



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

ISSN: 2448-878X

rlee@ibero.mx

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México  
México

Celis Toussaint, Claudia

**Propuesta de formación docente para profesores universitarios**

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. LI, núm. 1, 2021, -, pp. 255-282  
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México  
México

DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.202>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27064402006>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

UAEM  
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Propuesta de formación docente para profesores universitarios

## Training Proposition for University Teachers

Claudia Celis Toussaint

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE México, México

[claudia.celis@ibero.mx](mailto:claudia.celis@ibero.mx)

### RESUMEN

La formación docente universitaria debe ofrecer las herramientas que permitan al equipo de profesores desarrollar las competencias en sus estudiantes para hacer frente a un entorno complejo e incierto. El objetivo de este artículo es presentar una alternativa de formación para docentes universitarios que responda a las demandas de la sociedad actual. Se fundamenta en la teoría del aprendizaje transformador de Mezirow, el constructivismo sociocultural de Vygotsky y el concepto de comunidades de aprendizaje. Por tratarse de una propuesta enmarcada en una universidad jesuita, se retoma un elemento central de su modelo educativo: la pedagogía ignaciana. En virtud de las dificultades de algunos estudiantes en su proceso de incorporación a la universidad, la propuesta está enfocada a los docentes de primeros semestres, aunque se prevé extenderla paulatinamente a todo el equipo docente. Se espera que este modelo de formación derive en la igualdad de oportunidades de éxito académico para todas las y los estudiantes, especialmente para quienes provienen de entornos desfavorecidos y que se incorporan a programas de nivel Técnico Superior Universitario, o bien, de licenciatura.

Palabras clave: formación docente universitaria, educación superior, técnico superior universitario

### ABSTRACT

University teacher training must offer the tools that allow the teaching team to develop the skills in their students to face a complex and uncertain environment. The objective of this article is to present a training alternative for university teachers that responds to the demands of today's society. Its bases are Mezirow's transformative learning theory, Vygotsky's sociocultural constructivism, and the concept of learning communities. Because it is a proposal framed in a Jesuit university, a central element of its educational model is retaken: Ignatian pedagogy. Due to the difficulties of some students in their process of joining the university, the proposition focuses on first-semester teachers, aiming to extend it gradually to the entire teaching team. The expectation is that this training model will lead to equal opportunities for academic success for all students, especially for those who come from disadvantaged backgrounds and who join Higher Technical University level programs or undergraduate degrees.

Keywords: university teachers' formation, higher education, higher technical university

## INTRODUCCIÓN

La docencia puede ser una actividad transformadora para quien la ejerce y para quien recibe los beneficios de una buena enseñanza. Un elemento fundamental es la reflexión que las y los docentes hacen sobre el trabajo que realizan de manera cotidiana y que incluye una diversidad de aspectos: el diseño mismo de las experiencias de enseñanza y aprendizaje, los resultados que logran sus estudiantes, la satisfacción del propio desempeño y aquello susceptible de mejora. Sin embargo, los procesos reflexivos no se dan de manera automática y tampoco es fácil orientar las propias reflexiones hacia horizontes constructivos cuando este ejercicio se hace sin una guía u orientación clara.

Las instituciones educativas son corresponsables de asegurar que el equipo de profesores cuente con las competencias necesarias para ejercer una docencia de calidad. En este sentido, el contexto actual demanda dejar a un lado las prácticas de “enseñanza tradicional” centradas en un docente que transmite información a un grupo de estudiantes pasivos, quienes deben reproducirla sin mayor reflexión o cuestionamiento. De igual manera, tampoco resulta conveniente que los procesos de formación docente reproduzcan estos modelos tradicionales. Es decir, aquellos cursos que reproducen esta actitud pasiva de los asistentes, quienes esperan indicaciones sobre las mejores estrategias para enseñar. Para lograr la transformación de las prácticas docentes es necesario transformar también la formación que se les ofrece.

