uma postura não mais práticas tecnicistas e memorísticas, mas requer dos professores o uso de metodologias de ensino correspondentes ao modo de pensar a construção de conhecimento a partir das abordagens críticas. O uso que se faz dessas metodologias é o que possibilita ao aluno se apropriar de um instrumental que para ele tenha sentido.

Conceber que a geografia escolar estuda o espaço geográfico é também assumir o estudo que se fundamenta em abordagens mais avançadas, que proporcione aos educandos se apropriarem de um instrumental que de fato lhe seja útil (Filizola, 2009, p. 22).

De acordo com Santos (1995), o ensino de Geografia deve encaminhar os alunos à uma reflexão voltada para o presente, dando condições ao desenvolvimento de um modo de pensar dialético. Assim, o aluno surge como sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o uso de outras metodologias e recursos didáticos nas aulas pode despertar o interesse dos alunos e motivá-los no processo de ensino-aprendizagem, tornando as aulas de geografia mais dinâmicas e com um maior nível de interação entre os estudantes.

Diferentes propostas metodológicas se aplicam ao ensino de Geografia. Logo, cabe ao professor estabelecer a conexão com as diferentes linguagens que a disciplina exige através de sua prática docente.

A metodologia de ensino – que envolve os métodos e as técnicas – é teórico-prática, ou seja, ela não pode ser pensada sem a prática, e não pode ser praticada sem ser pensada. De outro modo, a metodologia de ensino estrutura o que pode e precisa ser feito, assumindo, por conseguinte, uma dimensão orientadora e prescritiva quanto ao fazer pedagógico, bem como significa o processo que viabiliza a veiculação dos conteúdos entre o professor e o aluno, quando então manifesta a sua dimensão prática (Araújo, 2006, p. 27). entre o professor e o aluno, quando então manifesta a sua dimensão prática (Araújo, 2006, p. 27).

² Segundo Manfredi (1993), “na concepção crítica de educação, a metodologia do ensino é entendida, em síntese, como uma estratégia que visa garantir o processo de reflexão crítica sobre a realidade vivida, percebida e concebida, visando uma tomada de consciência dessa realidade, tendo em vista a sua transformação.”

Por fim, compreende-se que o ensino de Geografia sob uma abordagem crítica não se limita à aplicação de conteúdos sistematizados, mas exige do professor uma postura ativa, reflexiva e comprometida com a construção de saberes significativos. Essa perspectiva rompe com a lógica da reprodução mecânica de fórmulas e roteiros prontos, valorizando a autonomia docente e a capacidade de reinventar a prática pedagógica em diálogo com a realidade dos estudantes. O ensino crítico da Geografia requer metodologias que promovam a problematização do espaço vivido, a articulação entre teoria e prática, e o estímulo à leitura do mundo como processo dinâmico e contraditório. Assim, cabe ao professor buscar estratégias inovadoras, contextualizadas e sensíveis às demandas contemporâneas, assumindo seu papel como agente formador de sujeitos capazes de compreender e transformar o espaço geográfico em que estão inseridos.

³ Neste trabalho recursos didático são entendidos como ferramentas e/ou componentes do ambiente educacional que visam estimular os alunos no processo de ensino e aprendizagem. No ensino de geografia, se caracterizam pelo uso de mídias informacionais, mapas digitais, tecnologias de informação e comunicação-TIC, sistemas de informação geográfica-SIG, animações em GIF- Graphics Interchange Format, repositórios digitais, ambientes virtuais de aprendizagem-AVA, entre outros.

Considerações Finais

Retomando o objetivo geral deste artigo — analisar as abordagens de ensino de Geografia no contexto brasileiro, destacando os limites da perspectiva tradicional e as contribuições da abordagem crítica, com ênfase no papel do professor e na necessidade de sua profissionalização para a melhoria dos processos de aprendizagem — é possível afirmar a complexidade e os desafios que envolvem o ensino da Geografia na contemporaneidade. A análise das abordagens tradicionais revelou um modelo de ensino fragmentado, descritivo e centrado na memorização, que ainda persiste em muitas escolas brasileiras, limitando a formação crítica dos estudantes e a compreensão das dinâmicas socioespaciais. Por outro lado, as abordagens críticas emergem como alternativa teórico-metodológica capaz de ressignificar a prática docente, promovendo uma leitura integrada do espaço geográfico e valorizando o protagonismo dos alunos na construção do conhecimento.

Uma das formas de se experienciar a produção do saber é através das novas abordagens de ensino que promovem protagonismo dos discente diante da construção do seu conhecimento, propondo uma alternativa ao modelo tradicional, através da implementação de metodologias que promovam a interação, colaboração e participação ativa dos alunos na construção de conhecimentos que é mediada pelo professor. A esse respeito, é preciso reconhecer que ainda há a barreira da formação continuada dos professores a respeito das bases conceituais das novas abordagens de ensino, bem como as características gerais para sua implementação de acordo com seu referencial teórico. No entanto, é possível observar que, nos últimos anos, houve avanço considerável na disseminação de novas abordagens e novas metodologias de ensino no campo da Geografia escolar.

Assim, é possível promover o ensino de Geografia, de forma mais dinâmica e contextualizada. Isso porque, as abordagens críticas da Geografia escolar evidenciaram a importância da relação entre docentes e alunos na construção do conhecimento geográfico. Diferente da Geografia mnemônica e decorativa, as abordagens críticas buscam promover junto aos alunos uma maior autonomia do pensar crítico em sala de aula.

Destacamos, ainda, a perspectiva das abordagens críticas exige maior planejamento por parte do professor. Trazer para a sala da aula questões mais desafiadoras, significa ações pedagógicas mais dinâmicas e motivadoras e isso, nem sempre, é uma tarefa fácil de se manter ao longo do processo de ensino-aprendizagem por diversos fatores, tais como a sobrecarga de trabalho docente, necessidades formativas etc. Dar continuidade a essa proposta pode ser um movimento desafiador, mesmo diante das reflexões que a geografia crítica tem promovido junto aos professores da geografia escolar nos últimos anos.

A profissionalização docente, nesse contexto, se apresenta como elemento central para a superação dos limites pedagógicos impostos pelo tradicionalismo. A formação continuada, a reflexão na ação e o domínio das epistemologias da prática são condições indispensáveis para que o professor possa desenvolver metodologias que dialoguem com a realidade dos estudantes, incorporando tecnologias, promovendo a interdisciplinaridade e estimulando o pensamento crítico.

Finalmente, cabe dizer que as abordagens críticas não podem e não devem ser vistas como solução para os desafios postos ao processo de ensino-aprendizagem da Geografia escolar por meio da prática docente. Apesar de não ser a única abordagem de ensino que se contrapõe às abordagens tradicionais, é a que se constitui como uma das alternativas no empoderamento e qualificação para e na formação continuada do professor de Geografia contemporâneo.

Conclui-se, portanto, que o ensino de Geografia precisa ser constantemente repensado, não apenas em termos de conteúdo, mas sobretudo em relação às práticas pedagógicas e à postura do educador frente aos desafios da sociedade contemporânea. As abordagens críticas não são fórmulas prontas, mas caminhos possíveis para uma educação geográfica mais significativa, emancipadora e comprometida com a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar o mundo em que vivem.

4 Como no caso das metodologias ativas, metodologias colaborativas, dos modelos sócio interacionistas e socioconstrutivistas de ensino.

5 A abordagem tradicional de educação se baseia no uso de técnicas prescritivas (mecanizadas), de ensino através da memorização dos conteúdos e da reprodução do conhecimento. Esta concepção foi denominada por Paulo Freire (1970) como Educação Bancária*, pois acontece de maneira vertical, sem estabelecer uma relação entre o processo educativo escolar e o contexto no qual o aluno está inserido. *Em Pedagogia do Oprimido, 1970, Capítulo II, p 65-87.

Referências

Ausubel, D.P. (1968). Educational Psychology: A Cognitive View. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Cabral, J. (2024). A tradição escolar da Geografia e os desafios da prática docente. Revista Brasileira de Educação em Geografia, 10(2), s.p.

Callai, H. C., & Castrogiovanni, A. C. (2000). Estudar o lugar para compreender o mundo. In: Callai, H. C., Kaercher, N. A. (Orgs.). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 83- 92.

Carlos, A. F. A. (2002) A geografia brasileira, hoje: algumas reflexões. São Paulo: Terra Livre, Ano 18, 1(18), 161- 178.

Cavalcanti, L. S. (1998b). Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas, Papirus.

Filizola, R. (2009). Didática da Geografia: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação. Curitiba: Base editorial, 2009.

Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Kimura, S (2010). Geografia no Ensino Básico: questões e propostas. 2. ed. São Paulo: Contexto.

Kozel, S., & Filizola, R. (1996). Didáticas de Geografia: Memórias da Terra. In: O espaço vivido. São Paulo: FTD, 11-17.

Oliveira, A. U. (2008). Educação e ensino da geografia na realidade brasileira. In: Oliveira, A. U.; et.al (orgs.) Para onde vai o ensino da geografia? São Paulo: Contexto.

Santos, M. (2009). A natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção. 4 ed. 5. reimpr. São Paulo: Edusp.

Santos, M., & Fernandes, F. (2018). Ensino de Geografia: trajetórias e desafios. São Paulo: Contexto.

Straforini, R. (2008). Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2. ed. São Paulo: Annablume.

Universidade Federal Do Pará (UFPA). Atlas Geográfico Escolar do Estado do Pará. Belém: UFPA, 2013.

Vesentini, J. W. (1992). Geografia crítica e ensino. In: Vesentini, J. W. Para uma Geografia crítica na escola. São Paulo: Ática.

Vesentini, J. W. (2008). Para uma Geografia Crítica na escola. São Paulo: Do autor.

Vlach, V. (1991). Geografia em construção. Belo Horizonte, MG: Lê, 53.



3

Caracterización de la estancia empresarial de la licenciatura en Administración y Desarrollo Empresarial

Erika San Román Romero
Verónica García Valdés
Alan Martínez Anaya
Instituto Politécnico Nacional

Caracterización de la estancia empresarial de la licenciatura en Administración y Desarrollo Empresarial

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo caracterizar el modelo de la práctica educativa innovadora de la estancia empresarial que se imparte en la licenciatura en Administración y Desarrollo Empresarial en la modalidad escolarizada, del Instituto Politécnico Nacional. Se llevó a cabo mediante un estudio descriptivo con el método documental. La revisión documental se basó en el modelo de la práctica educativa innovadora de la estancia empresarial. Los instrumentos utilizados fueron fichas descriptivas y listas de verificación. La información fue procesada a través de tablas y análisis axial. Dadas las características de esta práctica educativa se determina que es un modelo híbrido que se basa en diferentes teorías pedagógicas.

Palabras clave: estancia empresarial, práctica educativa innovadora, educación superior, Administración

Palavras-chave: business internship, innovative educational practice, higher education, management

Abstract

The purpose of this article is to characterize the model of the innovative educational practice of the business internship implemented in the Bachelor's Degree in Business Administration and Development, in the face-to-face modality, at the National Polytechnic Institute. The study was conducted through a descriptive design using the documentary method. The documentary review focused on the model of the innovative educational practice of the business internship. The instruments applied were descriptive records and checklists. The information was processed using tables and axial analysis. Based on the characteristics of this educational practice, it is determined that it constitutes a hybrid model grounded in various pedagogical theories.





Introducción

El modelo educativo del IPN está centrado en el aprendizaje y entre sus características destaca la generación de procesos educativos innovadores con múltiples espacios de relación del estudiante con su entorno (Instituto Politécnico Nacional, 2003). En este sentido, la práctica denominada estancia empresarial fue aprobada y registrada como Práctica Educativa Innovadora en el Instituto Politécnico Nacional en el año 2019.

El plan de estudios de la Licenciatura en Administración y Desarrollo Empresarial (LADE) establece que la estancia empresarial:

“consiste en realizar una propuesta de mejora a una organización, basada en un diagnóstico estratégico, el cual deberán desarrollar un grupo de estudiantes bajo la supervisión de un docente, quien avalará las recomendaciones de mejora que se hagan en la organización”

(Instituto Politécnico Nacional, 2012, p.157).

Esta acción formativa se vincula con las unidades de aprendizaje de Administración de PyMES y Seminario de Investigación Aplicada, ubicadas en el quinto nivel del plan de estudios. Se llevó a cabo por primera vez en el periodo 2015-B con una recurrencia anual.

La estancia empresarial nace de la necesidad de que el alumnado de LADE ponga en práctica los conocimientos y habilidades adquiridas durante su formación académica en la resolución de problemáticas reales del sector productivo a través de un esquema flexible que los vincule directamente con organizaciones empresariales que lo requieran.

Desde la creación del plan de estudios de LADE, esta práctica tomó como referencia las estancias que realizan los médicos (residencias médicas). La reflexión fue: si un médico adquiere experiencia en el contacto directo con los pacientes, los estudiantes de Ciencias Sociales requieren un espacio similar para poner en práctica lo aprendido. Por ello, se realiza una exploración teórica de los modelos, estrategias y enfoques pedagógicos relacionados con esta práctica educativa.

Características de la estancia empresarial

La estancia empresarial se encuentra situado en el quinto nivel de la malla curricular de la licenciatura en Administración y Desarrollo Empresarial. Se desarrolla a través de las unidades de aprendizaje obligatorias de Administración de PyMES, cubriendo un total 360 horas prácticas y Seminario de Investigación Aplicada, con 18 horas teóricas y 54 prácticas. Una vez concluida la práctica de la estancia empresarial, el estudiantado podrá tomarla para su titulación por opción curricular, siempre y cuando haya aprobado ambas unidades de aprendizaje con un promedio mínimo de ocho y una asistencia mínima de 90% (Reglamento de Titulación Profesional del Instituto Politécnico Nacional, 1992) y cumplir los lineamientos de titulación vigentes.

Es oportuno señalar que, en el caso de la unidad de aprendizaje de Administración de PyMES, el programa de estudios se diseñó con base en los estándares de competencia EC 0249 Proporcionar servicios de consultoría general, EC 0247 Prestación de servicios de consultoría en gestión organizacional, EC 0259 Prestación de servicios de consultoría a PyMES. Lo favoreció la instrumentación de un modelo de intervención propio para el desarrollo de la estancia empresarial.

En esta práctica el estudiantado hace una propuesta de mejora a la empresa consultante, que, una vez aprobada por el representante de la organización, implementa y evalúa su impacto. En este proceso, el docente funge como facilitador y orientador de las actividades de consultoría desarrolladas por el estudiantado en la estancia empresarial, con especial atención en el seguimiento de la metodología de consultoría propuesta por la academia. La evaluación del estudiantado en la unidad de aprendizaje de Administración de PyMES se lleva a cabo al final de semestre. Por un lado, evalúa el representante de la empresa consultante, con un valor del 60% del total de la evaluación final; el 40% restante, está a cargo del docente. Para la evaluación que lleva a cabo el representante de la empresa, se diseñó una rúbrica que corresponde con el programa de estudio. En el caso de Seminario de Investigación Aplicada, la calificación está 100% a cargo del docente.

Otra característica de la estancia empresarial es que las empresas son asignadas por la unidad académica. Se generan convenios de colaboración que facilitan la disponibilidad de espacios dentro de la empresa y la asignación de proyectos. Esto trae como beneficio que el estudiantado trabaja con un caso real. Dada la movilidad del estudiantado a las instalaciones de las empresas consultantes, se exige que tramite el seguro facultativo del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) que otorga la institución educativa.

Modelos pedagógicos

Los estudios en educación formal indican que los métodos activos y experienciales, como el aprendizaje in situ, integran eficazmente la teoría con la práctica (Pisciottani et al., 2020). El modelo educativo propicia que el estudiantado adquiera un aprendizaje significativo al enfrentar situaciones de la vida real, propiciando la aplicación y transferencia de conocimiento hacia las organizaciones (contextualización del conocimiento); sin embargo, en este proceso también ocurre que se genere nuevo conocimiento a partir de la práctica in situ (descontextualización del conocimiento), conocimiento que a su vez el estudiantado aplicará en nuevas situaciones (recontextualización del conocimiento). Como consecuencia, permite que el estudiantado desarrolle habilidades, se apropie del conocimiento y construya un sentido de competencia profesional (Radović et al., 2021; Ramírez-Bustos et al., 2021).

Este modelo pedagógico supone la existencia factores personales y organizacionales con impacto en el aprendizaje. En los personales se ubican elementos demográficos que incluyen la edad, la educación previa, el nivel de educación, la experiencia laboral; así como la integridad, apertura y compromiso del estudiantado. Dentro de los factores organizacionales se encuentran las características de las tareas y procesos de aprendizaje, la experiencia y la retroalimentación durante el proceso, la colaboración y el tiempo dedicado a la reflexión de la tarea (Radović et al., 2021).

En el estudio desarrollado por Nakamura Goshima et al., (2019), 70 de 73 estudiantes universitarios reconocieron que un enfoque de aprendizaje in situ y orientado a la investigación proporciona experiencias auténticas y fomenta el aprendizaje profundo al reducir el procesamiento superficial del conocimiento. Por otro lado, Radović et al. (2021) establece que entre los beneficios de este modelo pedagógico destacan la motivación que genera en el estudiantado, el desarrollo de habilidades, actitudes y creatividad; una mejor comprensión de su profesión; la importancia de la colaboración con sus pares y por último el beneficio del propio aprendizaje.

Respecto al modelo centrado en el aprendizaje hace del estudiantado el eje en la construcción del conocimiento, fomentando la autodirección y la toma de decisiones. Bajo este enfoque, se diseñan prácticas innovadoras que fomentan el aprendizaje activo, como el desarrollo de proyectos que permitan construir, reforzar y aplicar el conocimiento en la resolución de problemas complejos en colaboración con sus pares. De esta manera, se puede demostrar que el alumnado ha logrado las habilidades técnicas necesarias, que se ven reflejadas en resultados concretos y relevantes. En este modelo, la función del profesorado es orientar y facilitar el conocimiento, promoviendo el aprender a aprender, para lo cual diseña actividades en las cuales el estudiantado tiene una actuación activa y fomenta su autonomía, autogestión y metacognición al hacerlo participe y responsable de su propio proceso de aprendizaje (Barboyon Combey & Gargallo López, 2021; Vargas et al., 2022; Wang, 2023).

Entre las características que destacan de este modelo es la participación activa, la colaboración y la creación de significados. Además, promueve un mejor aprendizaje al relacionar los conocimientos y experiencias previas con el nuevo constructo. Así mismo, se entiende que la interacción social y el contexto tienen un impacto en el aprendizaje, por lo cual el profesorado debe incluir estos factores en la planeación de actividades didácticas. En otro sentido, la educación dual es, como señalan Zamora y Talheim, (2020, citados por Torres-Vidales et al., 2023) una estrategia que busca la vinculación entre los sectores educativo y productivo, mediante la integración de los educandos en el mercado laboral y en su entorno social, desde un enfoque activo, participativo y no solo como espectador. Este concepto al relacionarse con el aprendizaje basado en el trabajo (Work Based Learning – WBL), mismo que se definirá más adelante, permite potenciar sus habilidades y competencias, que al estar alineadas a lo que demanda el mercado laboral, acerca a los jóvenes a cumplir con habilidades específicas y que son de mayor importancia para los empleadores.

Así mismo, permite que el estudiantado aplique los conocimientos teóricos y prácticos desarrollados en el aula, en un ámbito realista. Esta experiencia le permite adecuar actitudes y conductas en un contexto profesional, dejando de lado su papel de estudiante (Moreno Gené, 2021; Torres-Vidales et al., 2023).

Dentro de los elementos que caracterizan esta estrategia se tienen los siguientes:

- Colaboración entre organizaciones e instituciones educativas.
- Se requiere el compromiso vinculatorio entre cuatro frentes: lo educativo, productivo, social y de gobierno.
- Gestión ordenada, que va desde la planeación hasta la ejecución.
- Figuras elementales para su ejecución: la figura más importante que es el estudiante, la organización que interviene como figura formativa – productiva, un asesor desde la parte académica y otro por parte de la organización que funjan como guías formativas en esta etapa, la institución educativa encargada de la formación académica del educando, un coordinador que gestione de manera holística este modelo y finalmente la formalidad de un contrato o convenio (Moreno Gené, 2021; Torres-Vidales et al., 2023).

Por otro lado, en la identificación de nuevos modelos para instituciones de nivel superior, es necesario fomentar la integración laboral de los estudiantes universitarios. Como primera parte, se aborda la propuesta metodológica del Aprendizaje Basado en Problemas (Problem-Based Learning - PBL) que es una metodología activa que se enfoca en la resolución de un problema, en el proceso se van desarrollando conocimientos y habilidades (Medina et al., 2020; Pinenla-Palaguaray et al., 2024; U. Kiruthika et al., 2024).

De acuerdo con Escribano & Del Valle (2019 citado por Pinenla-Palaguaray et al., 2024) las características que corresponden al PBL son las siguientes:

- Se centra en el alumno, considerando particularidades individuales, con la finalidad de que adopte libremente los desafíos del aprendizaje.
- Colaboración en grupos pequeños de tal forma que se pueda dar un acompañamiento apropiado.
- El rol del docente es de facilitador, asesor y mediador durante todo el proceso.
- Los problemas son el centro de estudio, mismo que debe estar estructurado y sustentado.
- Los problemas expuestos son el medio por el cual el estudiante debe desarrollar las habilidades.
- En este proceso interviene el aprendizaje autodirigido.

Así como el modelo dual, esta metodología debe atender a una planificación estructurada. Las etapas sugeridas por Castillo y Yépez (2021 citado también por Pinenla-Palaguaray et al., 2024) son: el análisis de la situación problemática, la propuesta, la intervención y la reflexión.