El presente documento plantea una alternativa para la formación de docentes universitarios, particularmente de quienes imparten materias en los dos primeros semestres, tanto de programas de nivel Técnico Superior Universitario (TSU), como de licenciatura. Lo anterior, considerando que, de acuerdo con la literatura vigente, la población de estudiantes de primer ingreso atraviesa por una serie de circunstancias que le dificulta la adaptación al ambiente universitario. Al fortalecer las competencias de las y los docentes que imparten asignaturas en estos semestres, es factible mejorar las expectativas de logro de los estudiantes universitarios, independientemente del nivel socioeconómico al que pertenecen, los antecedentes acadé-

micos con los que ingresan y las dificultades personales por las que atraviesan. Por tratarse de una propuesta orientada a la formación de docentes que forman parte de una universidad jesuita en México, se incluyen aspectos del modelo educativo de estas instituciones.

## CONTEXTO

En el actual contexto, tanto a nivel nacional como internacional, las dinámicas sociales, económicas y políticas han generado fenómenos y conflictos complejos como la migración, la violencia, la guerra, la crisis socioambiental y la actual pandemia. Estas situaciones requieren que las personas, en el plano individual y en las diferentes esferas de interacción social (familia, amigos, comunidad y trabajo) cuenten con una serie de herramientas personales para hacer frente a una diversidad de circunstancias cada vez más volátiles e inciertas. Las instituciones educativas juegan un rol fundamental en la formación de personas conscientes de las dificultades y demandas de la sociedad actual.

Por otra parte, vivimos en un contexto en el que la información se genera a velocidad exponencial y el conocimiento se vuelve obsoleto en el corto plazo, y en el que las noticias falsas se confunden fácilmente con las pocas certezas que quedan a la mano. Las redes sociales y los medios de comunicación se tornan en armas de dos filos y requieren de los usuarios y consumidores de información una visión crítica y una capacidad selectiva. Como lo señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017, p. 17): “Éste es un mundo que está respondiendo a importantes procesos de transformación. Los rápidos avances tecnológicos demandan a los ciudadanos que desarrollen nuevas competencias, al mismo tiempo que ofrecen una variedad de aprendizajes sin precedente.”

Finalmente, la situación extraordinaria y de emergencia que se vive a nivel mundial desde principios del 2020 como resultado de la propagación del coronavirus (Covid-19), ha trastocado todos los ámbitos de la actividad humana. A partir de la declaratoria de pandemia por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) el 11 de marzo, cada país se ha visto en la necesidad de imple-

mentar diversas medidas que contrarresten los efectos del virus. La medida más urgente y drástica, observada por todos los países con registro de casos de contagio y muerte por Covid-19, ha sido la de mantener confinado al mayor número posible de personas.

Las consecuencias de la pandemia y el confinamiento no se han hecho esperar en el ámbito educativo. Según los datos de la UNESCO (2020), al 16 de junio de este año había 1 091 439 976 estudiantes afectados, ya que 123 naciones decretaron el cierre total de las escuelas en todos los niveles educativos. La mayoría de los países ha tenido que hacer uso de las TIC para hacer frente a este nuevo escenario y evitar una mayor afectación a los estudiantes.

Ante estas circunstancias, los antiguos esquemas de transmisión de información por parte de un docente a estudiantes pasivos que se limitan a memorizar y repetir la información resultan por demás anacrónicos e incongruentes. Se vuelve indispensable que, tanto docentes como estudiantes, comprendan la necesidad de generar procesos de enseñanza y aprendizaje que los preparen para un futuro que ni siquiera podemos vislumbrar en el presente. En un mundo donde el conocimiento evoluciona rápidamente y se generan cambios constantes en los estilos de vida y los lugares de trabajo, es necesario que las personas desarrollen habilidades para el aprendizaje a lo largo de su vida y no sólo para encontrar un lugar en el mercado laboral (Díaz-Barriga, 2009; Egertenmeyer, 2011; Coll, 2013).