La siguiente metodología por abordar es el Aprendizaje Integrado en el Trabajo (Work Integrated Learning – WIL), el cual es un método en la educación superior que conecta la teoría con situaciones del mundo real (Medina et al., 2020; Pinenla-Palaguaray et al., 2024; U. Kiruthika et al., 2024). Ésta permite que el estudiantado aplique el conocimiento teórico en situaciones reales, fomentado el pensamiento crítico, la solución de problemas, habilidades de colaboración a través de pasantías o estancias, prácticas cooperativas y aprendizaje basado en proyectos, entre otros. Algunas de sus características son:

- Combina el aprendizaje académico con experiencias prácticas de trabajo
- Por lo general está incorporado al mapa curricular de la carrera del estudiantado, garantizando que éste obtenga conocimiento relevante para su campo de estudio.
- Cierra la brecha entre la parte académica y el sector productivo, mediante un marco estructurado que asegura que los programas educativos estén alineados con las demandas actuales del mercado laboral.

13. El estudio de caso es un método que, en su esencia como método es vacío, tanto epistemológica, como metodológicamente; para llenarse de contenido epistemológico y metodológico debe allegarse, desde su inicio, de una postura epistemológica, de una elección metodológica, de unos métodos específicos (Vargas Beal, 2011:36).

Entre sus beneficios se encuentran que ayuda a los estudiantes a que tengan una transición menos problemática entre lo teórico y la aplicación a problemas reales; permite al estudiantado desarrollar habilidades que podrían transferirse directamente a sus futuras carreras; los prepara para hacer frente a desafíos relacionados con el ámbito laboral, proporcionándoles habilidades y conocimientos necesarios para que logren carreras exitosas; les permite mejorar su empleabilidad, su preparación profesional y su aprendizaje, además de enriquecer su experiencia educativa, haciendo que el aprendizaje sea de mayor impacto y relevancia. Estudios han demostrado que los participantes de WIL encuentran con mayor facilidad empleo en su campo de estudio y reportan mayores niveles de satisfacción laboral y progreso en sus carreras (U. Kiruthika et al., 2024).

Por su parte la metodología del aprendizaje experiencial facilita que los estudiantes apliquen lo que han aprendido en el aula en situaciones genuinas, permitiendo el desarrollo de competencias laborales que responden a los objetivos educativos. Kolb (1984:38 citado por Fernando Landini 2023) define al aprendizaje experiencial como “el proceso por el cual el conocimiento es creado por medio de la transformación de la experiencia”. Además, propone que el aprendizaje se genera en un modelo circular de cuatro partes: experiencia concreta (vivencia y ejecución de la experiencia), reflexión y observación (revisión crítica de la experiencia), conceptualización abstracta (interpretación y aprendizaje de la experiencia) y experimentación activa (aplicación en nuevas experiencias).

De acuerdo con el Center for Teaching Excellence de Miami University (2025) algunas de sus características son:

- Todos los estudiantes están participando de forma activa en su proceso de aprendizaje.
- El aprendizaje prioriza el proceso sobre el resultado.
- El aprendizaje se considera un proceso holístico para la resolución de conflictos en casos reales.
- Aprender implica construir nuevo conocimiento a partir de la experiencia.
- El docente asume el rol de facilitador del proceso de aprendizaje

Este aprendizaje integra las experiencias del mundo real a las que se enfrenta el estudiante con la experiencia personal y los conocimientos previos adquiridos en el aula. La reflexión crítica permite darle un significado al nuevo aprendizaje obtenido para ser aplicado nuevamente.

14. Se realizaron entrevistas, la mayoría semiestructuradas y fuera de la ENBIO, el resto fueron abiertas y a profundidad, respectivamente a una alumna del 8vo semestre, dos egresados de distintas generaciones, un docente retirado fuera de servicio y dos docentes en servicio.

Método de investigación

Se llevó a cabo mediante un estudio descriptivo con el método documental. La revisión documental se basó en el modelo de la práctica educativa innovadora de la estancia empresarial y la revisión de artículos relacionados con los modelos pedagógicos vinculados con la aplicación directa de conocimientos en casos reales. Los instrumentos utilizados fueron fichas descriptivas y listas de verificación para revisar los diferentes modelos y comparar con las características de la estancia empresarial. La información fue procesada a través de tablas y análisis axial.

Resultados

Los modelos pedagógicos expuestos en la revisión de la literatura presentan una serie de características que se ajustan a lo que se hace en la estancia empresarial de la licenciatura en Administración y Desarrollo Empresarial. En la tabla 1 destacan las características de esta práctica con relación a los diferentes modelos pedagógicos revisados:

Tabla 1 Comparación de modelo pedagógico

Categorías de análisis	M o d e l o s p e d a g ó g i c o s						Estancia empresarial
	Centrado en el aprendizaje	In situ	Dual	Basado en problemas	Aprendizaje Integrado en el Trabajo	Aprendizaje Experiencial	
Aprendizaje en un entorno real		X	X		X	X	X
Conexión entre la teoría y la práctica		X	X		X	X	X
Desarrollo de habilidades	X	X		X	X		X
Cambio en el rol tradicional del docente	X	X		X		X	X
Participación activa	X		X	X		X	X
Vinculación entre sector productivo y educativo		X	X		X		X
Énfasis en el proceso de aprendizaje		X	X			X	X
Evaluación permanente durante el proceso de aprendizaje	X	X					X
Énfasis en el estudiante	X		X	X			
Gestión estructurada				X			
Énfasis en el resultado				X	X		X
Planes y programas de estudios					X		X

Desde el marco teórico, se analizaron seis modelos pedagógicos que involucran la aplicación de la teoría en la práctica. De las categorías con cuatro coincidencias se tiene aprendizaje en un entorno real, conexión entre la teoría y la práctica, desarrollo de habilidades, cambio en el rol tradicional del docente, participación activa.

Con tres similitudes se encontraron vinculación entre sector productivo y educativo, énfasis en el proceso de aprendizaje. Con dos semejanzas se identificaron se identificaron evaluación permanente durante el proceso de aprendizaje, énfasis en el estudiante, gestión estructurada, énfasis en el resultado y planes y programas de estudios. En la comparación de la estancia empresarial con las categorías determinadas se encontró similitud con 10 de ellas a excepción de énfasis en el estudiante y gestión estructurada.

Discusión

La estancia empresarial se desarrolla en las instalaciones que la empresa consultante asigna a cada uno de los equipos de estudiantes. Tal como señalan los modelos de In situ, Dual, Aprendizaje Integrado en el Trabajo y Aprendizaje Experiencial el aprendizaje se lleva a cabo en un entorno real. En este contexto real, el alumno logra aplicar los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo de su trayectoria académica en la práctica. Para llevar a cabo la estancia empresarial, es necesaria la vinculación entre el sector productivo y académico tomando como referencia el modelo In situ, Dual, Aprendizaje Integrado en el Trabajo.

Por otro lado, los modelos que explícitamente hablan del desarrollo de habilidades en los estudiantes son Centrado en el aprendizaje, In situ, Basado en problemas y Aprendizaje Integrado en el Trabajo. Con los observado en los estudiantes que han cursado la estancia empresarial destaca el desarrollo de habilidades blandas y consolidas las técnicas.

En lo refiere al docente, éste asume un rol de asesor en cada una de las etapas de intervención y facilitador en el proceso de aprendizaje del alumnado en estancia empresarial así como lo proponen los modelos de Centrado en el aprendizaje, In situ, Basado en problemas, Aprendizaje Experiencial.

Durante cada una de las etapas de la estancia empresarial el alumnado es responsable de recolectar la información necesaria para diagnosticar la situación de la empresa, elaborar la propuesta de mejora e implementarla directamente en la empresa consultante según las estrategias y mecanismos que le permitan resolver la problemática que está atendiendo. Posteriormente debe de evaluar el impacto y el resultado generado en su intervención. Lo que muestra una participación activa en su aprendizaje, tal como lo señalan los modelos Centrado en el aprendizaje, Dual, Basado en problemas, Aprendizaje Experiencial.

En concordancia con los modelos de In situ, Dual y Aprendizaje Experiencial, la estancia empresarial se centra en el proceso de aprendizaje considerando la ejecución de las diferentes etapas que integran la intervención empresarial, tomando en cuenta los requerimientos y condiciones idóneas para su desarrollo.

Según los modelos Basado en problemas y Aprendizaje Integrado en el Trabajo que enfatizan en el resultado, al analizar la estancia empresarial se identifica que en la etapa final los equipos asignados deben obtener la aceptación de los trabajos realizados a la empresa consultante. Para lograr el resultado antes descrito, se lleva a cabo una evaluación permanente por parte del docente durante el proceso de la intervención. Esto ocurre de manera independiente a la evaluación que asigna el representante de la empresa consultante, como hace referencia los modelos de Centrado en el aprendizaje e In situ.

La estancia empresarial tiene su origen desde el plan de estudios, por tal razón se convierte en una práctica obligatoria para los estudiantes a través de dos unidades de aprendizaje, tal como lo sugieren los modelos de Dual y Aprendizaje Integrado en el Trabajo.

La estancia empresarial está centrada en la resolución de una problemática real, por lo que el estudiantado debe adaptarse a las condiciones y requerimientos de la empresa consultante. Consecuentemente, en algunos casos no siempre pueden ser consideradas equitativamente las necesidades individuales del estudiantado como lo es la distancia y tiempos de traslado, accesibilidad e incluso recursos adicionales que pudiera invertir.

Por otro lado, los modelos Dual y Basado en problemas establecen la necesidad de una gestión estructurada, para lo cual deberían existir mecanismos formales de vinculación, marco normativo y de operación de la estancia empresarial; así como una planeación de actividades a fin de asegurar el inicio del ciclo escolar con empresas y equipos asignados. Sin embargo, en la actualidad se carece de estos puntos claves para una gestión anticipada y estructurada de esta práctica.

Conclusiones

A partir del análisis expuesto, la estancia empresarial se caracteriza por una serie de condiciones que emanan de los diferentes modelos pedagógicos, en los cuales convergen la aplicación de la teoría en la práctica basada en situaciones reales. Las características que se identificaron fueron aprendizaje en un entorno real, conexión entre la teoría y la práctica, desarrollo de habilidades, cambio en el rol tradicional del docente, participación activa, vinculación entre sector productivo y educativo, énfasis en el proceso de aprendizaje, evaluación permanente durante el proceso de aprendizaje, énfasis en el estudiante, gestión estructurada, énfasis en el resultado y planes y programas de estudios.

Además de contar con características propias como la evaluación que hace el representante de la empresa, un programa de estudios hecho con base en estándares de competencia, el trabajo colegiado que hacen los docentes de las unidades de aprendizaje involucradas.

Sin embargo, al contar con características propias se puede concluir que es un modelo híbrido. No obstante, se requiere que su gestión se base en un marco normativo de tal forma que su funcionamiento sea sistemático y ordenado, asegurando que el estudiante pueda potenciar sus habilidades técnicas y blandas.

Para futuros trabajos se requiere abordar la operacionalización de la estancia empresarial y diseñar el modelo pedagógico propio para esta práctica. Derivado del plazo de entrega de este documento, se restringió la búsqueda y análisis de un mayor número de fuentes; así como la falta de documentación del desarrollo de la práctica, dado que no se dispone de bases de datos y/o registros; por último, la carencia de programas que faciliten el análisis de datos cualitativos.

Referências

Center for Teaching Excellence, Miami University. (2025). Pedagogy, Approaches, and Applications. En Experiential Learning | FLC Resources. Recuperado el 4 de septiembre de 2025, de <https://miamioh.edu/centers-institutes/center-for-teaching-excellence/faculty-learning-communities/resources/experiential-learning/pedagogy-approaches-applications.html>

Instituto Politécnico Nacional. (2003). Un Nuevo Modelo Educativo para el IPN. Libro 1. Materiales para la Reforma. IPN. Obtenido de <https://www.ipn.mx/assets/files/seacademica/docs/Publicaciones/MPLR13BCD.pdf>

Instituto Politécnico Nacional. 2012. Plan de Estudios de la Licenciatura en Administración y Desarrollo Empresarial. [Plan de estudios]. Instituto Politécnico Nacional.

Jacqueline Carolina Pinenla-Palaguaray, Galo Norberto Saransig-Ramos, Diana Vanesa Allauca-Tinajero, Marizol Elizabeth Vega-Cárdenas, & Fausto Alexander Lanchimba-Pineida. (2024). Aula Invertida, Aprendizaje Basado en Problemas y Gamificación, como Metodologías Activas en Aulas Diversas. Revista Científica Retos de la Ciencia. <https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.6>

Landini, Fernando. (2023). La Dinámica de Aprendizaje Experiencial en la Formación de las y los Extensionistas Rurales Latinoamericanos. Revista mexicana de investigación educativa, 28(96), 251-275. Epub 05 de mayo de 2023. Recuperado en 04 de septiembre de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662023000100251&lng=es&tlng=es.

Medina, A., Hernández, J. C., Muñoz-Cerón, E., & Rus-Casas, C. (2020). Identification of Educational Models That Encourage Business Participation in Higher Education Institutions. Sustainability, 12(20). <https://doi.org/10.3390/su12208421>

Moreno Gené, J. (2021). El Contrato para la Formación Dual Universitaria: Una Primera Aproximación a la Espera de su Imprescindible Desarrollo Reglamentario. e-Revista Internacional de la Protección Social, 6(1), 188-234. <https://doi.org/10.12795/e-RIPS.2021.101.09>

Nakamura Goshima, P., Rivero Panaqué, C., & Velasco Tapia, A. (2019). Desarrollando Competencias Investigativas en los Estudiantes de Educación a Través del Aprendizaje Situado. Aula de Encuentro, 21(1), 182-197. Crossref. <https://doi.org/10.17561/ae.v21i1.10>

Pisciottani, F., Sra, Ramos-Magalhães, C. Sra., & Figueiredo, A. E., Sra. (2020). Efeitos da Aplicação Periódica da Simulação In Situ para Educação Permanente em Ressuscitação Cardiopulmonar no Contexto da Hemodiálise. Enfermería Nefrológica, 23(3), 274-284. Crossref. <https://doi.org/10.37551/s2254-28842020029>

Radović, S., Radović, S., Hummel, H., Hummel, H. G. K., Hummel, H., Vermeulen, M., Vermeulen, M., & Vermeulen, M. (2021). The Marc Instructional Design Model for More Experiential Learning in Higher Education: Theoretical Foundations and Practical Guidelines. Teaching in Higher Education. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1872527>

Ramírez-Bustos, C., Glaría-López, R., & Pérez-Villalobos, C. (2021). Satisfacción Con el Aprendizaje In Situ y Aprendizaje Autodirigido.

Torres-Vidales, I. L., Andrade-Lárraga, C., Aguilar-García, R., & Martínez Corona, J. I. (2023). Modelo de Educación Dual a Nivel Superior: Un Análisis Documental. Tecnología, Ciencia y Estudios Organizacionales, 5(8), 20-34. <https://doi.org/10.56913/teceo.5.8.20-34>

U. Kiruthika, K. S. Raja S, & B. Valusa. (2024). Work-Integrated Learning: Elevating Educational Outcomes and Career Prospects in Higher Education. 2024 IEEE International Conference on Teaching, Assessment and Learning for Engineering (TALE), 1-7. <https://doi.org/10.1109/TALE62452.2024.10834375>

Uso de la Inteligencia Artificial con una perspectiva ética de la labor docente. Caso del Instituto Politécnico Nacional

Georgette del Pilar Pavía González ¹

Julio Ubiixa Ríos Peña ²

Laura Aryadna Adame Alatorre ³

Gustavo Eduardo Villanueva Quintanar ⁴

Isabel Rosalina Vela Espinosa ⁵

Miriam Teresa Vázquez Galicia ⁶

Néstor Gabriel Ruiz Ortega ⁷

Alan Jossimar Robles Arguelles ⁸

Oscar Barrón Ochoa ⁹

¹ Profesora-investigadora del Instituto Politécnico Nacional - ESCA UST. ² Profesor-investigador del Escuela Normal Urbana Federal del Istmo.
³ Profesora-investigadora del Instituto Politécnico Nacional -ESM. ⁴ Profesor-investigador del Instituto Politécnico Nacional -ESM.
⁵ Profesor-investigador del Instituto Politécnico Nacional - ESCA UST. ⁶ Profesora-investigadora del Instituto Politécnico Nacional - ESCA UST.
⁷ Profesora-investigadora del Instituto Politécnico Nacional - CEPROBI. ⁸ Profesor-investigador del Instituto Politécnico Nacional - CeCyT 11.
⁹ Profesor-investigador del Instituto Politécnico Nacional - ESCA UST.

Uso de la Inteligencia Artificial con una perspectiva ética de la labor docente. Caso del Instituto Politécnico Nacional

Resumen

El presente documento describe cómo el uso de la inteligencia artificial (IA) en la educación puede abordarse con un enfoque ético, centrándose en los retos y oportunidades que esta tecnología aporta a los docentes del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Se buscó destacar los beneficios que tiene la IA y cómo puede transformar la enseñanza, destacando la importancia de equilibrar su integración con valores éticos y prácticas responsables.

La formación docente universitaria es uno de los temas abordados en este documento, retomando que somos profesores del siglo XX, enseñando a estudiantes del siglo XXI porque uno de nuestros retos es promover los usos de la IA como herramienta, pero sin olvidar que hay que tener una cosmovisión integral y humanista.

En la práctica docente se discuten y abordan temas como los dilemas éticos en el aula por el uso de IA, así como el plagio académico y la posible deshumanización del proceso formativo y la dependencia tecnológica, la IA es una herramienta que permitirá que, en la práctica docente, la enseñanza se enfoque en los saberes y sea una herramienta complementaria y no sustituta el papel docente.

La estrategia metodológica que se utilizó en este documento es descriptiva con un enfoque cuantitativo y enfocada a la descripción de las relaciones existentes entre los valores identificados. El instrumento que se utilizó fue una encuesta a 19 docentes sobre los valores éticos e inteligencia artificial y fue una muestra por conveniencia levantadas en las juntas académicas de la institución, tomando como referencia la asistencia de los profesores interesados en los lineamientos institucionales.

Algunos de los resultados relevantes son, en cuanto a las edades se concentran principalmente entre los 41 y 60 años, lo que refleja experiencia docente consolidada, La mayoría de los docentes reconoce que la IA puede ser una herramienta útil, aunque la formación recibida por parte del IPN sobre su uso es limitada.

Dentro de las conclusiones de este documento se logró describir algunos de los retos y desafíos que presentan los profesores con el uso de la inteligencia artificial y algunos hallazgos que los profesore manifestaron dentro de la enseñanza fueron como la falta de formación proporcionada por el instituto, poco conocimiento de las variantes de las inteligencias artificiales, la comunicación entre la comunicación de autoridades, profesorado y estudiantado.

Palabras clave: Inteligencia Artificial, ética, profesorado, educación superior.

Abstract

This document describes how the use of artificial intelligence (AI) in education can be approached from an ethical perspective, focusing on the challenges and opportunities that this technology brings to teachers at the National Polytechnic Institute (IPN). It seeks to highlight the benefits of AI and how it can transform teaching, emphasizing the importance of balancing its integration with ethical values and responsible practices.

University teacher training is one of the topics addressed in this document, reiterating that we are teachers of the 20th century, teaching students of the 21st century, because one of our challenges is to promote the use of AI as a tool without forgetting that we must have a comprehensive and humanistic worldview.

In teaching practice, topics such as the ethical dilemmas in the classroom due to the use of AI, as well as academic plagiarism and the possible dehumanization of the educational process and technological dependence, are discussed and addressed. AI is a tool that will allow teaching practice to focus on knowledge and be a complementary tool rather than a substitute for the role of the teacher.

The methodological strategy used in this document is descriptive with a quantitative approach and focused on describing the relationships between the identified values. The instrument used was a survey of 19 teachers on ethical values and artificial intelligence, which was a convenience sample taken from the institution's academic boards, based on the attendance of teachers interested in institutional guidelines.

Some of the relevant results are that, in terms of age, they are mainly between 41 and 60 years old, which reflects consolidated teaching experience. Most teachers recognize that AI can be a useful tool, although the training received from the IPN on its use is limited.

Among the conclusions of this document, it was possible to describe some of the challenges that teachers face with the use of artificial intelligence and some findings that teachers expressed within teaching, such as the lack of training provided by the institute, little knowledge of the variants of artificial intelligence, and communication between authorities, teachers, and students.

Keywords: Artificial Intelligence, ethics, teachers, higher education.



Introducción

Los profesores de Instituciones de Educación Superior han tenido que formarse en la docencia desde la experiencia misma de estar frente a grupo, han ido evolucionado sus formas, puesto que los medios de formación de profesores no son homogéneos, no coinciden con el tiempo y por los temas disciplinares son heterogéneas. Además, cada profesor de este tipo de escuelas crea sus propios medios para el ejercicio de la profesión.

La sociedad en los últimos años ha evolucionado y por tanto hay necesidades a cubrir que son diferentes, el uso de dispositivos tecnológicos es indiscriminado, masivo, demandante e invasivo, porque limitan la creatividad, la motricidad, la reflexión y la dialogicidad, por lo que los profesores de esta época se enfrentan a desafíos nunca vistos, lo que implica un gran reto para la profesión docente.

El debate del uso de la inteligencia artificial ha sido controversial, en este estudio no se pretende poner en tela de juicio su utilización, pero sí sacar a la luz los dilemas éticos que de esto devienen desde la perspectiva del profesorado como son: la decisión de utilizar las tecnologías sin ética o utilizarla con responsabilidad, usar dispositivos y sustituir la presencia, intercambio y generación de ideas por inteligencias artificiales con algoritmos diseñado para seguir intereses.

No se tiene una posición contra la tecnología sino una reflexión sobre la mejora de la actividad humana y no su sustitución, ante los avances tecnológicos habrá retos sobre los cuales se tendrá que estar preparado para afrontarlos.

Desarrollo

1. La formación docente universitaria hacia la educación 5.0

Hablar de la educación en la actualidad, implica revisar conceptos nuevos que años atrás no se manejaban dentro de las técnicas de enseñanza. Hace algunos años se hablaba de una Educación 4.0, en la cual, las Tecnologías de la Información y Comunicación eran el punto focal en el desarrollo de las nuevas metodologías y didácticas educativas. Hoy en día nos encontramos en una nueva era en dónde la Educación 5.0 es la que impera en los nuevos contextos educativos provocando que el docente se enfrente a una nueva perspectiva de análisis e impartición de clases.

La formación docente universitaria hacia la Educación 5.0 debe proporcionar a los profesores todos los conocimientos, habilidades y competencias para afrontar e implementar la modalidad en la que se imparten las clases, sea presencial, en línea o híbrida. Un docente preparado para el cambio 5.0 debe ser un profesional integral que exprese armoniosamente los sentimientos, el reconocimiento, la interacción y el impacto social (Astudillo, 2025).

Sin lugar a dudas, la Educación 5.0 tiene como premisa el reconocimiento de las habilidades, destrezas, capacidades, emociones e interacciones tanto de los estudiantes como de los docentes, para que de esta manera se logre desarrollar un eficiente proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo la inteligencia emocional el punto modular para lograr la empatía y poder generar la mejor relación posible entre estudiantes y docentes (Agreda, 2024).

1.1. El equilibrio entre competencias tecnológicas, emocionales, sociales y éticas

Como se puede apreciar, la educación está cambiando y esto provoca que la formación universitaria de los docentes se dirija hacia una Educación 5.0, lo que implica lograr un equilibrio de las competencias técnicas, sociales, emocionales y éticas, con ello se busca que los estudiantes fortalezcan las posibilidades de lograr la innovación en sus campos de acción, que generen soluciones a diversas situaciones, teniendo como resultado nuevos retos a los cuales se ha de enfrentar dentro y fuera del campo académico como son nuevos retos del trabajo, el estrés, la ansiedad y el cuidado del planeta (Barreda, 2021).

Es un hecho que en la actualidad las competencias tecnológicas han irrumpido en diversas áreas de la vida cotidiana, esto incluye la forma de enseñar y aprender en las escuelas. La tecnología se encuentra al alcance de la mano de todo estudiante hoy en día, la importancia dentro del contexto educativo se refiere a que el docente debe de fungir como el medio de equilibrio para el uso de la antes mencionada como una herramienta útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de este rubro podemos encontrar a la Inteligencia Artificial (IA), la cual es un vínculo favorable para lograr la innovación en diferentes campos como es el educativo, proveyendo de una herramienta beneficiosa para dar otro enfoque al cómo se aprende en la actualidad.

Dentro de este nuevo contexto de la manera en que los estudiantes enfrentan el proceso de aprendizaje, podemos observar que la Inteligencia Emocional, toma un lugar preponderante en el aspecto educativo, siendo ésta indispensable para el reconocimiento y manejo de las emociones de los estudiantes, lo cual se verá reflejado en cómo afrontan los nuevos retos que se encuentran frente a ellos dentro y fuera del campo educativo. el punto modular para lograr la empatía y poder generar la mejor relación posible entre estudiantes y docentes (Agreda, 2024).

Refiriéndonos a este tema, podemos ejemplificar su importancia de la siguiente manera: la inteligencia emocional ayuda a controlar las emociones que emergen cuando la persona afronta situaciones incómodas, que pueden generar sentimientos de miedo, ansiedad y frustración, siendo uno de las tantas razones, por las cuales es primordial el manejo de las emociones para lograr un entorno educativo eficaz y eficiente.

El significado de “dar”, al que hacían alusión las autoridades de la escuela, implica prácticamente una ruptura epistemológica, pues comúnmente dentro de la cultura occidental, el término se asocia más a la remuneración material o económica; por el contrario, para los pueblos originarios este “dar”, va más allá; obedece a una cosmovisión particular del mundo y de la vida¹⁸ en donde para alcanzar la armonía es necesario integrar, al universo, la naturaleza y al hombre, en una triada que deviene en lo sagrado y a través de la cual se organizan todos los actos de la vida de estos pueblos, concretándose dicha organización en *la Asamblea, la Guelaguetza* y en el *tequio comunitario*.

Otro valor aprendido durante la serie de visitas a la ENBIO antes y durante la realización de los talleres con los jóvenes estudiantes fue la del “honor de la palabra”, en el sentido de que un compromiso que se establece por medio de ésta, conlleva una responsabilidad moral en quién realiza dicho compromiso. No existen documentos firmados o evidencias del compromiso, sin embargo, para las comunidades indígenas el valor del honor y de la palabra dada, adquieren fuertes connotaciones en las relaciones de reciprocidad al interior de las relaciones sociales.

Estos valores propios de las comunidades indígenas permearon este trabajo de investigación, ya que a partir de ellos se buscó corresponder en reciprocidad a la apertura del espacio y a la confianza otorgada por parte de las autoridades de la escuela y de los jóvenes que participaron con información.

Esto va ligado intrínsecamente a las habilidades sociales, en donde se puede encontrar en una sociedad actual que se comunica de manera diferente y que se encuentra interconectada en todo momento, sin importar la parte del mundo en donde se encuentren los individuos. Toda esta nueva forma de comunicación abre las puertas a adquirir otros roles dentro de la sociedad, creando que los individuos desarrollen actividades del antes mencionado. Es en este punto dónde, dentro del contexto educativo, entra la relevancia del trabajo en equipo y de competencias sociales para la mejor comunicación.

En el contexto de la Educación 5.0, también conocida como Educación para la sociedad o ecosocial 5.0, adquieren relevancia la ética profesional y el compromiso social en el ámbito universitario. Los profesores deben reconocer que la labor educativa es la base de toda sociedad y que, mediante su compromiso profesional, tienen el poder de contribuir a mejorar la realidad social a corto, mediano y largo plazo (Rogel et al, 2024).

Las competencias antes planteadas en conjunto formarán una base sólida para el desarrollo del proceso académico de los estudiantes, siendo esto un reto para los docentes, los cuales en efecto deben de ser desarrollar dichas competencias.

La formación docente universitaria hacia la Educación 5.0 destaca la necesidad de cultivar un equilibrio entre competencias tecnológicas y humanas, entre ellas las emocionales, sociales y éticas. El dominio apropiado de estas habilidades abre un amplio abanico de posibilidades para que los docentes desempeñen sus funciones de manera efectiva, asumiendo la profesión como un compromiso serio con la sociedad y con los estudiantes. Los requerimientos del entorno actual demandan que la profesión sea ejercida con altos estándares de calidad y profesionalismo. (Franchini et al, 2024).

1.2 Retos de los profesores para acompañar a los estudiantes para enfrentar los retos tecnológicos del futuro y contribuir al bienestar social

El profesorado ha evolucionado como sujeto educativo, por un lado, ya no se centra como emisor único de conocimiento y se incluye ahora como parte del equipo directivo por lo que además sus responsabilidades en la educación se han modificado e incrementado, las aulas también dejaron de ser sólo físicas para estar en la virtualidad por lo que las adaptaciones no son únicas ni estáticas.

El equipo docente además se ha estado enfrentado al uso de tecnologías cada vez más sofisticadas y el acompañamiento de su proceso de enseñanza se ve además desafiado, puesto que ya no solo es formar ciudadanos para la vida y el trabajo, sino además con criterios adecuado para la resolución de problemas y dilemas éticos. Cabe mencionar que incluso los niveles de violencia se han incrementado para el profesorado desde un aspecto nuevo que es el digital. Es entonces que es una época de cambios de paradigmas donde además se tiene que hacer frente a los egos, miedos y resistencias naturales que provocan las adaptaciones.

Hoy más que nunca la resiliencia que se pueda tener es algo que nos permite tomar mejores decisiones para poder afrontar los retos presentes y venideros al respecto, que un sistema de valores éticos sólido y bien entendido será la herramienta que promoverá una mejor convivencia con todos los actores educativos y en especial.

La llegada de nuevas tecnologías ha transformado profundamente el ámbito educativo, modificando no solo las dinámicas de enseñanza, sino también el papel que desempeñamos como docentes. Hoy en día, el profesorado acompaña el diseño de experiencias formativas para la vida y el trabajo, el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo colaborativo entre los estudiantes (Romera Aznar, 2024).

Este cambio de paradigma ha desplazado el modelo tradicional de aulas presenciales y actividades analógicas, dando paso a entornos híbridos y virtuales donde las plataformas educativas, la inteligencia artificial y los contenidos multimedia tienen un papel central. En este nuevo contexto, el perfil docente exige competencias mucho más amplias: aprender a aprender, pensamiento crítico, adaptabilidad, innovación, metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, trabajo colaborativo, educación digital e inclusiva, liderazgo y trabajo en equipo.

Sin embargo, esta formación no puede limitarse únicamente al dominio técnico de las herramientas digitales. Es fundamental que se sepa identificar y aplicar estos recursos de manera pedagógica, con sentido y coherencia, atendiendo siempre al perfil y las necesidades de nuestro alumnado. En lo personal, considero que esta capacidad de adaptación y reflexión es lo que realmente define a un docente preparado para los retos actuales (Area, 2010).

Uno de los desafíos más persistentes que se enfrenta el profesorado es la falta de sincronía entre el ritmo acelerado de los avances tecnológicos y las trayectorias profesionales. Las herramientas digitales, los recursos en línea y los dispositivos emergentes exigen habilidades que, en muchos casos, no se abordan de manera sistemática en la formación inicial ni en los programas universitarios. En la práctica, esto obliga a asumir la responsabilidad individual de explorar, adaptar y aplicar estos recursos por cuenta propia.

Esta situación se vuelve aún más compleja en contextos vulnerables, donde tanto estudiantes como docentes enfrentan barreras adicionales que dificultan el acceso y el aprovechamiento de las tecnologías. Por ello, se considera urgente que se promuevan políticas públicas educativas que garanticen la equidad digital y que se diseñen programas de formación continua accesibles, colaborativos y pertinentes para todos los niveles.

A nivel institucional, es indispensable fomentar una cultura que valore el desarrollo profesional docente. Esto implica ofrecer espacios dentro de la jornada laboral para la innovación, el aprendizaje compartido y la reflexión sobre nuestras prácticas, sin temor al error. Solo así podremos avanzar hacia una educación más inclusiva, crítica y adaptada a los desafíos del presente (Salinas, 2012).

Cuando se habla del uso pedagógico de la tecnología, no se trata sólo de incorporar herramientas digitales al aula, sino de integrarlas de manera significativa para enriquecer el proceso de aprendizaje. Estas tecnologías no vienen a reemplazar lo que ya existe, sino a potenciarlo, abriendo nuevas posibilidades para el desarrollo de competencias clave en los estudiantes.

Cabero menciona: "Desde mi perspectiva, es fundamental que los canales digitales se utilicen con un propósito claro: fortalecer las dimensiones cognitivas, comunicativas y colaborativas del aprendizaje. Esto implica no solo conocer las herramientas, sino saber cómo y cuándo aplicarlas para generar experiencias educativas más dinámicas, inclusivas y efectivas" (Cabero, 2015).

Jonassen menciona:

"Desde mi perspectiva, la tecnología educativa no solo facilita el acceso a contenidos, sino que también promueve el aprendizaje autónomo, la metacognición y el desarrollo de aprendizajes significativos. Estos elementos son clave para formar estudiantes capaces de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y de construir conocimiento de manera activa y contextualizada" (Jonassen, 1999).

Más allá de preparar a los estudiantes para insertarse en el mercado laboral, la labor docente tiene una profunda dimensión ética y social. Formar personas que vivirán en un mundo cada vez más complejo, interconectado y lleno de desafíos globales. Por eso, considero esencial promover una educación que no solo transmita conocimientos, sino que también cultive valores como la empatía, la justicia, la sostenibilidad y la participación ciudadana.

La tecnología, si se utiliza con una mirada crítica y humanista, puede convertirse en una aliada poderosa para este propósito. Pero para lograrlo, es necesario que el docente asuma un rol activo como referente ético, capaz de orientar a sus estudiantes en el uso responsable de la información, en la protección de su identidad digital y en la construcción de una ciudadanía global consciente y comprometida. (Baca, et al., 2025).

Entre las acciones que podrían marcar una diferencia están el diseño de un plan institucional que promueva el desarrollo de competencias digitales docentes, la creación de bancos de recursos educativos abiertos y accesibles, y la inversión en infraestructura tecnológica que permita una implementación efectiva. Además, es clave establecer protocolos de seguimiento y acompañamiento docente que impulsen el uso de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo, el aula invertida, entre otras. Estas estrategias no solo mejoran la calidad educativa, sino que también promueven una cultura de innovación, reflexión y mejora continua dentro de las instituciones (Ponce et al., 2025).

En el contexto actual, los docentes se enfrentan a un entorno social en constante transformación, impulsado por el desarrollo acelerado de tecnologías digitales. Esta realidad nos exige repensar nuestros sistemas, procesos, estrategias y el propio currículo, para responder de manera pertinente a las nuevas dinámicas de aprendizaje. Desde la irrupción de las redes sociales y la informática móvil, hasta la gamificación y el uso de bases de datos para el seguimiento personalizado del estudiante, la tecnología ha dejado de ser un simple recurso complementario. Hoy, el conocimiento se distribuye en la nube, y herramientas como la inteligencia artificial permiten incluso anticipar necesidades educativas. En lo personal, creo que este panorama nos reta a integrar estas innovaciones de forma crítica y pedagógicamente significativa, sin perder de vista el componente humano de la enseñanza (Cela-Ranilla, et al., 2017).

En conclusión, los desafíos que hay en el ámbito educativo dentro de un entorno digital global son múltiples y complejos. Sin embargo, más que obstáculos, son oportunidades para que los educadores transformen las prácticas pedagógicas y asuman un compromiso social más profundo. Esta labor no se limita a transmitir conocimientos, sino que implica formar personas autónomas, críticas y comprometidas con la construcción de un mundo más justo y sostenible.

1.3 La adaptación de nuevos paradigmas por los docentes para tener ambiente equitativo y resiliente

La educación, a lo largo de la historia y con los avances tecnológicos, puede considerarse como un proceso en constante evolución, en el que los docentes juegan un papel fundamental en la adopción y aplicación de nuevos paradigmas orientados a la mejora continua de la calidad en la enseñanza y el aprendizaje. Actualmente, la educación enfrenta desafíos como la globalización, la tecnología y la diversidad, que exigen que los docentes se adapten e innoven en su práctica.

La implementación de paradigmas docentes basados en resiliencia muestra efectos diferenciados según el contexto socioeconómico de los estudiantes. La resiliencia docente emerge como factor clave para crear ambientes escolares favorables en contextos de adversidad social y económica, donde los maestros desarrollan seis factores específicos que benefician a la comunidad escolar (Martínez-Angoa, 2020).

Sin embargo, los docentes pueden tanto reforzar como reducir las desigualdades sociales, dependiendo de sus expectativas y prácticas pedagógicas, siendo esencial que ellos mismos sean resilientes para promover la equidad educativa (Perisset, 2006).

La resiliencia como paradigma educativo enfatiza el potencial humano y promueve acciones pedagógicas que reconocen al estudiante como agente activo, fomentando la transformación social positiva (Torres, 2011).

Sin embargo, muchos buscan apropiarse de estos enfoques intentando generar cambios positivos. Esto implica el uso de nuevas herramientas tecnológicas, metodologías de enseñanza más interactivas, y el desarrollo de habilidades y competencias que van más allá de la simple transmisión de conocimientos, fomentando el pensamiento crítico y reflexivo.

Uno de los principales beneficios de la adopción de esos nuevos paradigmas educativos es la mejora de la motivación y el interés de los estudiantes. Cuando los docentes utilizan métodos de enseñanza más innovadores e interactivos, los estudiantes se sienten más involucrados y comprometidos con el proceso de aprendizaje. Esto puede llevar a una mayor retención de la información y a un mejor desempeño académico.

Uno de los principales beneficios de adoptar estos nuevos paradigmas es el aumento de la motivación y el interés del estudiantado. Cuando los docentes emplean métodos innovadores e interactivos, los estudiantes se sienten más involucrados y comprometidos con el proceso de aprendizaje, lo que puede traducirse en una mayor retención de la información y un mejor desempeño académico.

Diversas investigaciones destacan la importancia de fomentar la resiliencia desde las instituciones educativas, ya que esta puede ayudar a los individuos a sobreponerse a las adversidades y convertirse en estudiantes, trabajadores y ciudadanos más competentes. El papel del docente es fundamental en este sentido.

Es importante destacar que la adopción de estos nuevos paradigmas no es un proceso inmediato. Requiere un cambio cultural y una transformación profunda en la forma de enseñar y aprender. Los docentes deben estar dispuestos a innovar y aprender continuamente, y las instituciones educativas deben proporcionar el apoyo y los recursos necesarios para que esto sea posible, fomentando así ambientes de aprendizaje resilientes y equitativos.

2. El desarrollo y promoción de valores éticos en la formación docente en el uso de IA

2.1. Los valores éticos de la formación docente (definición y tipología)

En la conferencia “La Promoción de los Valores en la Educación Básica Mexicana. Desafíos y Experiencias” presentada en el Simposio Internacional expuesta por el Dr. Isaías Álvarez, menciona la taxonomía –clasificación- de los valores, enuncia que estos pueden ser absolutos o relativos, fundamentales o accidentales, clásicos o emergentes.

Álvarez distingue una tipología de los valores en la que distingue que éstos pueden ser: materiales, económicos, vitales, personales, sociales, culturales, artísticos, religiosos y morales.

Cabe decir que los valores son estudiados por la axiología que es una disciplina filosófica que permite medir de cierta forma lo ético o estético de las cosas y con esto se estima su sentido positivo o negativo. Sin embargo, existen diferentes enfoques que analizan a los valores, como: el filosófico, el antropológico, el sociológico, el psicológico y el pedagógico (Álvarez I., 2008). A continuación, se presenta la tabla 1 en la cual se explican la tipología y los enfoques de los valores presentada por Álvarez.

Tabla 1. Clasificación, tipología y enfoques de análisis de los valores

Clasificación de los valores	Tipología de los valores	Enfoques de análisis de los valores (Latapí, 2003)	Características de los enfoques
Absolutos Relativos Fundamentales Accidentales Clásicos Emergentes	Materiales	Filosófico	1. El sujeto reconoce alguna cualidad en los objetos.
	Económicos		2. Son percibidos generalmente como polares (positivos y negativos).
	Vitales		3. Son graduales: admiten grados de apreciación.
	Personales		4. Pueden clasificarse según su índole (tipologías).
	Sociales		5. Se pueden jerarquizar.
	Culturales		6. Los demandantes representan opciones de decisión que hay necesidad de enfrentar.
	Artísticos		
	Religiosos		
	Morales		

Fuente: (Álvarez, 2008)

Clasificación de los valores	Tipología de los valores	Enfoques de análisis de los valores (Latapí, 2003)	Características de los enfoques
Absolutos Relativos Fundamentales Accidentales Clásicos Emergentes	Materiales Económicos Vitales Personales Sociales Culturales Artísticos Religiosos Morales	Antropológico-cultural	1. Importancia de los valores en el comportamiento de los grupos humanos. 2. Son aprendizajes colectivos de ciertas apreciaciones que se comparten por el grupo y rasgos que lo identifican. 3. Se entienden como elementos que explican los sistemas de pensamiento, las religiones, las ideologías políticas o los sistemas económicos.
		Sociológico	1. Suele enfocarse a la manera concreta en que éstos operan en los grupos sociales. 2. Estudia los valores en sus referentes históricos y de contexto. 3. Representan estructuras que influyen en los comportamientos colectivos. 4. Se forman como estimaciones subjetivas o preferentes, en función de sus intereses. 5. Teorías: a) funcionalista b) coercitiva. Los sociólogos subrayan el relativismo de los valores
		Psicológico	1. Expresan gustos, preferencias, atracciones o aversiones, deseos, placeres, necesidades, que están en el centro de integración y realización de la persona. 2. El Conductismo los considera como condicionamientos que determinan el comportamiento de los seres humanos mediante mecanismos de estímulo-reacción o de motivación y reforzamiento.
		Pedagógico	La educación por su naturaleza peculiar necesariamente incluye la promoción de los valores, tanto en sus contenidos curriculares como en las metodologías que utiliza; por lo que no hay educación sin valores.

En conclusión, los valores no sólo tienen un significado; los valores son parte de la diversidad de creencias, ideologías y gustos, éstos se modifican a través del tiempo pues las sociedades evolucionan y cambian, por lo que las culturas también. Se sabe que los valores tienen diversas clasificaciones y enfoques; los griegos antiguos consideraban a los valores como virtudes y que éstas permitirían tener una mejor calidad de vida y por lo tanto convertirse en mejores personas.

Finalmente, el Dr. Álvarez en el Foro Internacional “Educación y Valores” presenta un cuadro en el que se destacan los objetivos que pretende lograr la educación básica y que además permite el desarrollo de valores, tanto en la educación formal, como en la no formal.