Una de las exigencias de calidad de las Universidades en el mundo actual es la de clarificar su propuesta pedagógica. Cuando la educación no es reflexionada, cuando sobre ella no se produce un saber, difícilmente logrará los cometidos que se propone; sencillamente porque la mera “transmisión de conocimientos” sin un contexto pedagógico ha demostrado ser insuficiente para la formación de los profesionales que la sociedad espera (Ocampo, 2012, p. 9).

En este contexto, es fundamental que las instituciones educativas reflexionen sobre sus finalidades y tengan claridad sobre las adecuaciones que requieren los modelos educativos, con el fin de no perder su vigencia. En este sentido y en virtud de que la presente propuesta de formación docente está dirigida a profesores de nivel

universitario, a continuación se presentan algunas reflexiones en torno al rol actual de las instituciones de educación superior (IES).

## EL ROL DE LAS UNIVERSIDADES EN EL CONTEXTO ACTUAL

Es necesario, entonces, repensar el rol de las universidades, su sentido y las prioridades en la formación de los futuros profesionistas. A este respecto, organismos como la OCDE (2019) ponen de manifiesto la necesidad de formar egresados con las competencias requeridas para hacer frente al entorno antes descrito. En el caso de la educación de nivel superior en México, algunos de los hallazgos apuntan que (OCDE, 2019, pp. 4-5):

- no existen datos representativos para evaluar las competencias de los egresados, pero algunos indicadores sugieren que no cuentan con las competencias transversales ni específicas necesarias.
- La docencia se basa principalmente en clases de tipo magisterial, escasean los métodos innovadores que involucren a los estudiantes de diversas formas en su aprendizaje.
- El aprendizaje a lo largo de la vida se encuentra poco desarrollado y no hay flexibilidad para que los estudiantes abandonen temporalmente los estudios y se reincorporen con facilidad más adelante.

Frente a este panorama, las IES enfrentan la necesidad de promover nuevas formas de enseñar y aprender. Sin embargo, ya la ANUIES (2006) había señalado que todavía prevalece un enfoque centrado más en la enseñanza que en el aprendizaje, el uso de métodos tradicionales que dan mayor importancia a lo memorístico y a la repetición, así como la tendencia a que los estudiantes asuman un rol pasivo en su proceso de aprendizaje. Es, entonces, necesario que la universidad redefina algunas de sus estrategias y enfoques, de tal manera que pueda responder a un entorno cada vez más incierto y demandante para sus egresados. Es evidente que el cambio requerido debe generarse no sólo a nivel institucional y curricular, sino en las prácticas educativas cotidianas de los docentes en las aulas.

En este sentido, es vital que los docentes sean conscientes de la necesidad de reorientar sus prácticas. Para ello, resulta indispensable desarrollar en ellos las competencias que les permitan responder a las demandas de los estudiantes y la sociedad en su conjunto. En el presente artículo se describe una propuesta de formación enfocada en las y los docentes de nivel universitario, en particular en quienes imparten asignaturas de primeros semestres, tanto de programas TSU como de licenciatura. La propuesta está enmarcada en el modelo educativo de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México-Tijuana (Ibero), por lo que a continuación, se detallan algunas características generales de esta institución y el sello particular que le otorga formar parte del Sistema Universitario Jesuita, es decir, ser una universidad confiada a la Compañía de Jesús.

## LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, CIUDAD DE MÉXICO-TIJUANA

Desde sus orígenes, la Ibero se ha caracterizado por formar personas con un perfil que no se limita únicamente a ser un empleado exitoso en un determinado mercado de trabajo. En sus documentos básicos queda claro que el objetivo de la educación que ofrece, como institución confiada a la Compañía de Jesús, va más allá de la formación de profesionistas exitosos:

Su finalidad sin embargo, no ha sido nunca acumular simplemente cantidades de información o incluso preparación para una profesión, aunque éstas sean importantes en sí mismas... El objetivo último de la educación de la Compañía es, más bien, el crecimiento global de la persona que lleva a la acción... (Compañía de Jesús, 1993, s. p.)