Valores en la formación docente

A fines del siglo XIX y principios del siglo XX, la escuela positivista, fundadora de la educación laica, siempre se preocupó por consolidar la educación moral. En México, Justo Sierra hablaba de la “antigua y sana moral de nuestros padres”; por otro lado, Torres Quintero consideraba que “un hombre carente de moral representaba un peligro para los demás”.

La educación moral se planteaba en dos dimensiones: la moral individual, orientada hacia el establecimiento de normas y criterios para el comportamiento individual de las personas y la moral social, orientada hacia la búsqueda del bienestar de los grupos humanos y de la sociedad en su conjunto.

Algunos años después el filósofo mexicano José Vasconcelos hizo mucho énfasis en la sociedad mestiza de la época y aunque había especial atención a la educación en general y la de los indígenas. Vasconcelos describe a la escuela como una institución que aparte de proporcionar educación tiene como objetivo formar a buenos ciudadanos. Asimismo, mencionó que conforme la sociedad evoluciona en su organización social, los procesos de enseñanza tradicionales cambian (Blanco, 1977).

La educación en valores, a lo largo de la historia y evolución del Sistema Educativo Mexicano, ha estado inmersa en los diferentes niveles educativos (primaria, secundaria, enseñanza media) puesto que la educación provee las herramientas necesarias para vivir de una manera adecuada. La educación en valores y los valores en sí permiten un mejor desarrollo de las personas, encaminan a la felicidad y dan pie a que se pueda vivir de manera digna. Por esto la importancia de la educación en valores en nuestro Sistema Educativo.

S. Jerez citado por la Dra. Ojalvo menciona: “Más que enseñar valores lo importante es vivírllos, configurar un mundo humano, en el cual los valores sean una guía a lo largo del camino” (Ojalvo Mitrany, 2003).

La educación de valores se centra en la toma de conciencia, por el propio estudiante, de su proceso de valoración y la reorientación de sus propias metas y valores. Los valores son realidades personales y subjetivas, por lo tanto, la educación en valores se identifica con la clarificación de valores, no se trata de enseñar determinado sistema de valores o de orientar este proceso, sino de facilitar los procesos personales de valoración.

Cada persona debe elegir los valores que quiera hacer suyos, mediante procesos de reflexión que le permitan sentir y vivir dichos valores, con la finalidad de que cada individuo pueda visualizar su función y utilidad práctica dentro de la sociedad. Es decir, llegar a tener una mejora en la calidad de vida de las personas.

2.2. Prácticas éticas y los desafíos en los usos de la Inteligencia Artificial

La educación en valores que se ha promovido desde una visión nacionalista avalados por el Artículo Tercero Constitucional ha dado directrices para el ejercicio ético en la práctica docente, en esta disertación sobre el uso de la inteligencia artificial por parte del profesorado se distinguen algunas reflexiones y preocupaciones.

Se dice que la IA está cambiando la manera de vivir, trabajar e interactuar con grandes beneficios y que su responsable que no afecta a las personas ni al planeta, es decir no es una amenaza para la sociedad. La ética en la IA, es un gran reto que lleva a la reflexión sobre dilemas éticos que implican prácticas ilegales y deshonestas que ponen en peligro a las personas específicamente hablando de los derechos humanos, proyectos innovadores e infraestructura.

López M. (2003) define:

“... la ética en la inteligencia artificial es el conjunto de valores y principios que orientan su desarrollo y uso; estos principios buscan que la IA sea responsable, justa, transparente y segura” (López M., 2023).

El 2º Foro Mundial sobre la Ética de la Inteligencia Artificial: Cambiando el panorama de la gobernanza de la IA, se mencionó que: “La ética docente en el contexto de la inteligencia artificial es un tema de creciente importancia. A medida que la IA se integra más en el ámbito educativo, es crucial que los educadores y las instituciones consideren las implicaciones éticas de su uso.

Por lo que, a partir de estos principios por medio de inteligencia artificial, se ha generado una infografía que esquematiza y sintetiza este apartado de la investigación.



Fuente: Elaboración propia con uso de Gamma.org a partir de: (López M., 2023).

Métodos e instrumentación

La investigación desarrollada tiene un enfoque en su diseño cuantitativo. Esto es, se hizo uso de una metodología caracterizada por buscar una objetividad en los resultados acerca de un fenómeno determinado (Burke y Larry 2014; Creswell, 2009). Esta aproximación metodológica busca evitar que los prejuicios subjetivos interfieran con la comprensión de la realidad social de interés; para esto, se hace uso de una serie de métodos, técnicas e instrumentos que aseguren que los hallazgos puedan ser replicables y generalizables (Creswell, 2009; Hoy y Adams, 2016). En palabras de Vargas (2011, p. 21)

El enfoque cuantitativo es aquel cuyo Métodos, Observables, Técnicas, Estrategias e Instrumentos concretos se encuentran en lógica de medir, contar, pesar, etc. lo más objetivamente posible algún aspecto de la realidad. Su unidad de análisis fundamental es la cantidad, de ahí su nombre: cuantitativa. Esta metodología produce como resultados relaciones de causa-efecto, de correlación o descripciones objetivas de la realidad (Vargas, 2011, p. 21).

Dentro de la investigación cuantitativa desarrollada, el método específicamente seguido fue de tipo no experimental. Es decir, un proceso de indagación en el que no existe un control de las variables, particularmente de la variable independiente (Hoy y Adams, 2016). Para Creswell (2009, p. 20), de manera general, esta perspectiva:

Provee una descripción cuantitativa o numérica de las tendencias, actitudes u opiniones de la población, para estudiar una muestra de esa población. Incluye estudios de cortes transversales y longitudinales usando cuestionarios o entrevistas estructuradas para la recolección de datos, con el intento de generalizar de una muestra a una población

Como fue mencionado al inicio de este artículo, el interés de este trabajo se enfocó en llevar a cabo una exploración del Uso de la Inteligencia Artificial con una perspectiva ética de la labor docente. En este sentido, la investigación sostenida podría también ser clasificada descriptiva, enfocada principalmente en la descripción de las relaciones existentes entre las variables identificadas (Hoy y Adams, 2016). En este sentido, para el caso específico de esta investigación la hipótesis establecida fue:

En relación con la hipótesis y las variables definidas para la investigación, el instrumento utilizado para la recolección de la información fue el cuestionario. Como precisa Creswell (2009, p. 160)

"el diseño de cuestionarios proporciona una descripción cuantitativa o numérica de tendencias, actitudes, u opiniones de una población por medio del estudio de una muestra de tal población. De los resultados de la muestra el investigador generaliza o hace propuestas acerca de la población".

Durante el periodo correspondiente de enero a mayo de 2025, se distribuyeron y aplicaron una serie de cuestionarios entre el profesorado de nivel medio superior, superior y educación continua (idiomas) del IPN. La selección de los participantes se correspondió con una muestra por conveniencia de 119 docentes con diferentes especialidades, disciplinas y esquemas de contratación.

Se diseñó un cuestionario sobre los valores éticos e inteligencia artificial en el aula, que constó de 21 preguntas de las cuales se dividieron en datos generales, formación en valores éticos y retos y necesidades.

Análisis e interpretación de resultados

La muestra por conveniencia que se realizó a 19 docentes adscritos al nivel superior arrojó que el 58% de los docentes cuentan con grado de maestría y 42% de doctorado. En cuanto a las edades se concentran principalmente entre los 41 y 60 años.

El profesorado concibe la ética como la práctica de la honestidad, el respeto, la responsabilidad y la integridad. Existe un consenso en que el profesor debe fungir como ejemplo para los estudiantes, promoviendo la empatía, la justicia y la responsabilidad académica. Sin embargo, se identificó que no todos los docentes han consultado o interiorizado el código de ética de la institución.

En la práctica docente, la enseñanza y la promoción y desarrollo de valores éticos sucede a través del ejemplo personal y la prevención de conductas como el plagio y la deshonestidad académica. Varios de los profesores buscan predicar con sus acciones y fomentar la honestidad académica. No obstante, varios encuestados manifestaron que la institución no siempre ofrece herramientas claras para enfrentar dilemas éticos, lo que revela la necesidad de mayor formación en ética y valores por parte de la institución.

La mayoría de los docentes coinciden en que la IA puede ser una gran ayuda, como herramienta en el aula, aunque la capacitación recibida por parte del instituto es limitada. Algunos docentes ya utilizan y emplean herramientas como un recurso adicional a la enseñanza como son en las IA o Chats Inteligentes, pero lo hacen sin contar con algunos lineamientos claros que orienten su uso. Además, existe la percepción de que la falta de habilidades digitales en ciertas áreas del docente que puede convertirse en un obstáculo para integrar de manera efectiva las herramientas tecnológicas como la IA en la educación del instituto.

En cuanto a los dilemas éticos que plantea la IA, los participantes expresan su preocupación por riesgos asociados al plagio, la sustitución de procesos críticos de aprendizaje o la dependencia excesiva de la tecnológica. Al mismo tiempo, se resalta que la IA no debe sustituir la figura docente, ya que aspectos como la creatividad, la empatía y la formación de valores siguen siendo insustituibles por sistemas automatizados.

El análisis de los resultados refleja que los profesores del IPN valoran profundamente los principios éticos en su práctica docente, No obstante, se percibe una brecha entre la declaración de valores y las acciones institucionales en la práctica. En relación con la inteligencia artificial, existe apertura y disposición para su uso y adopta una actitud positiva hacia su potencial, aunque también se percibe una incertidumbre y la ausencia de lineamientos éticos bien definidos. La IA es vista como una herramienta complementaria y no como un sustituto del trabajo del docente.

Conclusiones

Este documento tuvo por objetivo reflexionar sobre los usos de la inteligencia artificial y las implicación éticas que tiene el profesorado en su labor en las aulas, por lo que se realizó una encuesta a 19 docentes quienes estaban en un proceso de formación docente durante el intersemestral del verano 2025, donde ellos expresaron dos elementos de reflexión por un lado: 1) la IA es una herramienta que apoya todos los procesos de enseñanza, y 2) la preocupación expresa de ser ejemplo de promoción y desarrollo de valores éticos a los estudiantes sobre sus actuaciones.

Por otro lado, es evidente que los usos de IA aún nos limitan tanto a profesores como a estudiantes, porque se desconoce el alcance real y se llegan a usar casi como buscadores conocidos más que como generadores de conocimiento, se usan a forma de consulta bibliográfica, sin embargo, el reto es sacar el mayor provecho para la verdadera creación de innovaciones en cualquier disciplina.

Uno de los grandes retos institucionales será la creación de lineamientos claros, vigentes y actualizados con respecto a los usos de IA en los contenidos, tanto de planes y programas que use el profesorado, como para la generación de evidencias de aprendizaje de los estudiantes, pero sin dejar de lado los elementos propios del pensamiento crítico y la creatividad.

Referencias

Agreda, O. E. O. (2024). Desafíos éticos, beneficios y competencias clave para implementar la inteligencia artificial en la educación superior. Código Científico Revista de Investigación, 5(2), 1287–1313. [itsiosandes.net](https://doi.org/10.37811/ci_rcmv91115989)

Álvarez, I. (2008). La promoción de los valores en la educación básica mexicana. Desafíos y experiencias (p. 12). Simposio Internacional, Durango.

Area Moreira, M. (2010). La educación en la sociedad digital. Revista de Educación, (352), 21–43. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2010/re352/re352-04.html>

Astudillo, H. J. T. (2025). Formación inicial del docente y las competencias socioemocionales. Revista Boletín Redipe. redipe.org

Baca Calles, W. A., Jiménez Cadeño, J. A., Bedón Paredes, S. R., Moreno Vega, L. G., & Macías Suárez, M. J. (2025). La ética del docente en la era digital: privacidad, derechos de autor, y uso responsable de la tecnología. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(1), 2191–2209. https://doi.org/10.37811/cl_rcmv91115989

Barreda, D. (2021). El formador 5.0: Cómo diseñar e impartir formaciones efectivas en entornos presenciales y virtuales. [HTML]

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, & Martínez-Angoa, T. (2020). Resiliencia docente: Un estudio de caso en una preparatoria universitaria. IIE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 11(0), e8882. https://doi.org/10.33010/ie_ie_rediech.v11i0.882

Bianco, J. J. (1977). Se llamaba Vasconcelos. Una vocación crítica. Distrito Federal.

Burke, R., & Larry, J. (2014). Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches. Sage.

Cabero, J. (2015). Tecnología educativa: reflexiones sobre su evolución y perspectivas. Revista de Educación a Distancia (RED), (46). <https://www.redalyc.org/pdf/158/15802104.pdf>

Campana-Zagarra, S. (2024). Algunos desafíos y retos: Aproximaciones desde la ética y la moral en el uso de la inteligencia artificial. Yachay - Revista Científico Cultural, 13(1), 39–43. <https://doi.org/10.36881/yachayv13i1.865>

Cela-Ranilla, J. M., Esteve, V., Esteve, F., González, J., & Gisbert, M. (2017). El docente en la sociedad digital: una propuesta basada en la pedagogía transformativa y en la tecnología avanzada. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 21(1), 403–422. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681020.pdf>

Creswell, J. W. (2009). Diseño de investigación: Cualitativo, cuantitativo y mixto. Sage.

Franchini, C. G., Arellano, M. A., & Rodríguez, M. A. C. (2024). Competencias docentes como soporte para una educación 2030. ANFEI Digital. anfei.mx

Hoy, W., & Adams, K. (2016). Quantitative research in education. Sage.

Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory (Vol. II, pp. 215–239). Lawrence Erlbaum Associates. <https://psynet.apa.org/record/1999-02496-009>

López, M. (2023). La ética de la inteligencia artificial. IMMUNE Technology Institute.

López Torres, V. (2011). Educación y resiliencia: Alas de la transformación social. Actualidades Investigativas en Educación, 10(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v10i2.10130>

Muñoz Luna, R. X. (Coord.). (2020). Formación docente: entre la ética, la reflexión y la crítica. Ediciones Normalismo Extraordinario. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/ediciones/normalismo/libros/dAmwagp9vR-02.pdf>

Ojalvo Mitrany, V. (2003). Revista pedagógica universitaria. Recuperado el 26 de febrero de 2006 de <http://www.revistas.mes.edu.cu/eduniv/03-Revistas-Cientificas/Pedagogia/Universitaria/2003/1/189403104.pdf>

Perisset, P. A. (2006). Los docentes y las oportunidades educativas: ¿ayuda para superar las desigualdades o tendencia al refuerzo de las mismas? Revista Iberoamericana de Educación, 39(7), 1–13. <https://doi.org/10.35362/rie3972536>

Ponca Tituaña, L. G., Quelal González, N. M., Tupiza Cumbal, M. del P., & Verduga Shiguango, H. A. (2025). Competencias digitales docentes en la educación superior: evaluación, desafíos y estrategias para su fortalecimiento institucional. Multidisciplinary Journal of Sciences, Discoveries, and Society, 2(3), e-226. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10186014>

Rogel, E. M. S., Guamán, L. O. A., Chugcho, F. L. P., Viteri, B. S. S., Armijos-Alcocer, K. G., & Pulla, D. N. B. (2024). Integración de la Inteligencia Artificial y el Aprendizaje Socioemocional en la Educación 5.0: Un enfoque holístico para el desarrollo integral del estudiante. alumneditora.com

Romera Aznar, S. (2024). Los retos de la educación para las ciudades del futuro (smart cities). Educación 3.0. <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/los-retos-de-la-educacion-para-las-ciudades-del-futuro-smart-cities/>

Salinas, J. (2012). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 9(1), 1–13. <https://rusc.uoc.edu/jrusc/es/index.php/rusc/article/view/v1n1-salinas.html>

Vargas, X. (2007). ¿Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa (Apropiada para quien hace investigación por primera vez). Ebeita.



5

Percepción de los tutores sobre el impacto de un modelo híbrido en la eficacia del PTT en la ESCA STO del IPN

Judith Dolores González Domínguez (correspondencia)
Rosaura de Jesús Montiel Ortiz

Percepción de los tutores sobre el impacto de un modelo híbrido en la eficacia del PTT en la ESCA STO del IPN

Resumen

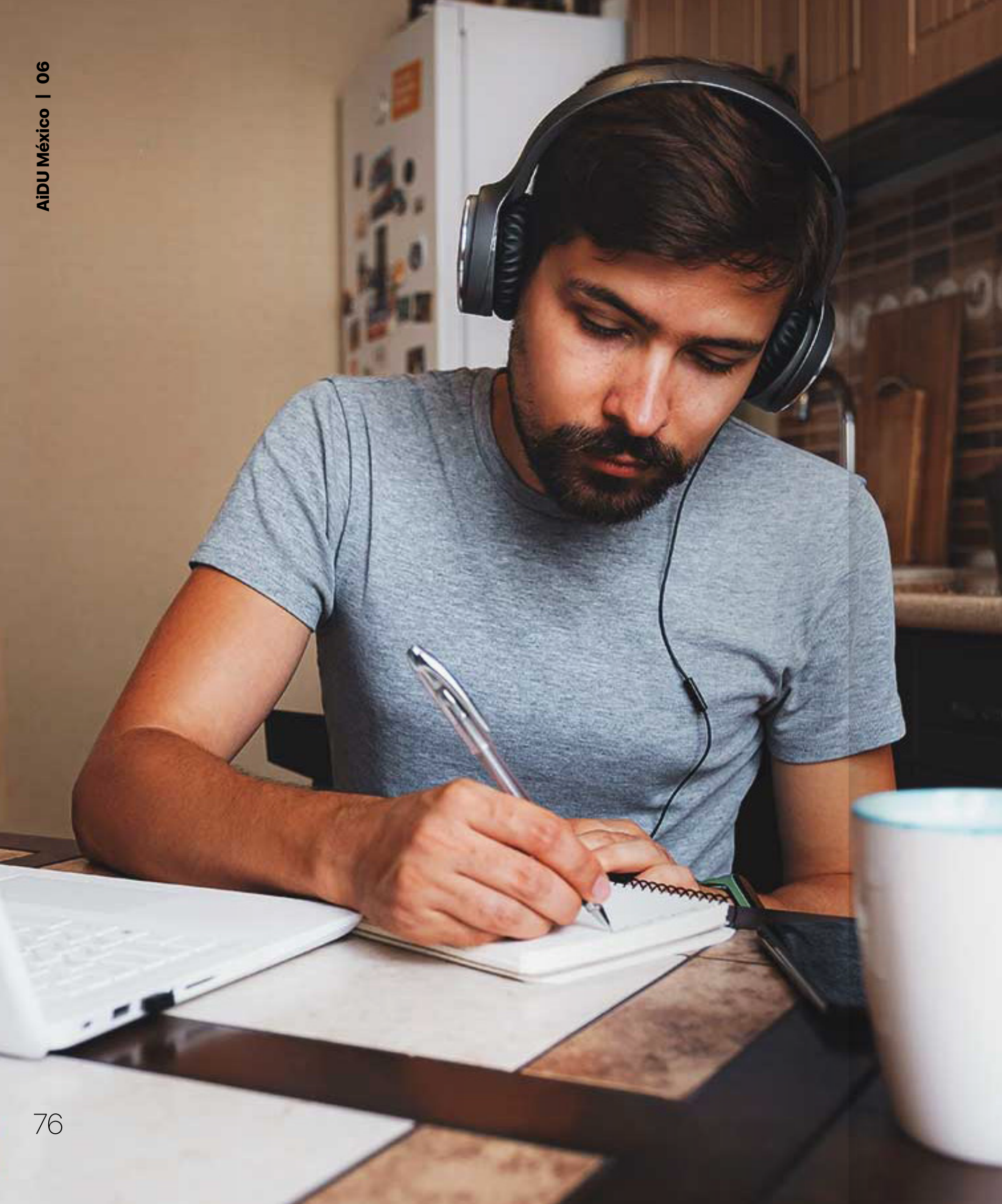
El estudio tiene como objetivo analizar la percepción de los tutores sobre el impacto de un modelo híbrido en la eficacia del Programa de Trabajo Tutorial (PTT) en la Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Santo Tomás (ESCA STO) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Este análisis surge de la problemática de que en los planes y programas académicos no se contempla un espacio curricular ni un horario específico para la tutoría grupal, lo cual compromete la eficacia del PTT. La investigación tiene un diseño cuantitativo de alcance descriptivo, no experimental y de corte transversal. La población corresponde a 28 tutores con formación en tutoría institucional y experiencia en la planeación y ejecución del PTT de un muestreo no probabilístico por conveniencia. Se aplicó un cuestionario tipo Likert de 16, la validez del instrumento se obtuvo mediante técnica Delphi (10 expertos; CVI = .98) y la confiabilidad fue $\alpha = .88$ (muy buena). Los datos se procesaron en Microsoft Excel mediante distribuciones de frecuencias, porcentajes de aceptación, medidas de tendencia central y variabilidad, y coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados indican que la percepción de los tutores de la eficacia en la modalidad presencial es del 75%, mientras que para la eficacia en el PTT con la modalidad híbrida es del 95%. Además, se obtuvo una percepción del 94% de valoración en los beneficios del modelo híbrido como la flexibilización de tiempos y espacios, la autogestión del proceso de aprendizaje y el uso de pedagogías no convencionales; y una relación positiva moderada entre percepción de la eficacia y los beneficios del modelo híbrido ($r = .429$, $n = 28$). En general, los hallazgos sugieren que, de acuerdo con la percepción de tutores expertos, la implementación de un modelo híbrido en la tutoría grupal constituye una alternativa viable y pertinente para fortalecer la eficacia del PTT. Esta evidencia sienta bases para futuras líneas de investigación como pruebas piloto cuasiexperimentales, análisis de accesibilidad, capacitación y recursos para la implementación del modelo híbrido.

Palabras clave: eficacia, modelo híbrido, nivel superior, tutor, tutoría

Abstract

The study aims to analyze tutors' perceptions of the impact of a hybrid model on the effectiveness of the Tutorial Work Program (PTT) at the Santo Tomás School of Commerce and Administration (ESCA STO) of the National Polytechnic Institute (IPN). This analysis arises from the problem that academic plans and programs do not include a specific curriculum or schedule for group tutoring, which compromises the effectiveness of the PTT. The research has a quantitative design that is descriptive, non-experimental, and cross-sectional. The population consists of 28 tutors with training in institutional tutoring and experience in planning and executing the PTT from a non-probabilistic convenience sample. A 16-item Likert-type questionnaire was administered, the validity of the instrument was obtained using the Delphi technique (10 experts; CVI = .98), and the reliability was $\alpha = .88$ (very good). The data were processed in Microsoft Excel using frequency distributions, acceptance percentages, measures of central tendency and variability, and Pearson's correlation coefficient. The results indicate that tutors' perception of effectiveness in the face-to-face modality is 75%, while for effectiveness in the PTT with the hybrid modality it is 95%. In addition, a 94% perception of the benefits of the hybrid model was obtained, such as flexibility of time and space, self-management of the learning process, and the use of unconventional pedagogies; and a moderate positive relationship between the perception of effectiveness and the benefits of the hybrid model ($r = .429$, $n = 28$). Overall, the findings suggest that, according to the perception of expert tutors, the implementation of a hybrid model in group tutoring is a viable and relevant alternative for strengthening the effectiveness of the PTT. This evidence lays the foundation for future lines of research such as quasi-experimental pilot tests, accessibility analysis, training, and resources for the implementation of the hybrid model.

Keywords: efficacy, hybrid model, higher education, tutor, tutoring



Introducción

El Instituto Politécnico Nacional (IPN) es una institución educativa pública que ofrece programas académicos de nivel medio superior, superior y posgrado en modalidades escolarizada, mixta y no escolarizada (IPN, s.f.). Adscrita al IPN, la Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Santo Tomás (ESCA STO) imparte licenciaturas y posgrados en el área económico-administrativa (ESCA, s.f.). Para fines de este estudio se trabajará específicamente con la tutoría grupal del nivel superior.

La tutoría es un acompañamiento que realiza el profesor tutor a un tutorado o a un grupo de tutorados a lo largo de su trayectoria académica, con la finalidad de prevenir y detectar situaciones de vulnerabilidad que puedan ocasionar bajo rendimiento escolar o deserción, así como contribuir a su formación integral e impulsar su desarrollo personal y profesional. De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la tutoría en educación superior se concibe como un componente estratégico para acompañar la trayectoria estudiantil y favorecer resultados académicos y formativos (Romo López, 2011). En este sentido, el IPN por medio del Programa Institucional de Tutorías (PIT) organiza la acción tutorial en las unidades académicas mediante la planeación, el seguimiento y la evaluación del acompañamiento a lo largo de la trayectoria escolar, en sintonía con las recomendaciones nacionales que posicionan la tutoría en el nivel superior como un mecanismo de apoyo para la permanencia y el logro académico (IPN, 2022). Sin embargo, en la ESCA STO y en general en todas las escuelas del Instituto, los planes y programas de estudio no contemplan un espacio curricular ni un horario específico para desarrollar la tutoría grupal. Por tal motivo, los tutores ejercen su función tutorial grupal tomando tiempo del horario de clases de sus asignaturas, lo que interfiere con el cumplimiento de horas de trabajo presencial contemplados en los programas académicos de dichas asignaturas. Sin un tiempo asignado para la tutoría grupal dentro del horario escolar se compromete la eficacia del PTT. Esta limitación impide dar cumplimiento a los objetivos establecidos en el programa, y desempeñar todas las actividades que contempla el PIT para la tutoría grupal, entre ellas, el trabajar con los tutorados las cuatro áreas de intervención tutorial (pertenencia institucional, acompañamiento en la trayectoria escolar, orientación en trámites y servicios y atención especializada y canalización).

Dentro del PIT (IPN, 2016) se resalta la importancia de la tutoría, al señalar que ésta se orienta a potenciar los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales y el desarrollo personal de los alumnos, de manera tal, que contribuye a la construcción de capacidades que permiten transformar su realidad a través de la objetivación y la solución de problemas, entre otros factores, que se presentan en el ejercicio académico, profesional y en la vida del alumno. Asimismo señala, que la tutoría consiste en un acompañamiento permanente como un proceso basado en el principio del desarrollo individual para contribuir en la disminución de los índices de reprobación, mitigar el abandono y el rezago académico, fortaleciendo al mismo tiempo, el desempeño del alumno a fin de que mejore habilidades y destrezas que le permitan desempeñarse en diversos ambientes.

Asimismo en el PIT (IPN, 2022) se señala "La evolución de la era digital ha dictado una nueva forma de organización en la educación formal para atender los nuevos requerimientos de la sociedad, llevando a un replanteamiento de la formación profesional. Estos acelerados cambios obligan a reformular la dinámica entre la enseñanza y el aprendizaje" Y continúa "Es necesario dotar al profesor de capacitación para la transición al uso de nuevas tecnologías que faciliten la interacción y el intercambio de ideas y materiales entre el profesorado y el alumnado". Estos señalamientos dentro del PIT dan la pauta para la inclusión de herramientas tecnológicas en la tutoría.

Cruzata-Martínez et al. (2018) refuerza lo anterior, señalando que la tutoría debe considerarse como un proceso dual, formativo y socializador, para lo que es indispensable generar nuevos modelos más abarcadores como es el caso del híbrido.

Ante este panorama, implementar un modelo híbrido en la tutoría grupal es una alternativa viable para incrementar la eficacia en el PTT, logrando flexibilizar los tiempos de interacción y espacios, racionalizar los espacios físicos, concebir la autogestión del conocimiento, usar pedagogías no convencionales y lograr impulsar el aprendizaje a lo largo de la vida de los tutorados (UNAM, 2020).

La eficacia se interpreta como el grado en que se logran los resultados y objetivos planteados en un programa o proyecto público, cuantificando si los productos y resultados obtenidos realmente benefician a la población objetivo (Winchester, 2010). Este mismo autor, señala los siguientes indicadores de eficacia:

1. Análisis del cumplimiento del propósito. Evalúa si se alcanzaron los objetivos generales y específicos del programa, en términos de resultados planeados
2. Beneficiarios efectivos del programa. Mide la cantidad real de participantes que recibieron beneficios, contrastándolos con aquellos contemplados originalmente.
3. Análisis de cobertura. Observa qué proporción de la población meta fue efectivamente atendida, reflejando el alcance real del programa.

Sin embargo en el IPN y en la ESCA STO no existe un estudio que evalúe el impacto de implementar un modelo híbrido en el PTT en la eficacia de la tutoría grupal, es por eso que ante esta ausencia, el presente estudio recoge y analiza las percepciones de tutores capacitados y con experiencia con la finalidad de iniciar una serie de investigaciones que aporten al análisis y la evaluación de la implementación del modelo híbrido en la eficacia del PTT.

A partir de lo expuesto, el objetivo general de este artículo es analizar la percepción de los tutores sobre el impacto que tendría la implementación de un modelo híbrido en la eficacia del PTT en la tutoría grupal en la ESCA STO. En este marco se definen los siguientes objetivos específicos: (1) Identificar la percepción de los tutores sobre la eficacia del PTT en la tutoría grupal bajo la modalidad presencial; (2) Analizar la percepción de los tutores acerca del posible impacto del modelo híbrido en la eficacia del PTT; y (3) Valorar la percepción de los tutores sobre los posibles beneficios del modelo híbrido en el PTT. A partir de éstos se desprenden las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo perciben los tutores la eficacia del PTT en la tutoría grupal bajo la modalidad presencial?; ¿Cómo perciben los tutores el posible impacto del modelo híbrido en la eficacia del PTT?; y ¿Cómo perciben los tutores los posibles beneficios del modelo híbrido en el PTT?

Método

Se llevó a cabo un estudio cuantitativo, de alcance descriptivo, de diseño no experimental y de corte transversal, orientado a analizar la relación entre la percepción del modelo híbrido y la eficacia del PTT en la tutoría grupal. La viabilidad del estudio y la credibilidad de los resultados están sustentados en la elección de un muestreo no probabilístico por conveniencia en el que se seleccionó a 28 tutores con experiencia en tutoría grupal y que participaron entre los años 2022 y 2024 en el Diplomado “La tutoría y los retos de acompañamiento en el nivel superior en el IPN”. Esto garantiza que los tutores cuentan con una formación en tutoría institucional y conocen el proceso de planeación y ejecución de un PTT.

Se aplicó un cuestionario tipo Likert de 6 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo ... 6 = Totalmente de acuerdo), administrado vía Google Forms. La validez de contenido se estableció mediante técnica Delphi en dos rondas con 10 expertos—evaluando claridad, relevancia, pertinencia y aplicabilidad—con CVI = .98 (superior al .80 recomendado; Hasson, Keeney y McKenna, 2000). La confiabilidad fue $\alpha = .88$ para los 16 ítems (George & Mallery, 2003; Hernández Sampieri et al., 2014). La participación fue voluntaria, con consentimiento informado, anonimato y confidencialidad.

Los datos del cuestionario se procesaron en Microsoft Excel. Se organizaron mediante distribuciones de frecuencias de la escala Likert y se calcularon porcentajes de aceptación, así como medidas de tendencia central (media, mediana, moda) y de variabilidad (desviación estándar, mínimo, máximo y rango).

Adicionalmente se calculó el coeficiente de correlación de Pearson en Microsoft Excel para examinar la relación entre la eficacia y los beneficios en el modelo híbrido.

Resultados

Al agrupar las respuestas favorables de la escala de Likert, se calculó un nivel de aceptación del 75% en la percepción de eficacia del PTT en su modalidad presencial, mientras que para la modalidad híbrida el nivel de aceptación calculada fue del 95%. Para la valoración de los posibles beneficios del modelo híbrido en el PTT, se calculó un nivel de aceptación del 94% (Boone & Boone, 2012; Sullivan & Artino, 2013).

En términos de tendencia central y dispersión, para la modalidad presencial la media y la mediana globales se situaron en 4 (ligeramente de acuerdo), con moda 4 y una desviación estándar promedio de 1.21 (moderada). En la modalidad híbrida, la media, la mediana y la moda se ubicaron consistentemente en 5 (de acuerdo), con desviación estándar promedio de .83 (moderada). En la valoración de beneficios del modelo híbrido, predominó una media y mediana de 5, con moda 5 y una desviación estándar promedio de .89.

Adicionalmente se calculó el coeficiente de correlación entre las variables eficacia del modelo híbrido y beneficios del modelo híbrido en Microsoft Excel mediante la función COEF.DE.CORREL, que corresponde a la fórmula de Pearson (1896) y se obtuvo una correlación de ($r = .429$, $n = 28$), que de acuerdo con Cohen (1992), es una correlación positiva moderada.

Discusión

Los hallazgos muestran una alta aceptación del modelo híbrido al tener una percepción en la eficacia favorable de los tutores del 95% contra un 75% del modelo presencial actual, lo que corresponde a una diferencia de 20 puntos porcentuales. Además, la percepción de los beneficios del modelo híbrido corresponden a un 94% de aceptación; y la percepción de eficacia y los beneficios del modelo híbrido indican una correlación positiva moderada ($r = .429$, $n = 28$). Estos datos nos demuestran que los tutores no solo consideran que con la implementación del modelo híbrido se logrará dar mayor cumplimiento a los objetivos del PTT, sino que además, reconocen los beneficios concretos: flexibilización de los tiempos de interacción y de los espacios, racionalización del uso de espacios físicos de enseñanza, autogestión de los procesos de aprendizaje y pedagogías no convencionales (UNAM, 2020) y de este modo, se favorece el propósito central de la tutoría: ofrecer un acompañamiento que contribuya al desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

En general, los resultados aportan evidencia contextual valiosa para la ESCA STO al recabar la percepción favorable de los tutores en la implementación de un modelo híbrido. Esto sienta las bases para dar continuidad al estudio y llevar a cabo las siguientes líneas de investigación que corroboren y amplíen los resultados obtenidos:

1. Desarrollar pruebas piloto del modelo híbrido bajo un diseño cuasiexperimental, para recabar percepciones de tutores y tutorados y evaluar con indicadores de eficiencia el PTT con un enfoque mixto de investigación;
2. Analizar si es factible la implementación del modelo híbrido evaluando la accesibilidad de los tutorados a dispositivos y conectividad y el conocimiento de los tutores en el uso de herramientas tecnológicas y las opciones de capacitación;
3. Evaluar los recursos institucionales para la implementación.

En términos de implicaciones prácticas, si los estudios subsecuentes recomiendan implementar un modelo híbrido de tutoría grupal en la ESCA STO, es necesario considerar:

- La planeación y programación del PTT considerando componentes sincrónicos y asíncronos, que consideren abordar integralmente las áreas de intervención tutorial.
- Diseño en una plataforma institucional de forma estandarizada materiales, recursos y actividades con uso de pedagogías activas que se coordinen con las sesiones presenciales.
- Capacitación de los tutores para trabajar con un modelo híbrido.
- Evaluación periódica para dar seguimiento a la eficacia en el PTT.

Referencias

Boone, H.N., & Boone, D.A. (2012). Analyzing Likert data. *Journal of Extension*, 50(2), 1–5. <https://tigerprints.clemson.edu/joe/vol50/iss2/2>

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>

Cruzata-Martínez, A., Mena-López, R., & Barrios-Silva, J. (2018). La tutoría como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias de investigación en posgrado. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 9–62. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.252>

Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás, Instituto Politécnico Nacional. (s. f.). ESCA Santo Tomás. Instituto Politécnico Nacional. <https://www.escasto.ipn.mx/>

George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step-by-step: A simple guide and reference* (14.0 update, 7th ed.). Allyn & Bacon.

Hasson, F., Keeney, S., & McKenna, H. (2000). Research guidelines for the Delphi survey technique. *Journal of Advanced Nursing*, 32(4), 1008–1015. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.t01-1-01567.x>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Instituto Politécnico Nacional. (s. f.). Inicio. Instituto Politécnico Nacional. <https://www.ipn.mx/>

Instituto Politécnico Nacional. (2016). Programa Institucional de Tutorías (PIT). <https://www.upiita.ipn.mx/adjuntos/tutorias/PIT%202016.pdf>

Instituto Politécnico Nacional. (2022). Programa Institucional de Tutorías [Archivo PDF]. <https://www.devdesarrolloweb.ipn.mx/assets/files/tutorias/docs/conocenos/PIT-formalizado.pdf>

Pearson, K. (1896). Mathematical contributions to the theory of evolution. III. Regression, heredity and panmixia. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series A*, 187, 253–318. <https://doi.org/10.1098/rsta.1896.0007>

Romo López, A. (2011). La tutoría: Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes. *ANUIES*.

Sullivan, G.M., & Artino, A.R. (2013). Analyzing and interpreting data from Likert-type scales. *Journal of Graduate Medical Education*, 5(4), 541–542. <https://doi.org/10.4300/JGME-5-4-18>

Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia. (2020). Propuesta de un modelo híbrido para la UNAM. Secretaría de Desarrollo Institucional. https://cuad.unam.mx/descargas/Modelo_Hibrido_UNAM.pdf

Winchester, L. (2010, 18 de noviembre). Evaluación de programas: eficacia – eficiencia [Material de curso]. En Curso “Gestión pública para resultados y evaluación de programas públicos”, ILPES/CEPAL, Asunción, Paraguay. <https://studylib.es/doc/4965467/evaluaci%C3%B3n-de-programas---eficacia>

A photograph of a man in the foreground, wearing a red beanie, glasses, and a grey sweater, sitting on concrete stairs and looking down at a smartphone. In the background, other people are visible, including a woman in a blue jacket holding a colorful bag and another person partially visible on the right. The scene is outdoors with a wooden railing on the left.

6

**Presencialidade na
era digital: reflexões
sobre educação e
comunicação mediada
pela tecnologia no
século XXI**

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos
Magali Cristiane Ferreira Novais

Presencialidade na era digital: reflexões sobre educação e comunicação mediada pela tecnologia no século XXI

Resumen

El avance de las tecnologías de la comunicación ha redefinido los conceptos de presencia e interacción social, especialmente en el contexto educativo. Este estudio analiza las implicaciones de la virtualización de las relaciones humanas, considerando las reflexiones de Bauman sobre la modernidad líquida. El objetivo fue investigar si las nuevas formas de presencialidad representan un avance o un factor de distanciamiento social. La investigación adopta un enfoque bibliográfico y cualitativo, basado en estudios sobre la realidad presencial, la educación digital y la comunicación mediada por tecnología. Los hallazgos indican que la digitalización amplía el acceso a la educación y la información, pero también intensifica la fragmentación de las interacciones sociales. El análisis muestra que la conectividad permanente no reemplaza completamente la presencia física, lo que genera desafíos para el compromiso educativo y la construcción de vínculos interpersonales. La reflexión sobre este fenómeno es fundamental para comprender los cambios en las dinámicas sociales y educativas.

Palabras clave: Presencialidad, Modernidad Líquida, Educación Digital.

Palavras-chave: Presence, Liquid Modernity, Digital Education.

Resumo

O avanço das tecnologias de comunicação tem redefinido as concepções de presencialidade e interação social, especialmente no contexto educacional. Este estudo analisa as implicações da virtualização das relações humanas, considerando as reflexões de Bauman sobre a modernidade líquida. O objetivo foi investigar se as novas formas de presença representam um avanço ou um fator de distanciamento social. A pesquisa adota uma abordagem bibliográfica e qualitativa, fundamentada em estudos sobre presencialidade, educação digital e comunicação mediada por tecnologia. Os resultados indicam que a digitalização amplia o acesso ao ensino e à informação, mas também intensifica a fragmentação das interações sociais. A análise evidencia que a conectividade permanente não substitui plenamente a presença física, gerando desafios para o engajamento educacional e a construção de vínculos interpessoais. A reflexão sobre esse fenômeno se mostra essencial para compreender as mudanças nas dinâmicas sociais e educacionais.





Introdução

As transformações promovidas pela digitalização das interações humanas têm impactado diretamente as concepções de presença e participação, especialmente no campo educacional. O avanço das tecnologias de comunicação tem possibilitado novas formas de contato, ao mesmo tempo em que reconfigura os vínculos sociais, tornando as relações mais fluidas e instantâneas. Nesse contexto, os estudos de Bauman (2001) sobre a modernidade líquida oferecem um referencial teórico relevante para compreender as mudanças que acompanham a transição da presencialidade tradicional para modelos mediados pela tecnologia. A substituição do contato físico por interações digitais levanta questionamentos sobre a natureza das relações humanas e os impactos desse fenômeno na aprendizagem e na construção de vínculos interpessoais.

A ampliação das modalidades de ensino remoto e híbrido reflete um cenário no qual a presencialidade assume novas formas, não necessariamente vinculadas à partilha de um mesmo espaço físico. O período pandêmico da Covid-19 consolidou essas mudanças, impulsionando a adoção de aulas remotas, reuniões on-line e comunicações instantâneas via aplicativos. Se, por um lado, essas ferramentas ampliam o acesso ao conhecimento e à informação, por outro, intensificam a fragmentação das interações, gerando novas formas de distanciamento social. A crescente digitalização das relações levanta a questão sobre se a virtualização da presença representa um avanço na forma como as interações se estabelecem ou se reforça os aspectos mais efêmeros e superficiais da comunicação contemporânea.

A relevância dessa pesquisa reside na necessidade de compreender os impactos da tecnologia na educação e nas relações humanas, considerando tanto as oportunidades quanto os desafios que emergem desse processo. As aulas remotas, as reuniões mediadas por plataformas digitais e a comunicação instantânea por aplicativos evidenciam a complexidade das novas formas de interação, que demandam reflexões sobre o engajamento, a participação ativa e a qualidade das conexões estabelecidas. O conceito de presencialidade, ao ser resignificado, exige análises críticas que levem em conta não apenas as mudanças estruturais no ensino e na comunicação, mas também os efeitos dessas transformações sobre a experiência da presença e a construção da coletividade.

A pesquisa adota uma abordagem bibliográfica e qualitativa, fundamentando-se em textos teóricos e estudos recentes que analisam as transformações na presencialidade e suas implicações sociais e educacionais. Como destacado por Santos (2019, p. 15), “é importante denotar conhecimento crítico em sua revisão bibliográfica”, uma vez que ela constitui a fundação teórica da pesquisa e oferece a oportunidade de esclarecer o que tem sido investigado.

Dessa forma, a revisão da literatura permitiu estabelecer conexões entre diferentes perspectivas teóricas e examinar os fenômenos da modernidade líquida e da digitalização das interações a partir de um olhar crítico e analítico. A investigação busca contribuir para a compreensão das dinâmicas emergentes na sociedade contemporânea, refletindo sobre como a virtualização da presencialidade afeta a formação educacional e a construção dos vínculos sociais.

Antecedentes da presencialidade na era digital

O processo de evolução da atual sociedade do conhecimento exige uma profunda reavaliação dos conceitos tradicionais de presencialidade, os quais têm sido significativamente impactados pela rápida e contínua transformação das tecnologias digitais e dos meios de comunicação virtual. A ascensão de ambientes digitais interativos, plataformas de ensino remoto e redes sociais modificou radicalmente a forma como indivíduos se conectam, aprendem e compartilham saberes. Nesse contexto, a virtualização das interações humanas, especialmente no campo educacional, tem promovido uma desconstrução dos paradigmas clássicos de presença física, deslocando o foco da localização geográfica para a efetividade da participação e do engajamento cognitivo. A presença, antes vinculada à ocupação de um espaço físico, passa a ser compreendida como uma experiência mediada por interfaces tecnológicas, onde a interação ocorre em tempo real ou de forma assíncrona, desafiando os modelos pedagógicos convencionais e exigindo novas abordagens para garantir a qualidade e a profundidade dos processos de ensino e aprendizagem.