Su propuesta se aterriza en un modelo orientado a la formación de personas íntegras e integrales. Es decir, además de adquirir las competencias propias de un campo disciplinar o competencias específicas, se busca que los estudiantes desarrollen también aquellas competencias denominadas genéricas, requeridas para continuar su desarrollo como personas, ciudadanos y profesionistas a lo largo de

la vida. De esta manera, la educación en la Ibero está orientada a desarrollar en sus estudiantes un sello particular: ser agentes de cambio. Sus egresados son personas que no sólo conocen y comprenden las desigualdades e injusticias sociales, sino que buscan generar mejoras sociales en beneficio de las mayorías, en especial de los más desfavorecidos.

Lo anterior queda reflejado en su Misión (Universidad Iberoamericana, s/f, Modelo educativo, p. 1):

Contribuir al logro de una sociedad más libre, solidaria, justa, incluyente, productiva y pacífica, mediante el desarrollo y la difusión del conocimiento y la formación de profesionistas e investigadores de gran calidad humana e intelectual, competentes a nivel internacional, comprometidos en el mayor servicio a los demás, e inspirados por valores auténticamente humanos, sociales y trascendentes.

Otro aspecto que se considera fundamental en del modelo educativo de la Ibero es el paradigma pedagógico ignaciano, mejor conocido como Pedagogía Ignaciana. Esta propuesta, que caracteriza a las instituciones educativas encomendadas a la Compañía de Jesús, “contiene los principios inspiradores y una visión de la educación arraigada en la espiritualidad ignaciana” (Conferencia de Provinciales de América Latina, CPAL, 2018, p. 1). Es importante mencionar que, desde sus orígenes, fue pensada para promover una formación que otorga un papel activo al estudiante en la gestión de su propio aprendizaje. Los elementos que conforman esta pedagogía se retoman y describen más adelante en este documento.

### **Modelo educativo de la Ibero**

Desde la conformación de su Ideario, en 1968, quedaron asentados los principios y fundamentos que continúan orientando la formación de las instituciones educativas a cargo de los jesuitas:

La Universidad Iberoamericana... tiene por fin esencial la conservación, transmisión y progreso de la cultura superior objetiva, mediante la formación de los profesionistas, maestros, investigadores y

técnicos que México necesita, la investigación científica y, según su naturaleza, la formación integral y humana de cuantos frecuentan sus aulas (Universidad Iberoamericana, 1991, p. 3).

Más adelante, el mismo documento menciona los siguientes elementos que conforman su filosofía (Universidad Iberoamericana, 1991, p. 8): Inspiración cristiana, servicio al pueblo de México, conciencia social y solidaridad en valores humanos.

Un elemento que se considera central en la visión de la educación jesuita es la búsqueda de la excelencia académica. Para ello, resulta fundamental “poner un particular empeño en la formación de un profesorado selecto y competente” (Universidad Iberoamericana, 1991, p. 7).

En el documento de la Filosofía educativa de la Ibero resaltan los siguientes elementos (Universidad Iberoamericana, s/f, Filosofía educativa): “Educar es fomentar, mediante un proceso social, la acción por la que los seres humanos como agentes de su propio desarrollo tienden a realizar sus potencialidades de manera cabal”. La realización del ser humano se entiende como el desarrollo de sus dinamismos fundamentales. Es decir, se busca formar seres humanos creativos, críticos, libres, solidarios, afectivamente integrados y conscientes de la naturaleza de su actuar.

### **Programas de Técnico Superior Universitario (TSU)**

En congruencia con su modelo educativo y su vocación y compromiso social, desde 2013 la Ibero Ciudad de México cuenta con seis carreras TSU: Hoteles y Restaurantes, Sistemas administrativos y contables, Producción gráfica, *Software*, Diseño mecánico y manufactura, y Gestión de proyectos sociales.

Estos programas tienen ciertas características que los hacen accesibles para quienes ya se encuentran en el mercado de trabajo y son también una alternativa para quienes, una vez que han concluido el nivel medio superior, desean continuar con su formación profesional. Son programas que tienen un mayor peso en la parte práctica que en la teórica; son de corta duración y las colegiaturas son accesibles, ya que tiene por objetivo “llover a los sectores

populares una oferta educativa de calidad” (Universidad Iberoamericana, 2017, párr. 2).