A evolução das comunicações, impulsionada por avanços tecnológicos cada vez mais rápidos e abrangentes, afeta profundamente as relações sociais, transformando a natureza das interações humanas e provocando mudanças significativas no campo da educação. As formas de ensinar e aprender estão sendo constantemente reformuladas, exigindo adaptações tanto dos educadores quanto dos estudantes.

Nesse cenário, surgem divergências entre aqueles que resistem às novas abordagens e os que as acolhem com entusiasmo. Pode-se destacar duas grandes vertentes que refletem essa polarização: a dos conservadores, que valorizam os métodos tradicionais e expressam preocupações quanto à perda de elementos essenciais da educação presencial; e a dos inovadores, que exploram as potencialidades das tecnologias digitais, discutindo não apenas os benefícios — como a ampliação do acesso ao conhecimento, a personalização do ensino e a flexibilidade dos formatos — mas também os desafios, como a manutenção da qualidade pedagógica, o risco de exclusão digital e a necessidade de novas competências. Essa tensão entre tradição e inovação revela um campo fértil para o debate acadêmico e para a construção de práticas educacionais mais inclusivas, dinâmicas e alinhadas às demandas da sociedade contemporânea.

Segundo Bauman (2001) e Santos e Pungartnik (2021), o novo frequentemente suplanta o antigo por meio da emergência de pensamentos, ideias e tecnologias inovadoras que reconfiguram os modos de viver, interagir e aprender. A evolução, nesse sentido, não apenas é inevitável, como também se apresenta como uma força transformadora que desafia estruturas consolidadas e promove a substituição de conceitos ultrapassados por novas concepções mais alinhadas às demandas contemporâneas.

No campo educacional, essa dinâmica é especialmente evidente. Com o advento das tecnologias digitais, da conectividade em rede e da expansão de ambientes virtuais de aprendizagem, torna-se cada vez mais inconcebível que o modelo tradicional de presencialidade — baseado na obrigatoriedade da presença física em espaços institucionais — consiga se manter como padrão dominante por um período prolongado. A virtualização das práticas pedagógicas, a flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem e a valorização da autonomia do sujeito educando apontam para uma reconfiguração profunda das bases que sustentam o ensino, exigindo novas abordagens, competências e formas de pensar a educação no século XXI.

A evolução tecnológica e comunicacional proporciona oportunidades para a inovação educacional, materializando-se em modelos como a presencialidade virtual, mediática, híbrida e ubíqua, que integram diversas formas de mediação tecnológica e interação educacional. A metapresencialidade, uma modalidade recente, exemplifica essa transformação ao possibilitar atividades educacionais sem a necessidade de presença física, preservando a qualidade e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem (Santos; Pungartnik, 2021).

Dessa forma, a sociedade do conhecimento hodierna, marcada pela fluidez informacional e pela interconectividade global, deve incorporar de maneira crítica e reflexiva as novas dimensões de presencialidade, reconhecendo que a experiência educacional contemporânea é profundamente atravessada pelas tecnologias digitais. A presença, outrora vinculada exclusivamente à ocupação física de um espaço, passa a ser resignificada em múltiplas formas — síncronas ou assíncronas, mediadas por plataformas digitais, redes sociais, ambientes imersivos e inteligências artificiais — que ampliam as possibilidades de interação, colaboração e construção de saberes.

Nesse contexto, torna-se imperativo considerar os impactos dessas transformações não apenas na infraestrutura educacional, mas também na subjetividade dos sujeitos envolvidos, nas metodologias de ensino e nas políticas públicas voltadas à educação. Assim, o conceito de presencialidade, em suas diversas expressões e na sua evolução histórica, emerge como um eixo analítico-discursivo central deste artigo, permitindo compreender como as práticas educacionais se reconfiguram diante das mudanças nas tecnologias de comunicação e como essas mudanças desafiam os modelos pedagógicos tradicionais, exigindo novas epistemologias, novas linguagens e novas formas de pensar o ato educativo.

Antes de aprofundar o conceito de presencialidade, é necessário examinar o fenômeno da solidão, frequentemente associado à ausência de contato físico e amplamente estudado devido às suas consequências adversas para a saúde mental e física, além de sua influência na capacidade de estabelecer relações significativas. Sendo a solidão um conceito oposto à presença, torna-se fundamental uma análise detalhada desse fenômeno. De acordo com o Dicionário Aurélio (s.d.), solidão é definida como “estado de quem está só, retirado do mundo ou de quem se sente desta forma mesmo estando rodeado por outras pessoas; isolamento: os encantos e as tristezas da solidão” (Dicionário Aurélio, s.d., grifos nossos).

Bauman (2001), em sua análise sociológica, caracteriza a fluidez das relações na era contemporânea como um traço definidor da modernidade. Ele observa que “os líquidos se movem facilmente. Eles fluem, escorrem, esvaem-se, respingam, transbordam, vazam, inundam, borrifam, pingam, são filtrados, destilados; diferentemente dos sólidos não são facilmente contidos” (Bauman, 2001, p. 8-9). Essa metáfora da liquidez simboliza a mobilidade e a flexibilidade das relações sociais, evidenciando um contexto em que as estruturas sociais se tornam mais adaptáveis e menos rígidas.

A liquidez, portanto, deve ser compreendida não apenas como uma fonte de incerteza, mas também como uma oportunidade para novas formas de conexão genuína. No entanto, Bauman ressalta um paradoxo relevante na era digital: a conectividade incessante pode, paradoxalmente, intensificar a solidão e a sensação de isolamento. Ele afirma que “nunca mais precisaremos estar sós. O dia inteiro, sete dias por semana, basta apertar um botão para fazer aparecer uma companhia do meio de uma coleção de solitários” (Bauman, 2001, p. 10, grifos nossos).

Essa ambivalência entre conexão e isolamento revela um dos dilemas centrais da modernidade líquida: a substituição das relações duradouras por vínculos efêmeros e utilitários, frequentemente mediados por dispositivos tecnológicos. No campo educacional, esse fenômeno se manifesta na transição das interações presenciais para ambientes virtuais, onde a presença física é substituída por avatares, câmeras e interfaces digitais. Embora essas ferramentas ampliem o acesso e a flexibilidade do ensino, elas também podem fragilizar os laços interpessoais, dificultando a construção de vínculos afetivos e comunitários entre educadores e educandos. A liquidez, nesse sentido, não apenas redefine os modos de estar junto, mas também desafia a própria noção de pertencimento e de construção coletiva do conhecimento.

Nesse cenário, torna-se essencial repensar as práticas pedagógicas à luz da liquidez contemporânea, buscando estratégias que promovam a humanização das relações educacionais mesmo em ambientes mediados pela tecnologia. Isso implica reconhecer que a presença não se limita à corporeidade, mas envolve atenção, escuta, empatia e engajamento. A educação, portanto, deve se reinventar para acolher essa nova configuração social, equilibrando a fluidez das interações com a necessidade de vínculos significativos. Ao compreender a liquidez como uma característica constitutiva da sociedade atual, educadores e instituições podem desenvolver abordagens mais sensíveis, flexíveis e inclusivas, capazes de transformar a conectividade em oportunidade de encontro e aprendizagem profunda.

A constante disponibilidade de interações digitais pode criar a ilusão de companhia, mas também pode inibir a verdadeira solidão, fundamental para a introspecção e a reflexão pessoal. Bauman observa que “se você está sempre conectado, pode ser que nunca esteja verdadeira e completamente só” (Bauman, 2001, p. 16-17). Ele enfatiza, ainda, a importância de equilibrar o tempo de introspecção com a participação ativa no ambiente digital, destacando que

o uso consciente e responsável das redes sociais deve ser reflexo de nosso equilíbrio interior, de nossa conexão primeira com nosso eu mais profundo (...) quem nunca saboreou o gosto da solidude talvez nunca venha a saber o que deixou escapar, jogou fora e perdeu” (Bauman, 2001, p. 11).

Bauman (2001, p. 16), menciona ainda que:

As relações humanas não são mais espaços de certeza, tranquilidade e conforto espiritual. Em vez disso, transformaram-se numa fonte prolífica de ansiedade. Em lugar de oferecerem o ambicionado repouso, prometem uma ansiedade perpétua e uma vida em estado de alerta. Os sinais de aflição nunca vão parar de piscar, os toques de alarme nunca vão parar de soar.

Esse fenômeno reflete as complexidades emergentes na era digital, em que a presença física e a companhia constante não garantem necessariamente uma conexão genuína. Bauman (2001) argumenta que, apesar da conectividade proporcionada pelas tecnologias digitais, a sensação de estar acompanhado nem sempre resulta no alívio da solidão. A presença física pode ser superficial, incapaz de preencher o vazio emocional ou oferecer suporte psicológico significativo. Bauman (2001, p. 10) observa que:

you can escape the multitudes keeping your fingers busy typing a message to someone who is physically absent; for this, at this moment, you are not meeting real needs, you are not occupying attention, you are not making contact, or passing your eyes over a message that has just been sent.

A era digital impõe uma resignificação da presencialidade. Em uma abordagem distinta de Bauman (2001), Feliciano, Silva, Harrison e Garcia (2023, p. 120) discutem a presença no ambiente digital, afirmando que “a internet afasta o homem da presencialidade do tempo e do espaço. Embora possa criar a aparência de presença, ela também gera “a ilusão da presencialidade”. O uso intenso da internet compromete o envolvimento em tempo real, criando um distanciamento da experiência direta e imediata.

Essa perspectiva evidencia um deslocamento ontológico da presença, que deixa de ser uma experiência sensorial e corpórea para se tornar uma simulação mediada por interfaces digitais. A “ilusão da presencialidade” mencionada por Feliciano, Silva, Harrison e Garcia (2023) revela uma tensão entre o estar conectado e o estar verdadeiramente presente, indicando que a mediação tecnológica pode obscurecer a autenticidade da interação. No campo educacional, essa problemática se manifesta na dificuldade de garantir engajamento efetivo em ambientes virtuais, onde a ausência de elementos como o olhar, a linguagem corporal e a espontaneidade podem comprometer a qualidade da comunicação pedagógica. A presença, nesse contexto, torna-se um constructo simbólico, dependente da intencionalidade e da capacidade de gerar vínculos significativos mesmo à distância.

Diante disso, é necessário repensar os critérios que definem a presença no ambiente educacional digital, superando a visão dicotômica entre o físico e o virtual. A presencialidade, mais do que uma condição espacial, deve ser compreendida como uma experiência relacional, que envolve atenção, participação ativa e construção coletiva de sentido. Isso implica desenvolver metodologias que favoreçam a interação significativa, o diálogo e a coautoria do conhecimento, mesmo em contextos mediados por tecnologia. A educação contemporânea, portanto, precisa incorporar uma concepção ampliada de presença, capaz de reconhecer e valorizar as múltiplas formas de estar junto, promovendo uma aprendizagem que seja, ao mesmo tempo, conectada, engajada e humanizada.

Feliciano, Silva, Harrison e Garcia (2023, p. 119) argumentam que

“a espacialidade é intrinsecamente ligada à materialidade”, sugerindo que a presença se concretiza por meio das percepções e sensações experimentadas, estabelecendo uma relação entre a percepção da presença e o contato físico com o outro. Para esses autores, a velocidade e a superficialidade das comunicações digitais contribuem para o afastamento da reflexão profunda e da conexão com o sentido mais amplo da existência. A exposição contínua ao ambiente virtual pode dificultar o acesso ao “silêncio interior” necessário para a criatividade e a autorreflexão. “O usuário da internet busca uma comunicação instantânea e rápida, e não um diálogo profundo com a sua existência. [...] À medida que o homem convive com o virtual, torna-o incapaz de brotar o silêncio que existe em seu imo” (Feliciano, Silva, Harrison & Garcia, 2023, p. 123).

Essas reflexões indicam que a evolução dos meios digitais desafia as concepções tradicionais de presença e interação, levantando questões sobre como os indivíduos podem preservar conexões significativas e momentos de introspecção em um mundo cada vez mais mediado pela tecnologia.

Entretanto, é preciso questionar se a simples adaptação às novas formas de presença digital é suficiente para garantir a profundidade das relações humanas e a qualidade da experiência educacional. A virtualização das interações, embora amplie o alcance e a acessibilidade, pode também promover uma superficialidade relacional, marcada por estímulos fragmentados e pela lógica da hiperconectividade. A presença, nesse contexto, corre o risco de se tornar performática, reduzida a indicadores de atividade como “estar online” ou “participar de uma videoconferência”, sem necessariamente envolver atenção plena, escuta ativa ou compromisso afetivo. Assim, torna-se urgente repensar não apenas os meios, mas os fins da presença educacional, buscando formas de resgatar a densidade das trocas humanas e de cultivar espaços de reflexão e silêncio, mesmo em ambientes digitais. A tecnologia, por si só, não garante vínculos significativos — é a intencionalidade pedagógica e a ética da relação que podem transformar a conectividade em presença autêntica.

Os conceitos de presencialidade têm evoluído ao longo do tempo, refletindo as transformações nas tecnologias de comunicação e nas práticas educacionais. Segundo o Dicionário Aurélio, o termo é definido como “qualidade ou estado de ser presencial” (Dicionário Aurélio, s.d.). No entanto, o conceito foi, progressivamente, ampliado e refinado para abranger novas dimensões da interação educacional.

A seguir, apresenta-se uma cronologia ampliada e reformulada dos principais conceitos de presencialidade:

2.1 Presencialidade Clássica (Até o Início do Século XX)

No âmbito educacional, a presencialidade clássica é caracterizada pela preeminência do papel do professor e pela interação direta e contínua entre o educador e os alunos, refletindo um modelo pedagógico tradicional. Nesse modelo, o educador deve estar fisicamente presente nas aulas e nas atividades extracurriculares, imerso na realidade concreta dos estudantes e de suas comunidades (Ferreira, 2014). Nessa modalidade, “o educador tem que estar presente nas aulas, nas atividades do Tempo Comunidade, na realidade concreta dos estudantes e de suas comunidades articulando conhecimentos da Universidade e da vivência” (Ferreira, 2014, p. 278). Essa abordagem tradicional promove uma imersão total do aluno no ambiente escolar, mas pode limitar a flexibilidade do processo de ensino-aprendizagem e a adaptação às novas necessidades educacionais.

Ao longo do tempo, a concepção clássica desse conceito foi progressivamente desconstruída, superando a simples presença física no espaço educativo. A partir dos anos 2000, emergiu o conceito de “presencialidade virtual”, caracterizado pela integração das tecnologias digitais de comunicação, que permitem a interação e a participação ativa dos estudantes em ambientes virtuais, mantendo, assim, a essência da presença, ainda que mediada pela tecnologia.

A presença do aluno no ambiente virtual, na interação com os colegas e na realização de tarefas. Na execução dessa habilidade, pode ser empregado com mais facilidade, a participação em fóruns, leituras na biblioteca e interatividade em chats, por exemplo. (Silva, Anjos, Marinho, Marinho, Mendes & Marinho, 2018, p. 5).

Este modelo representa uma transição para um espaço educacional mediado pela tecnologia, onde o aluno pode interagir e aprender através de plataformas digitais. Contudo:

Para a aprendizagem autônoma, o aluno deve ser governador de si, ou seja, ter responsabilidade própria, quanto a horários e ser mais dedicado, ter autocontrole, ser autocrítico, ser proativo, ser compromissado e ser ético. Nessa habilidade, a biblioteca em conjuntura com os debates em chats e fóruns pode possibilitar uma formação de conhecimento, opinião e troca de experiências, tornando-o mais propenso ao trabalho em equipe. (Silva, Anjos, Marinho, Marinho, Mendes & Marinho, 2018, p. 6)

Esta modalidade oferece, de fato, uma maior abrangência ao processo educacional, permitindo a participação de um público mais extenso. No entanto, a exclusão digital continua sendo um desafio significativo, especialmente entre as classes mais vulneráveis, como evidenciado por Barbosa e Cunha (2020, p. 34):

Um em cada quatro brasileiros não têm acesso à internet; ou seja, em números absolutos, isso representa cerca de 46 milhões de pessoas. Ademais, para o Comitê Gestor da Internet no Brasil, 58% dos domicílios não possuem computadores em casa. Ainda de acordo com o IBGE, essa desigualdade no acesso à tecnologia de informação se mostra mais precisa quando analisamos os dados por classes: nas classes A e B (mais ricas), 96,5% têm acesso à internet, enquanto nas classes D e E (mais pobres), apenas 59% dispõem do mesmo recurso.

Diante das transformações tecnológicas e sociais que permeiam o campo educacional, torna-se evidente que a presencialidade não pode mais ser compreendida de forma unívoca e restrita à presença física. A emergência da presencialidade virtual representa não apenas uma adaptação às novas ferramentas digitais, mas uma reconfiguração profunda das práticas pedagógicas, exigindo do educador e do aluno novas competências, posturas e formas de engajamento. A educação contemporânea demanda flexibilidade, autonomia e responsabilidade, ao mesmo tempo em que precisa garantir espaços de interação significativa e construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, a presença — seja física ou virtual — deve ser pensada como uma experiência relacional e intencional, capaz de promover vínculos, estimular o pensamento crítico e favorecer a formação integral dos sujeitos.

Contudo, é imprescindível reconhecer que essa transição não ocorre de maneira equitativa para todos. A exclusão digital impõe barreiras concretas à democratização do acesso ao conhecimento, revelando profundas desigualdades sociais que comprometem a efetividade das propostas educacionais mediadas por tecnologia.

A ampliação da presencialidade virtual, portanto, deve vir acompanhada de políticas públicas que assegurem infraestrutura, formação digital e inclusão social, especialmente para os grupos mais vulneráveis. Somente assim será possível consolidar um modelo educacional que, além de inovador, seja também justo, acessível e comprometido com a transformação social.

Frente ao exposto, vamos compreender o hibridismo no contexto da presencialidade, de modo a refletir sobre os avanços da sociedade do conhecimento.

2.2 Presencialidade Híbrida

Surge como uma resposta aos desafios enfrentados pela Presencialidade Virtual, onde “a saída apresentada pelo sistema de educação, endossada no relatório feito pelo Banco Mundial, é o Ensino a Distância (EAD) através de aplicativos e plataformas online” (Barbosa e Cunha, 2020, p. 34). Esta modalidade, desenvolvida a partir dos anos 2010, combina elementos do ensino presencial com ferramentas de EAD, buscando otimizar o processo de ensino-aprendizagem ao integrar o melhor dos dois mundos, de forma a atender às demandas educacionais de maneira mais inclusiva e flexível. É definida como a “convergência de ações em presencialidade física e ações com mediação tecnológica” (Sales, Albuquerque & Pinheiro, 2019, p. 160). O conceito de ensino híbrido, ou Blended Learning, busca integrar momentos de ensino presencial com momentos de aprendizado a distância, utilizando tecnologias digitais para complementar e enriquecer o processo educativo.

Essa abordagem promove uma flexibilidade no ensino, permitindo que o aprendizado seja adaptado às necessidades individuais dos alunos (Sales, Albuquerque & Pinheiro, 2019). A implementação bem-sucedida do ensino híbrido requer uma coordenação cuidadosa entre as atividades presenciais e virtuais, além de uma atenção especial às diferenças nas necessidades dos alunos e à qualidade das interações em ambos os formatos.

Essa modalidade contribui significativamente para ampliar o acesso à educação entre as classes desfavorecidas. No entanto, surgem problemas análogos aos enfrentados pela Presencialidade Virtual, uma vez que, mesmo entre os mais pobres que possuem acesso à internet, cujas rendas mensais chegam a um salário-mínimo, as dificuldades persistem devido à carência de computadores durante o processo de aprendizagem. Conforme relatado por Barbosa e Cunha (2020, p. 34):

78% usam exclusivamente dos aparelhos smartphones para se conectar ao mundo virtual. Esse quadro é ainda mais crítico quando se trata da população que vive no campo, por sua vez marginalizada, em que mais da metade dos domicílios não possuem os aparatos tecnológicos e sequer acesso à disponibilidade de serviços de telefonia e banda larga.

Diante desse cenário de desigualdade tecnológica, surge a necessidade de explorar outras formas de presença que não dependam exclusivamente do acesso à internet, como a Presencialidade Mediática.

Esta modalidade, ao contrário da Presencialidade Virtual, utiliza meios de comunicação tradicionais, como a televisão e o rádio, para alcançar públicos amplos, especialmente em regiões onde a conectividade digital é limitada. Ela possibilita a manutenção do vínculo educacional e informativo, oferecendo uma alternativa viável para superar as barreiras impostas pela exclusão digital, garantindo, assim, uma inclusão mais ampla e equitativa.

Configura um macrocorredor comunicacional que permite:

(super)exposição, circularidade e reciclagem sígnicas em tempo real (de pessoas e grupos, governos e empresas, marcas e mercadorias etc.), trifurcado em cena pública massificada (jornais, revistas, cinema, rádio e televisão), cena pública interativa (sites, chats, blogs, fotologs, e redes sociais como Orkut, MySpace, Second Life, Twitter etc.) e cena pública híbrida (webradio, webTV, YouTube etc.)” (Trivinho, 2011, p. 114).