Sin embargo, su población es heterogénea a causa de la diversidad de perfiles que cursan los programas de TSU. Esta diversidad puede ser difícil de manejar por parte de los docentes, quienes deben saber atender los diferentes intereses, nivel de experiencia y hábitos de estudio de sus estudiantes. En los estudios recientes sobre esta población en particular, Silva y Jiménez (2015, p. 117) señalan que:

falta fortalecer la dimensión pedagógica y el desempeño de todo el cuerpo docente. Son frecuentes las prácticas de enseñanza tradicionales y “transmisivas”, cuando los jóvenes demandan “aprender haciendo”. Se evidencia la necesidad de consolidar un modelo educativo eficaz que responda a las necesidades y los intereses de estos estudiantes, y que mantenga los altos estándares de una formación técnica profesionalizante combinada con una educación integral.

### **Estudiantes de nivel licenciatura**

En el caso de nivel licenciatura, también existe una población diversa. Aunque la edad de ingreso no fluctúa en un rango tan amplio, como en el caso de las TSU, en lo que se refiere a sus estudios previos sí existe una importante diversidad. En los últimos cuatro períodos (de otoño 2018 a primavera 2020), los 4 814 estudiantes que ingresaron a alguno de los 37 programas de licenciatura provienen de 837 diferentes escuelas, tanto del país como del extranjero. Esto implica que los estudiantes cursaron diferentes programas de educación media a nivel nacional, como son: bachillerato, bachillerato tecnológico, CCH, entre otros, con reconocimiento oficial de estudios de este nivel, ya sea de UNAM o de SEP, cada una con su respectivo programa de estudios (Información interna de la Dirección de Análisis e Información Académica, Universidad Iberoamericana, 2020).

### **Programa Si quierés, puedes**

Cabe señalar que, desde hace varios años, la Ibero cuenta con un programa de apoyo a estudiantes de alto desempeño y bajos recursos

económicos, denominado Si quieras, puedes (SQP). De los 4 814 estudiantes que ingresaron en los periodos mencionados, 339 de ellos forman parte de dicho programa.

Si quieras, ¡puedes! (SQP) es un programa que en 2015 pasó de ser una alternativa para un puñado de estudiantes, a una propuesta que pretende llegar a conformar una quinta parte de la población estudiantil en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México; con chicos y chicas de otras latitudes socioeconómicas, con un alto desempeño académico, que nos permita enriquecernos como comunidad universitaria; motores para elevar la calidad académica, pero también para poner en marcha una visión cercana de los distintos prismas para estudiar y observar la realidad nacional (Téllez, 2018, pp. 45-46).

Por tratarse de una población que proviene de contextos con un bajo nivel socioeconómico, como en el caso de los estudiantes de carreras TSU, también presentan algunas dificultades al momento del ingreso a la universidad.

### **Algunas características de los docentes**

Los datos históricos registrados entre 2012 y 2019 indican que, en promedio, ha colaborado en los programas de TSU y licenciatura en la Ibero, un total de 1 906 docentes por año, de los cuales, en promedio, 53% ha cursado y acreditado algunas de las opciones de formación docente que ofrece la universidad. En el periodo actual (Otoño 2020), se encuentra activo un total de 2 215 docentes, que incluye personal de asignatura (Prestadores de Servicios Profesionales Docentes, o PSPD, quienes imparten clases semanales por un máximo de 12 horas) y de tiempo completo (quienes laboran 40 horas semanales). Ambos grupos de docentes pueden impartir clases de nivel TSU, licenciatura y posgrado. En el caso del personal de tiempo completo puede haber, excepcionalmente, quienes no imparten clases en ninguno de los niveles mencionados.

De estos 2 215 profesores la distribución por edades se muestra en el cuadro 1.