Esse conceito amplia o escopo da comunicação e da interação educacional ao integrar diversas formas de mídia e plataformas, facilitando a disseminação e a troca de informações em tempo real.

Na busca por solucionar os problemas associados à Presencialidade Virtual, emerge uma nova forma de presença no contexto educacional: a Presencialidade Ubíqua - Meta Verso, que ganha destaque nos anos 2020, representando um avanço significativo na evolução das modalidades de ensino, indo além das limitações impostas pelas formas tradicionais de presencialidade.

Segundo Sales, Albuquerque e Pinheiro (2019), essa modalidade refere-se à capacidade de um ambiente de aprendizado para integrar elementos presenciais e virtuais, possibilitando que a interação e o engajamento dos alunos possam ocorrer em diversos locais e momentos, facilitados pelo uso de tecnologias digitais. Essa abordagem combina práticas de produção e circulação de conteúdos digitais, como cibervídeos, com metodologias de ensino híbrido, criando um ambiente educacional altamente flexível e adaptável às necessidades dos aprendizes.

Permite que a educação transcenda barreiras geográficas e temporais, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais inclusiva e personalizada, que responde de maneira eficaz às demandas de um mundo cada vez mais digitalizado e conectado. Portanto, podemos entender que a ubiquidade no contexto educacional se torna um processo de ensino-aprendizagem e uma modalidade

“[...] que reforça algo que pode estar em toda parte, ao mesmo tempo, atingindo uma grande quantidade de pessoas. Redes de dados, dispositivos móveis e outros recursos permitem essa ideia da ubiquidade” (Marques & França Neto, 2022, p. 80).

Segundo Marques e França Neto (2022), a concepção de presencialidade ubíqua representa um avanço significativo na adaptação e integração da educação ao ambiente digital. A tecnologia potencializa práticas educacionais em diversas modalidades — presenciais, híbridas, remotas e simultâneas — oferecendo novas oportunidades para reconfigurar os processos de ensino-aprendizagem.

“O Sistema de Aprendizagem Ubíqua combina várias ações e proporciona acessos a conteúdos imersivos, exercícios interativos, recursos audiovisuais e trilhas de aprendizagem. As aulas híbridas, ao integrar diferentes métodos e canais, permitem uma maior conexão entre o professor remoto/ presencial e o ambiente da sala de aula” (Marques & França Neto, 2022, p. 85).

Essa integração favorece uma experiência educacional mais dinâmica e personalizada, ampliando as possibilidades de engajamento dos estudantes. Ao romper com os limites físicos da sala de aula, o modelo ubíquo potencializa a aprendizagem contínua e contextualizada.

A ubiquidade manifesta-se como uma forma de educação que supera as limitações físicas, promovendo a interação e o aprendizado contínuo por meio da utilização de múltiplas plataformas e dispositivos. Este modelo educativo favorece uma aprendizagem mais flexível e acessível, alinhada com as demandas da sociedade digital, e integra efetivamente teoria e prática (Marques & França Neto, 2022). Esta característica torna-se particularmente evidente no processo educacional nos eixos do ensino, pesquisa, extensão e internacionalização, que, ao incorporar tecnologias digitais e metodologias inovadoras, permite a mobilidade acadêmica e a colaboração, facilitando o acesso a recursos educacionais e experiências internacionais de forma inclusiva e adaptativa.

As metodologias ativas, aliadas à ubiquidade, incentivam a autonomia e a construção colaborativa do conhecimento, proporcionando uma experiência de aprendizado imersiva e contínua, característica da educação contemporânea (Marques & França Neto, 2022).

A evolução para a metapresencialidade surge como uma continuidade natural desse processo. Enquanto a presencialidade ubíqua já rompe com as limitações espaciais tradicionais, a metapresencialidade expande essas fronteiras ao introduzir um conceito de presença que integra não apenas diferentes contextos espaciais, mas também temporais e interacionais.

O conceito surge como uma nova terminologia no contexto educacional e, portanto, é fundamental esclarecê-lo. De acordo com Santos e Pungartnik (2021, p. 10),

Diferente da Educação a distância e da educação online, a metapresencialidade pode ser compreendida como uma modalidade de ensino-aprendizagem que acontece de forma síncrona. Foi idealizada na universidade pela impossibilidade de professores e estudantes estarem fisicamente no mesmo local.

Embora nas aulas metapresenciais a presença física do professor não seja necessária, isso não implica uma perda na qualidade do ensino. Santos e Pungartnik (2021, p. 11) destacam que "embora muitos sujeitos tenham acesso aos mesmos recursos, incluindo também a presença física do professor, não é garantido que a aula tradicional será uma aula estimulante e acolhedora".

A metapresencialidade, mesmo compartilhando algumas semelhanças conceituais e práticas com a Educação a Distância (EaD) e a educação on-line, possui características distintas. Ela promove um ensino mais equitativo em comparação com o modelo presencial tradicional, independentemente da localização dos alunos. Além disso, valoriza a experiência do professor, que pode estar em um local remoto, seja na sede ou em algum centro de apoio, enquanto mantém uma conexão com os alunos (Santos & Pungartnik, 2021).

Portanto, a metapresencialidade, associada às novas tecnologias, representa uma evolução no processo de ensino-aprendizagem, alinhando-se às necessidades de uma sociedade composta por indivíduos cada vez mais autônomos e responsáveis. Este conceito propõe um espaço expandido de aprendizagem, que vai além da sala de aula convencional (Santos & Pungartnik, 2021).

Apesar da evolução dos modelos de presencialidade, a transformação tecnológica e metodológica na educação não implica que todos os grupos sociais estejam igualmente amparados. A eficácia e a abrangência desses modelos variam significativamente com base na disponibilidade e qualidade dos recursos humanos, materiais e tecnológicos. Em contextos em que tais recursos são insuficientes, os modelos de presencialidade, em vez de se substituir, tendem a coexistir e se complementar de maneira intermitente.

A mudança de um modelo de presencialidade para outro é fortemente influenciada por fatores categóricos, como a capacitação dos profissionais da educação, a adequação das infraestruturas locais, a alocação de recursos financeiros e a acessibilidade às tecnologias digitais.

Diante desse panorama, é imprescindível reconhecer que a transição entre modelos de presencialidade não se dá de forma linear ou homogênea, mas sim como um processo complexo, marcado por desigualdades estruturais e desafios contextuais. A coexistência entre diferentes formas de presença — física, híbrida e virtual — reflete não apenas a diversidade das realidades educacionais brasileiras, mas também a necessidade de políticas públicas integradas que promovam equidade, formação continuada dos profissionais e investimentos em infraestrutura tecnológica. Somente com ações articuladas será possível garantir que a inovação educacional não se torne mais um vetor de exclusão, mas sim um instrumento de democratização do conhecimento e de fortalecimento das práticas pedagógicas em todos os territórios.

Discussão

A concepção de presencialidade tem passado por profundas transformações impulsionadas pelo avanço tecnológico e pelas mudanças nos padrões de interação social. Bauman (2001) já apontava para a crescente liquidez das relações humanas, caracterizadas por vínculos frágeis e efêmeros, em um cenário onde as conexões se tornam cada vez mais mediadas pela tecnologia. A pandemia da Covid-19 acelerou esse processo, consolidando novas formas de presença que desafiam as noções tradicionais de proximidade e interação. O que antes era entendido como presença física e partilha de um mesmo espaço agora se expande para configurações híbridas e digitais, tornando necessário questionar se essa nova modalidade representa um avanço ou um retrocesso na qualidade das relações humanas.

O conceito de presencialidade virtual, abordado por autores como Santos e Pungartnik (2021), sugere que a interação mediada por tecnologias pode preservar aspectos essenciais da experiência educacional, mesmo sem contato físico direto. No entanto, Feliciano, Silva, Harrison e Garcia (2023) argumentam que a digitalização das interações promove uma ilusão de presença, na qual a participação no ambiente virtual não substitui plenamente a imersão sensorial e a construção de vínculos interpessoais mais profundos. A conectividade permanente, embora amplie as possibilidades de interação, também intensifica o distanciamento emocional, reforçando o paradoxo apontado por Bauman (2001): a tecnologia permite estar sempre conectado, mas não necessariamente presente de maneira significativa.

As consequências dessa transformação são particularmente evidentes no campo educacional. As aulas remotas, as reuniões on-line e a comunicação instantânea por aplicativos como WhatsApp têm redefinido a forma como as pessoas se relacionam e aprendem. A presencialidade híbrida e ubíqua, conforme discutida por Marques e França Neto (2022), possibilita a flexibilidade e a ampliação do acesso à educação, mas também suscita desafios quanto à construção do engajamento e ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. A transposição das interações para o ambiente digital exige novas estratégias pedagógicas que consigam superar as limitações impostas pela falta de contato físico e pela sobrecarga informacional característica do meio virtual.

A educação, ao adotar modelos cada vez mais mediados pela tecnologia, precisa considerar as implicações da virtualização na formação de sujeitos críticos e reflexivos. O deslocamento da presencialidade tradicional para modalidades digitais não apenas redefine o espaço da aprendizagem, mas também transforma a dinâmica das relações entre professores e alunos. A ausência de interações presenciais pode comprometer a percepção da coletividade e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, dificultando a construção de experiências educacionais que transcendem a transmissão de conteúdos e favorecem a troca efetiva de conhecimentos e vivências.

O modelo de metapresencialidade, conforme descrito por Santos e Pungartnik (2021), busca conciliar as vantagens da tecnologia com a manutenção de um ensino síncrono, permitindo interações mais imediatas e estruturadas. No entanto, a acessibilidade a esses recursos permanece desigual, evidenciando barreiras socioeconômicas que limitam a eficácia dessas novas modalidades. A ampliação da presencialidade virtual não garante, por si só, uma experiência educacional inclusiva e participativa, uma vez que a exclusão digital ainda representa um obstáculo significativo para populações com menor acesso a dispositivos e conexões de qualidade (Kanashiro, 2021; Saikali, 2021).

A transição para um modelo de interação predominantemente digital levanta, portanto, questões essenciais sobre o impacto dessas mudanças na coesão social e na experiência educacional (Kanashiro, 2021). Se, por um lado, a digitalização amplia as possibilidades de acesso e comunicação, por outro, reforça a tendência de relações cada vez mais líquidas e superficiais. A reflexão sobre a presencialidade na era digital exige um olhar crítico sobre como essas transformações afetam as relações humanas e o aprendizado, considerando tanto as oportunidades quanto os desafios impostos por um mundo cada vez mais mediado pela tecnologia.

A transição das interações sociais para ambientes digitais tem impactado significativamente a educação, o trabalho e a comunicação cotidiana, alterando a maneira como os indivíduos experienciam a presença e constroem vínculos interpessoais. No contexto educacional, as aulas remotas e híbridas tornaram-se um modelo amplamente adotado, especialmente em períodos de restrição sanitária, demonstrando sua viabilidade enquanto alternativa ao ensino tradicional. No entanto, a substituição do contato físico pela interação mediada por telas levanta questionamentos sobre os efeitos dessa modalidade na aprendizagem, no desenvolvimento socioemocional e na participação ativa dos alunos (Assis & Abranches, 2021).

Aulas remotas frequentemente dependem de plataformas digitais que possibilitam a interação síncrona e assíncrona, reduzindo barreiras geográficas e ampliando o acesso ao ensino. Entretanto, como apontado por Feliciano, Silva, Harrison e Garcia (2023), essa modalidade pode gerar um distanciamento na experiência educacional, uma vez que a interação virtual, muitas vezes, se limita à transmissão de informações, dificultando o estabelecimento de relações significativas entre professores e estudantes. A ausência do contato presencial pode restringir a percepção de nuances comunicacionais e o desenvolvimento de habilidades interpessoais, aspectos fundamentais no processo educativo. Além disso, desafios estruturais, como a desigualdade no acesso a dispositivos tecnológicos e à internet, comprometem a efetividade da aprendizagem remota para diversos grupos sociais.

As reuniões on-line, adotadas amplamente no ambiente profissional e acadêmico, seguem uma lógica semelhante. Se, por um lado, essas ferramentas possibilitam a flexibilização do trabalho e a otimização do tempo, por outro, a ausência de interações espontâneas e informais pode afetar a construção de relações interpessoais mais sólidas. A comunicação mediada por plataformas digitais tende a priorizar a objetividade e a eficiência, reduzindo as oportunidades para a troca de experiências e o desenvolvimento de vínculos interpessoais mais profundos. Bauman (2001) já alertava para a tendência de as relações contemporâneas tornarem-se mais efêmeras e desprovidas de compromisso duradouro, fenômeno intensificado pelo caráter fragmentado da comunicação digital.

A comunicação entre os jovens via aplicativos como WhatsApp também reflete essa nova dinâmica. Embora a conectividade permanente ofereça acesso instantâneo à informação e facilite a troca de mensagens, a superficialidade e a instantaneidade das interações podem comprometer a profundidade dos vínculos estabelecidos. O uso constante de mensagens curtas, áudios e emojis para expressar pensamentos e emoções pode reduzir a complexidade das interações e a capacidade de interpretar nuances comunicacionais presentes na interação face a face. Além disso, a dependência dessas ferramentas pode reforçar a necessidade de respostas imediatas, intensificando a ansiedade e a pressão por constante disponibilidade (Bottentuit Junior, Boiman, Costa & Coimbra, 2021; Castro, Melo & Moreira, 2023).

A migração das relações humanas para o ambiente digital, portanto, apresenta um paradoxo. Se, por um lado, a tecnologia possibilita novas formas de conexão, por outro, intensifica a fragmentação e a fluidez das interações. A comunicação digital não substitui integralmente a experiência da presença física, e a tendência de uma conectividade constante não garante uma maior profundidade nas relações sociais. O desafio está em equilibrar as potencialidades tecnológicas com a necessidade de interações mais significativas, assegurando que a virtualização das relações não se transforme em um fator de distanciamento e alienação. A reflexão sobre esse processo é essencial para compreender como as novas formas de presencialidade afetam o cotidiano e as estruturas sociais, especialmente em um contexto no qual a interação digital se torna cada vez mais predominante.

Diante das múltiplas dimensões que envolvem a transformação da presencialidade na era digital, é possível afirmar que o conceito de presença deixou de ser estático e passou a incorporar uma complexidade que exige constante revisão. A educação, como espaço privilegiado de interação e formação humana, encontra-se no epicentro dessas mudanças, sendo desafiada a conciliar inovação tecnológica com a preservação da qualidade relacional. A presença, seja física ou virtual, precisa ser ressignificada como uma experiência que ultrapassa a mera conexão técnica, envolvendo engajamento afetivo, participação ativa e construção coletiva de sentido. Para isso, é necessário que os modelos educacionais se adaptem às novas realidades sem perder de vista os princípios éticos, sociais e pedagógicos que sustentam uma formação integral.

Assim, a discussão sobre presencialidade não se encerra na adoção de ferramentas digitais, mas se amplia para uma reflexão crítica sobre os impactos dessas tecnologias na subjetividade, na aprendizagem e na coesão social. A superação dos desafios impostos pela exclusão digital, pela superficialidade das interações e pela fragmentação comunicacional depende de um esforço conjunto entre educadores, gestores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas. É preciso garantir que a tecnologia seja um meio de aproximação e não de afastamento, promovendo uma educação que valorize o humano em sua totalidade. A construção de uma presencialidade significativa, inclusiva e transformadora é, portanto, um dos grandes imperativos da sociedade contemporânea.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permitiu compreender a transformação dos conceitos de presencialidade e interação social na era digital, destacando as implicações dessas mudanças para a educação e para as relações humanas. A revisão teórica evidenciou que a concepção tradicional de presença, historicamente vinculada à ocupação de um espaço físico comum, tem sido ressignificada pela ampliação das interações mediadas pela tecnologia. O referencial teórico apresentou contribuições relevantes para essa compreensão, com destaque para a abordagem de Bauman (2001) sobre a liquidez das relações e para as reflexões sobre a metapresencialidade e os impactos da digitalização da comunicação.

A discussão realizada permitiu observar que a transição para formas de interação predominantemente digitais tem efeitos ambíguos na atual sociedade do conhecimento. Se, por um lado, a tecnologia viabiliza novos formatos de ensino, amplia o acesso à informação e possibilita a comunicação instantânea, por outro, intensifica a fluidez das conexões sociais, reforçando um distanciamento que pode comprometer a construção de vínculos interpessoais mais profundos. No contexto educacional, a flexibilização da presencialidade tem trazido desafios relacionados ao engajamento e à participação ativa dos estudantes, exigindo novas estratégias para garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A comunicação mediada por dispositivos digitais, como observado nas aulas remotas, reuniões on-line e interações em aplicativos de mensagens, demonstra que a conectividade não necessariamente resulta em uma maior proximidade entre os indivíduos. O distanciamento imposto pela ausência de interações físicas pode reduzir a percepção da coletividade e a qualidade da troca de experiências, evidenciando que a digitalização das relações não equivale a uma substituição integral das interações presenciais.

Esta revisão teórica também indicou que a adaptação às novas formas de presencialidade não ocorre de maneira uniforme, uma vez que a exclusão digital ainda representa um fator de desigualdade no acesso à educação e às oportunidades de comunicação. O modelo de metapresencialidade, apesar de ser apresentado como uma alternativa ao ensino tradicional, não elimina as dificuldades estruturais relacionadas à conectividade e ao domínio das ferramentas digitais.

Com base na análise desenvolvida, observou-se que a crescente virtualização das relações humanas demanda reflexões sobre a necessidade de equilibrar o uso das tecnologias com estratégias que preservem a profundidade das interações e garantam a inclusão de diferentes grupos sociais. A presencialidade na era digital não pode ser reduzida a uma oposição entre o físico e o virtual, mas deve ser compreendida como um fenômeno dinâmico que redefine a experiência da presença e da interação no século XXI. Assim, os desafios impostos pela digitalização exigem abordagens críticas que considerem tanto os benefícios quanto as limitações dessas transformações, especialmente no âmbito educacional e social.

Referências

Assis, M. S., & Abranches, S. P. (2021). Modelos Pedagógicos para Educação a Distância: uma Revisão Sistemática. EaD em Foco, 11(1), e1581.

Barbosa, O. L., & Cunha, P. G. M. (2020). Pandemia e a precarização do direito ao acesso à educação. Revista PET Economia, 1, 33–36. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/peteconomia/article/view/31745/21186>. Acesso em: 19 jan. 2025.

Bauman, Z. (2001). Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bottentuit Junior, João Batista, Baima, G. M., Costa, L. M. L., & Coimbra, V. L. (2021). O uso do Whatsapp como ferramenta didática: possibilidades e desafios em aulas de língua portuguesa. Brazilian Journal of Development, 7(4), 33740–33751.

Castro, K., Melo, G., Moreira, C. (2023). Do WhatsApp à sala de aula: ampliando a habilidade leitora dos alunos por meio do gênero textual sticker. Mosaico, 21(1), s.p.

Dicionário Online de Português. (2020). Porto: 7 Graus. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/presencialidade/>. Acesso em: 14 ago. 2024.

Feliciano, F. L. S., Silva, C. C., Harrison, W. A., & Garcia, E. C. (2023). A ilusão da presencialidade: o naufrágio da razão. Revista de Filosofia Contemporânea, 6(1), 118–129. DOI: 10.38087/2595.8801.181.

Ferreira, M. (2014). Comunicação e tecnologias da informação na formação de educadores para ampliação das perspectivas críticas dos sujeitos na licenciatura em Educação do Campo da UNB. 296f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

Kanashiro, P. R. T. (2021). Exclusão digital, desigualdade e iniquidade: ensaio sobre a educação pública em tempo de isolamento social. Olhar de Professor, 24, 1–9.

Marques, R. S., & França Neto, M. C. (2022). O sistema de aprendizagem ubiqua e as estratégias do design de educação em tempos digitais. Asas Da Palavra, 19(1), 79–94.

Sakali, L. B. (2021). Cidades inteligentes para todos: o desafio de reduzir a desigualdade social diante da exclusão digital. International Journal of Digital Law, 2(1), edição especial suplementar. Comunicados científicos do Seminário Internacional de Integração DOI: <https://doi.org/10.47975/digital.lawvol.2.n.1.especial>

Sales, K. M., Albuquerque, J. C. M., & Pinheiro, M. T. F. (2019). Apresentação do dossiê ensino híbrido ou blended learning. EmRede - Revista de Educação a Distância, 6(2), 158–160. <https://doi.org/10.53628/emrede.v6i2.501>.

Santos, G. S., & Pungartnik, C. (2021). Compreensão e produção oral em língua inglesa em situações metapresenciais: desafios e possibilidades. BTeclE, 4(1), 90–114. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/261>.

Santos, H. P. (2019). Quero entrar para um mestrado em uma universidade pública: dicas e orientações sobre seus processos e a elaboração de projetos de pesquisa, ação ou intervenção. Disponível em https://www.academia.edu/35124450/quero_entrar_para_um_mestrado_em_uma_universidade_publica_dicas_e_orientacoes_sobre_seus_processos_e_a_elaboracao_de_projetos_de_pesquisa_a%C3%A7%C3%A3o_ou_interven%C3%A7%C3%A3o. Acesso em 19 jan. 2025.

Silva, J. G. P., Anjos, H. J. R., Marinho, M. M., Marinho, G. S., Mendes, F. R. S., & Marinho, E. S. (2018). Avaliação das ferramentas de desenvolvimento da presencialidade virtual, aprendizagem autônoma e colaborativa presentes no AVA Moodle@. Redin - Revista Educacional Interdisciplinar, 7(1), 1–9. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1141>. Acesso 10 de fev. 2025.

Trivinho, E. R. (2011). Visibilidade midiática, melancolia do único e violência invisível na cibercultura. Matrizes, São Paulo, 4(2), 111–125.

7

Construcción de un Instrumento para Medir el Desempeño Académico de Estudiantes Universitarios

Erika San Román Romero, Verónica
García Valdés y Alan Martínez Anaya



Construcción de un Instrumento para Medir el Desempeño Académico de Estudiantes Universitarios

Resumen

En México, los estudiantes enfrentan diversos contratiempos para concluir su educación, estos impactan en su desempeño académico. El objetivo general de este trabajo es construir un instrumento que permita medir el desempeño académico como el proceso para llegar a un rendimiento. El método que se utilizó fue de carácter cuantitativo, se trabajó con la técnica de encuesta, misma que se aplicó a una población de 400 individuos, se obtuvo respuesta de 236 cuestionarios. Para llevar a cabo la validación del contenido se utilizaron dos métodos: el Juicio de expertos obteniendo un CVI al final de dos rondas de 0.95; así como la validación mediante el Alpha de Cronbach, logrando una fiabilidad buena con un valor de 0.808. De este trabajo se obtuvo un instrumento con cuatro dimensiones que permite medir el desempeño académico de los estudiantes. Como resultado, la aplicación mostró que los estudiantes tienen un buen desempeño académico.

Palabras clave: Desempeño, Académico, Rendimiento, Estudiantes, Instrumento.





Introducción

En México, los estudiantes se enfrentan a diferentes adversidades y retos para concluir su educación. Con datos de adultos entre 25 y 64 años en el año del 2022, se tiene que poco más de la mitad terminó la secundaria, el 23% la educación media superior y apenas un 21% la educación superior. En una entrevista, una estudiante de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de México que ingresó en el 2016, y continúa con obstáculos para terminar su carrera, afirma haber enfrentado obstáculos para realizar trabajos de investigación, hacer lecturas a ritmo de las clases y realizar proyectos en tiempo y forma (García, 2024), obstáculos que al final afectan su desempeño académico. A fin de entender el desempeño académico de los estudiantes, este estudio se desarrolló en la Escuela Superior de Comercio y Administración, unidad Santo Tomás, del Instituto Politécnico Nacional (IPN), la cual, durante el ciclo escolar 2022-2023, contabilizó una matrícula de 10,438 estudiantes en la modalidad escolarizada. La licenciatura en Administración y Desarrollo Empresarial (LADE), en la cual se centra la investigación, registró 325 estudiantes en la misma modalidad, de los cuales 24 (10.39%) reprobaron alguna unidad de aprendizaje en el ciclo 2021-2022 (IPN, 2023, s.f.).

Con estos datos es que se indaga en lo que los estudiantes hacen con relación a sus actividades académicas. Para tal efecto se analizan los términos de rendimiento y desempeño académicos, términos que, dentro de la literatura es común que se consideren como sinónimos, con el propósito de establecer la definición idónea para esta investigación se revisaron ambas concepciones. La Real Academia Española (RAE, 2014) define rendimiento como "Proporción entre el producto o el resultado obtenido y los medios utilizados". Para Touron (1985, citado por Hernández Cosain y Arreola Medina, 2021) el rendimiento "es un resultado del aprendizaje, suscitado por la actividad educativa del profesor, y producido en el alumno, aunque es claro que no todo aprendizaje es producto de la acción docente". Además, en este trabajo mencionan que en el rendimiento académico intervienen diversas variables y factores como el nivel intelectual del estudiante, si es introvertido, extrovertido o ansioso y la motivación que el individuo tiene en el aprendizaje.

En este mismo sentido Heredia Escorsa y Camacho Gutiérrez (2019), comentan que interviene diversos factores interrelacionados entre los que se encuentran actitudes, ambiente familiar, relación con maestros y entre compañeros. Padua Rodríguez (2019), hace una exploración del concepto a través de diversos autores. Entre las definiciones destacan elementos como valor atribuido al logro del estudiante; cantidad de objetivos que el estudiante alcanza en las diversas asignaturas que cursa, en donde tiene que demostrar conocimientos y habilidades; resultado numérico que representa el trabajo del estudiante en un periodo de tiempo. En este sentido, es común que el rendimiento se relacione con medición cuantitativa del logro de esos objetivos, sin embargo, en diversas investigaciones se deja de lado cómo el alumno llegó a ese resultado. Por lo general lo que se aborda son los factores que pueden impactar positiva o negativamente en ese valor numérico. Esta medición del rendimiento es también influenciada por los sistemas de evaluación y acreditación dentro de las universidades, las cuales buscan expresar el logro de objetivos del estudiante mediante la calificación.

Por otro lado, la Enciclopedia Conceptos (Editorial Etecé, s.f.) define desempeño como "la acción de realizar una tarea asignada, cumplir con una obligación o enfrentar un trabajo." La misma página describe desempeño académico como "qué tanto y qué tan bien los estudiantes aprenden los conocimientos impartidos, qué tan bien salen en sus exámenes y evaluaciones." Esta última definición hace referencia a la calidad de los conocimientos adquiridos. Es así como se observa que una diferencia significativa entre ambos conceptos es que, el rendimiento se enfoca en el resultado, mientras que el desempeño se centra en la tarea, en el hacer. En este sentido, Valera Barranza (2011) hace una discusión sobre la relación entre rendimiento y desempeño académico, en la cual explora la forma en que el alumno llega al rendimiento (resultado) a través del desempeño (la tarea). Esta última lleva a la reflexión de la forma en que el alumno llega a un resultado, es decir, a explorar lo que el estudiante hace ante lo que desea o requiere aprender.

En este artículo se toma la definición de desempeño académico como el proceso o serie de actividades que el alumno hace para llegar al resultado, es decir está relacionado con el procedimiento, pasos, método o sistema que el alumno lleva a cabo y con los medios que tiene disponibles para obtener una calificación que mide la obtención de conocimientos y habilidades que tendrán que ser demostrables. Es así como, la finalidad de este trabajo es diseñar y validar un instrumento para medir el desempeño académico a partir de las actividades que el estudiante lleva a cabo durante el proceso de aprendizaje.

Con relación a los factores que pueden incidir en el desempeño académico de los estudiantes, se dividen en externos e internos. Entre los primeros se encuentran el contexto, apoyo familiar, recursos económicos, aspectos psicosociales, elementos de la universidad como la infraestructura, profesores, compañeros de clase, entre otros. Por otro lado, los factores internos se relacionan con hábitos de estudio, autoeficacia, motivación, inteligencia emocional, por mencionar algunos. Además, Maldonado (2021) resalta que los individuos que responden a la motivación intrínseca, que usan estrategias metacognitivas y gestionan sus recursos, logran niveles de desempeño académico alto. Establece que, si el estudiante no ejecuta estrategias de autorregulación, puede tener problemas en su desempeño académico, lo que puede incluso repercutir en su autoconcepto. Cuando los estudiantes conocen y ejecutan de forma independiente su proceso cognitivo favorece el logro de objetivos académicos.

Metodología

Tipo de estudio y muestra

Se desarrolló un estudio de tipo cuantitativo, a través de la recolección de datos numéricos, para ser transferidos a una matriz, la cual se analizó mediante procedimientos estadísticos; se utilizó un enfoque no experimental transeccional, con la recolección de datos en el periodo 2024-B, comprendido de enero a julio de 2024.

El trabajo se llevó a cabo con estudiantes de LADE de la modalidad presencial, en el turno matutino de la Escuela Superior de Comercio y Administración, unidad Santo Tomás, del IPN, en la Ciudad de México. Se consideró la población de primero a octavo semestre, la cual asciende a 400 individuos. Al tener acceso al total de la población, se hizo un muestreo no probabilístico por conveniencia (Hernández Sampieri et al., 2017), con lo que se recabó un total de 236 cuestionarios.

Procedimiento

Se trabajó con la técnica de investigación de encuesta, que facilita la recopilación información cuando se tiene que trabajar con un volumen de personas grande, ya que facilita obtener información de la población objetivo (Medina Romero et al., 2023). Se diseñó un cuestionario dividido en dos secciones: la primera es un cuestionario abierto que recaba datos generales del estudiante como es situación laboral, edad, género, semestre, grupo y promedio general; la segunda parte es un cuestionario politómico de quince planteamientos con una escala Likert con cuatro niveles de respuesta, compuesto por cuatro categorías. La integración del instrumento con sus afirmaciones se muestra en la Tabla 1 así como la ponderación por cada categoría.

Tabla 1. Distribución de las oraciones por categoría en el Instrumento para la evaluación del desempeño académico			
Categoría	Descripción	Oración	Ponderación por categoría
Actuación en actividades escolares (VD1)	Esta categoría se enfoca a la forma en que el alumno interactúa dentro del aula con la finalidad de construir su propio aprendizaje.	Hago aportaciones del tema para enriquecer la clase.	20%
		Durante las clases hago preguntas del tema para aclarar mis dudas.	
		Las actividades que realizo en clase, las desarrollo con la finalidad de construir mi propio aprendizaje.	

Categoría	Descripción	Oración	Ponderación por categoría
Dedicación al aprendizaje (VD2)	Refiere al tiempo que el estudiante dedica a actividades como estudio, revisión de notas, investigación de temas nuevos, es decir a ser proactivo en el desarrollo de su función académica.	Diariamente dedico máximo 1 hora de estudio autónomo.	47%
		Diariamente dedico de 1 a 2 horas de estudio autónomo.	
		Reviso el contenido de los programas de las unidades de aprendizaje a lo largo del semestre.	
		Mi objetivo principal en la escuela es solo aprobar las unidades de aprendizaje.	
		Me interesa adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes señaladas en cada programa de estudios.	
Autopercepción del estudiante en la unidad de aprendizaje (VD3)	Cómo se percibe a sí mismo en su rol de estudiante y si conoce su trayectoria académica	Investigo previamente los temas que se van a ver en clase con el(la) profesor(a).	20%
		Estudio mis apuntes de los temas vistos en el aula, antes de presentarme a clases.	
		Conozco mi trayectoria académica.	
Cómo resuelve con lo que aprende (VD4)	La aplicación de los conocimientos, habilidades y actitudes para resolver situaciones de la vida cotidiana dentro o fuera del ámbito escolar.	Me considero una persona que planea y organiza su vida académica.	13%
		Dentro de mis actividades cotidianas, el estudio es la más importante.	
		Utilizo los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos durante mi formación académica en la resolución y/o construcción de otros trabajos escolares.	
		Aplico los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en clase en mi vida cotidiana.	

Con la finalidad de validar el instrumento se decide utilizar el método de Juicio de expertos a través de la técnica Delphi, que es un procedimiento para obtener el consenso de la opinión de un grupo de expertos. Es un método de recopilar y cotejar juicios de un tema en particular (International Organization for Standardization [ISO], 2019); además de la validación mediante la medida estadística del Alfa de Cronbach.

Para llevar a cabo la clasificación e interpretación de resultados, se tomó como base la ponderación por categoría y se realizó una distribución de frecuencias entre las cuatro clases correspondiente a los niveles de respuestas en escala de Likert. Es así como, se obtienen los rangos para la interpretación general y por categoría del instrumento, como se muestra en la Tabla 2. Es importante aclarar que los límites superior e inferior, están basados en una partición numérica simétrica para cada una de las categorías y se ajustó por percentiles para el puntaje total.

Tabla 2. Escala ajustada para la interpretación de resultados por categorías y total

Interpretación	VD1		VD2		VD3		VD4		TOTAL	
	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI
No aceptable	12	10	28	23	12	10	8	7	60	49
Aceptable	9	7	22	17	9	7	6	5	48	37
Bueno	6	5	16	11	6	5	4	3	36	26
Óptimo	4	3	10	7	4	3	3	2	25	15

Resultados

La primera parte de la validación del instrumento se hizo mediante el método de Juicio de Expertos basado en la técnica Delphi. Se contó con la participación de cuatro expertos, cuatro pares y cuatro estudiantes; se decidió incluir a estos últimos con la intención de contar con la apreciación de los individuos que iban a contestar el instrumento. Se realizaron cambios en las instrucciones para que fueran más claras y precisas; se corrigió la redacción eliminando adjetivos calificativos; se hicieron modificaciones en la forma de presentar algunos conceptos de tal manera que fueran más comprensibles para los estudiantes; se replantearon algunas preguntas a fin de obtener la información deseada y no confundir al lector, por último, se eliminaron ideas repetidas.

Del instrumento original que constaba de 16 ítems, se eliminaron cuatro, se replantearon 10 y se agregaron tres nuevas. Como resultado de la primera ronda de verificación se determinó la validez de contenido por reactivo (CVR), en dicha ronda se obtuvo una validez integral del instrumento (CVI) de 0.77; en la segunda ronda, después de haber realizado las adecuaciones ya mencionadas, se mejoró el resultado mismo que se puede apreciar en la Tabla 3 obteniendo un CVI de 0.95.

Tabla 3. Validación por Juicio de expertos 2ª ronda

Reactivo	Calificaciones de expertos												Total	CVR
	No. 1	No. 2	No. 3	No. 4	No. 5	No. 6	No. 7	No. 8	No. 9	No. 10	No. 11	No. 12		
1	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	44/48	0.9167
2	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	45/48	0.9375
3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	46/48	0.9583
4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	46/48	0.9583
5	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	47/48	0.9792
6	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	46/48	0.9583
7	3	3	4	4	4	4	3	4	0	0	0	0	29/32	0.9063
8	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	46/48	0.9583
9	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	46/48	0.9583
10	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	45/48	0.9375
11	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	46/48	0.9583
12	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	46/48	0.9583
13	4	4	4	4	4	3	4	4	0	0	0	0	31/32	0.9688
14	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	47/48	0.9792
15	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	46/48	0.9583

Nota: CVI = 656 / 688 = 0.9528

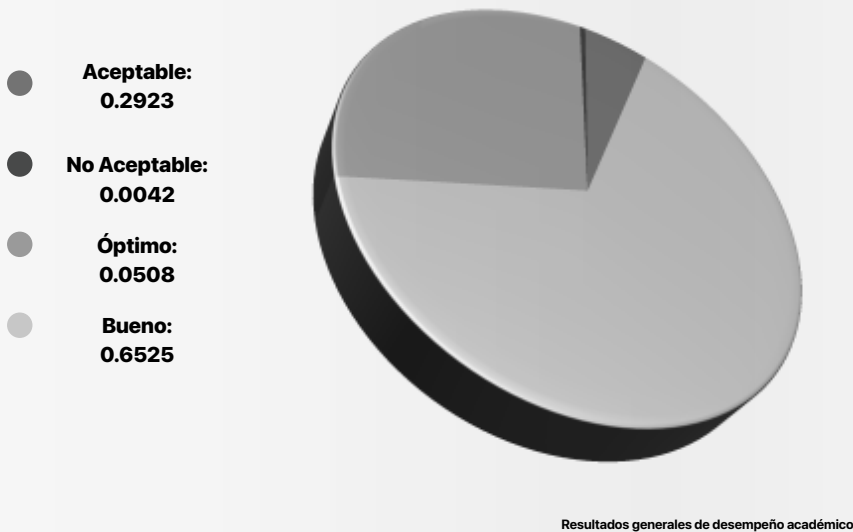
Con el instrumento ajustado se aplicó una prueba piloto de veintidós cuestionarios, en donde se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.63, lo que le posiciona al instrumento en un rango cuestionable. Sin embargo, al finalizar la aplicación del instrumento en la muestra seleccionada, se repitió la prueba del Alfa de Cronbach en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) y se obtuvo como resultado un coeficiente de 0.808 colocando la confiabilidad del instrumento como buena (Pérez-León, s/f).

En lo que refiere a los resultados de la aplicación del instrumento se encontró que, de los 236 estudiantes, 53% son mujeres y 47% son hombres, con edades que oscilan entre los 18 y 34 años, de los cuales el 50% son menos de 20 años, el 40% están entre los 21 y 23 años y el 9% entran en un rango mayor a los 23 años.

Respecto al promedio con el que se evalúa el rendimiento escolar, el 6% tienen un promedio entre siete y siete punto cinco, el 16% entre siete punto seis y ocho, el 20% entre ocho punto uno y ocho punto cinco, el 32% entre ocho punto seis y nueve, el 20% entre nueve punto uno y nueve punto cinco y finalmente el 7% entre nueve punto seis y diez. Es importante destacar que, haciendo un recuento del total de la muestra, el 78% está por arriba de un promedio de ocho y la media del promedio es de ocho punto sesenta y cuatro.

A partir del diseño, validación y aplicación del instrumento se puede medir el desempeño académico considerando las actividades que el estudiante realizar en su proceso de aprendizaje, no únicamente en el resultado de una calificación. Una vez aplicado el instrumento, se obtuvieron los resultados que se muestran en la Figura 1.

Figura 1. Resultados generales de desempeño académico



Los resultados que se tienen a nivel general se detallan de la siguiente manera: de los estudiantes encuestados un 5% reporta un nivel óptimo en el desempeño académico, el 65% está ubicado en un nivel bueno, el 29% como un desempeño aceptable y debido a la recategorización para el total de la población el porcentaje no aceptable es de 0%, ya que apenas se ubica a un alumno en esta categoría.

Conclusiones

Los resultados de la validación muestran un instrumento confiable que permite medir el desempeño académico del estudiante, desde la visión de las actividades que éste realiza durante su formación académica. Por otro lado, la investigación revela el compromiso que el estudiante tiene sobre su propio aprendizaje, siendo que el 65% de la muestra se encontró en un nivel bueno de desempeño académico. De acuerdo con Heredia Escorsa y Camacho Gutiérrez (2019) intervienen factores actitudinales; además de elementos motivacionales como lo establecen Hernández Cosain y Arreola Medina (2021). Es decir, las actividades que el estudiante hace en su vida académica se asocian a la calificación que éste obtiene. Sin embargo, no es lo único que lo define.

Al estudiar el tema en otra población es importante incluir factores externos al estudiante como son familiares y sociales, así como los relacionados con la infraestructura de la institución. Una de las limitaciones de esta investigación fue el tiempo para su desarrollo, motivo por el cual se limitó a incluir las actividades relacionadas con el desempeño académico sobre las que el estudiante tiene control.

Los investigadores interesados en el tema pueden analizar los sistemas de evaluación para identificar su relación e impacto en la calificación que el estudiante obtiene y posteriormente volver a medir su correlación con el desempeño académico. Por otro lado, también se encuentra el análisis de los trabajos en equipo y su relación con la calidad de los conocimientos individuales adquiridos y la calificación obtenida por el estudiante.

Referencias

Editorial Etecé. (s.f.). Enciclopedia Concepto (E. Etecé, Editor) Recuperado el 05 de Abril de 2024, de <https://concepto.de/desempeno/>

García, A. K. (24 de enero de 2024). Día Internacional de la Educación: Cifras y retos para México. El Economista. Obtenido de <https://www.eleconomista.com.mx/politica/Dia-Internacional-de-la-Educacion-Cifras-y-retos-para-Mexico-20240123-0126.html#:~:text=La%20disponibilidad%20educativa%20es%20limitada,se%20desarrollan%20en%20contextos%20hostiles>.

Heredia Escorsa, Y., y Camacho Gutiérrez, D. F. (2014). Factores que afectan el desempeño académico. México: Lulu. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11285/632868>

Hernández Cosain, E. I., y Arreola Medina, G. (2021). El Rendimiento académico y su relación con algunos factores asociados al aprendizaje en alumnos de educación superior. Durango: Universidad Pedagógica de Durango.

Hernández Sampieri, R., Valencia Méndez, S., Mendoza Torres, C. P., y Cuevas Romo, A. (2017). Fundamentos de Investigación. Ciudad de México: Mc Graw Hill.

INEGI. (29 de Noviembre de 2022). Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación 2021 (Comunicado de prensa). (I. N. Geografía, Ed.) (709/22), pág. 21. Recuperado el 12 de Febrero de 2024.

Institución de Educación Superior. (2023). Informe Anual de Actividades 2022. CDMX: IPN. Recuperado el 12 de Febrero de 2024.

Institución de Educación Superior. (s.f.). Estadística Básica 2023. CDMX: IPN. Recuperado el 12 de Febrero de 2024.

International Organization for Standarization. (2019). Risk management - Risk assessment techniques (31010:2019-06). Obtenido de <https://www.iso.org/obp/ui/en/#iso:std:72140:en>

Maldonado Castro, C. A. (Abril de 2021). Autorregulación del aprendizaje, motivación y rendimiento académico de los estudiantes de Grados 9º y 10º de la Institución Educativa Distrital Taganga de la ciudad de Santa Marta. Santa Marta.

Medina Romero, M., Rojas León, R., Bustamante Hoces, W., Loaiza Carrasco, R., Martel Carranza, C., y Castillo Acoba, R. (febrero de 2023). Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación. Perú: Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inucl Perú S.A.C. doi:<https://doi.org/10.35622/inucl.b.080>

Padua Rodríguez, L. M. (2019). Factores individuales y familiares asociados al bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 24(80), 173-195.

Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española, 23.7. Recuperado el 05 de Abril de 2014, de <https://dle.rae.es>

Valera Barranza, J. (2011). Concepto y Criterios para la Evaluación del Desempeño Académico. En J. J. Ingoyen, K. F. Acuña, y M. Y. Jiménez, Evaluación de Desempeños Académicos (págs. 55-71). Sonora: Universidad de Sonora. Obtenido de <https://www.uv.mx/rmpe/files/2019/07/Evaluacion-de-desempenos-academicos.pdf>

REVISTA

AiDu

Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria

MÉXICO

OTOÑO - INVIERNO / 2025