■ Cuadro 1 . Rango de edad del equipo docente

Rango de edad	No. Docentes
Menos de 30 años	47
30 a 39 años	587
40 a 49 años	665
50 a 59 años	553
60 a 69 años	287
70 años o más	76
<b>TOTAL</b>	<b>2215</b>

Fuente: elaboración propia con base en datos de la Universidad Iberoamericana.

Como es posible observar, el mayor número de docentes se ubica en el rango de entre 40 y 49 años, y 59% son docentes menores de 50 años, mientras que 41% restante son mayores de 50.

Por otra parte, los años de experiencia docente se muestran en el cuadro 2:

■ Cuadro 2 . Años de experiencia docente

Años de experiencia docente	No. Docentes
Menos de 6 años	959
Entre 6 y 10 años	412
Entre 11 y 15 años	273
Entre 16 y 20 años	253
Más de 20 años	318
<b>TOTAL</b>	<b>2215</b>

Fuente: elaboración propia con base en datos de la Universidad Iberoamericana.

En los datos se observa que 62% tiene menos de 10 años de experiencia docente, mientras que el restante 38% tiene más de 10 años de experiencia en esta labor.

En los registros históricos de los últimos cinco años se observa que el promedio de ingreso anual de nuevos docentes es de 180, de los cuales 16% reporta un máximo de un año de experiencia docente. Sin embargo, hasta el momento no existe un programa de formación docente para apoyar a los profesores noveles o con poca experiencia.

## PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE

En virtud del contexto anteriormente descrito y de las características y diversidad de necesidades de las y los estudiantes que ingresan a los programas de TSU y de nivel licenciatura, se considera pertinente incluir en la formación docente alternativas especialmente enfocadas a quienes imparten asignaturas en los dos primeros semestres, con el fin de proporcionarles mejores herramientas para atender las necesidades de la población de primer ingreso. Lo anterior se considera una acción necesaria y fundamental, congruente con el modelo educativo de la Ibero.

Como se mencionó anteriormente, se busca favorecer la igualdad de condiciones y posibilidades de éxito académico para las y los estudiantes que ingresan a la Ibero y que provienen de diversos contextos económicos y socioculturales. A continuación, se describen los elementos teóricos que dan fundamento a la propuesta de formación docente que se describe posteriormente.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Por tratarse de una propuesta de formación inserta en el contexto de una universidad jesuita de la Ciudad de México, el elemento central es la pedagogía ignaciana, fundamento de las instituciones encomendadas a la Compañía de Jesús y cuyas características principales se describen a continuación. Posteriormente, se retoman y relacionan otros elementos teóricos congruentes con ésta.

### Pedagogía ignaciana

A pesar de que el Paradigma Pedagógico Ignaciano, mejor conocido como Pedagogía ignaciana, data ya de más de 25 años, sus planteamientos siguen siendo vigentes y pertinentes en el entorno actual. Surgido en 1993, como resultado de un proceso de discernimiento en el que se busca incorporar el carisma ignaciano en la educación, es una propuesta que refleja la visión jesuita, su manera particular de entender la formación. El documento denominado *Paradigma pedagógico ignaciano, una propuesta práctica* (Compañía de Jesús,

1993) se complementa con el objetivo último de la educación jesuita, expresado por el padre Kolbenbach en las 4C's: la formación de personas conscientes, compasivas, competentes y comprometidas.

La pedagogía no es únicamente una metodología, sino que incluye una visión del mundo y de la persona que se desea formar. Esa visión del mundo y de la persona queda descrita en el modelo educativo, ideario y filosofía de las instituciones confiadas a la Compañía de Jesús. En cuanto a los pasos que integran la pedagogía ignaciana, se señalan a continuación los puntos más relevantes (Compañía de Jesús, 1993, s. p.):

- *Contexto:* implica considerar los factores que rodean al estudiante, con el fin de motivarlos a reflexionar sobre lo que ocurre en su entorno. El contexto incluye varios elementos fundamentales que deben considerar los y las docentes:
  - Lo que sucede en la vida del estudiante (familia y compañeros; aspectos sociales, políticos, culturales y económicos; redes sociales, medios de comunicación, etcétera).
  - Lo que sucede en el entorno local y global que intervengan en el ejercicio de la libertad.
  - El ambiente institucional, considerando que éste puede afectar de manera negativa o positiva el aprendizaje.
  - Los conceptos previamente adquiridos por el estudiante.
- *Experiencia:* se relaciona con lo que para San Ignacio de Loyola significaba “gustar las cosas internamente”. Aunque requiere de la comprensión de hechos, conceptos y principios, no se limita únicamente a un nivel intelectual, sino que el ser humano se implique en su totalidad –mente, corazón y voluntad– en la experiencia educativa. San Ignacio promueve el uso de la experiencia, la imaginación, los sentimientos y el entendimiento al enseñar y aprender. De hecho, es la unión entre lo cognitivo y lo emocional lo que genera un aprendizaje que mueve a la acción.
- *Reflexión:* Este paso está muy asociado a la experiencia de discernimiento que vivió San Ignacio a lo largo de su vida.

Para él, el discernimiento consistía en “clarificar su motivación interna, las razones que estaban detrás de sus opiniones, poner en cuestión las causas e implicaciones de lo que experimentaba, sopesar las posibles opciones y valorarlas a la luz de las posibles consecuencias, para lograr ...ser una persona libre” (Compañía de Jesús, 1993, s. p.).

- *Acción:* Derivado del proceso anterior, San Ignacio considera indispensable pasar a la acción. Para él, el proceso educativo estaría incompleto si sólo se quedara a nivel de reflexión y comprensión de la realidad. “La reflexión sólo hace crecer y madurar cuando promueve la decisión y el compromiso.” (Compañía de Jesús, 1993, s. p.). En este sentido, Ignacio otorga un papel fundamental a los sentimientos, ya que considera que éstos son los que pueden derivar en ese compromiso y decisión que llevan a la acción.
- *Evaluación:* Aunque se considera importante evaluar el logro de los objetivos académicos, el tipo de evaluación que promueve la pedagogía ignaciana está orientado a valorar el desarrollo personal de las y los estudiantes, hacia la madurez. Para ello, hay diversos instrumentos que pueden apoyar la valoración hacia este fin, como el diario personal, ejercicios de autoevaluación, entre otros. La reflexión tiene aquí también un rol importante, ya que el docente puede apoyar al estudiante a reconsiderar una cierta postura, plantearle preguntas que lo lleven a profundizar en sus decisiones, etcétera.

El ejercicio continuo del paradigma pedagógico ignaciano puede contribuir a que las y los estudiantes aprendan a discernir gradualmente y a seleccionar sus experiencias, obtengan aprendizajes más profundos, realicen elecciones de manera consciente y responsable, y adquieran hábitos de aprendizaje.

A continuación, se retoman algunos de los elementos del aprendizaje transformador de Mezirow, el constructivismo sociocultural de Vygotsky y las comunidades de aprendizaje, por considerarse referentes teóricos congruentes con la pedagogía ignaciana y que permiten darle mayor solidez a la propuesta de formación de este documento.

## Aprendizaje transformador de Mezirow

Existen varios elementos del aprendizaje transformador que coinciden con la pedagogía ignaciana. Por una parte, de acuerdo con Mezirow (1996), el aprendizaje es visto como el proceso de utilizar un marco de referencia previo para interpretar una situación nueva o revisar el significado que le damos a la propia experiencia, con el fin de orientar nuestras acciones a futuro. Sin embargo, la revisión del significado puede derivar en la asimilación irreflexiva de un punto de vista que simplemente tiene resultados más gratificantes o también puede ser un cambio generado por una evaluación consciente de las razones que hay detrás de un punto de vista. Ambos elementos, tanto el marco de referencia como la necesidad de reflexionar en torno a la propia experiencia, son dos aspectos considerados en la pedagogía ignaciana: como parte del contexto, es necesario retomar la experiencia previa del estudiante (en este caso, de los adultos) para, posteriormente, generar la reflexión en torno a esa experiencia.

Es importante identificar la diferencia entre aprendizaje instrumental y aprendizaje comunicativo (Mezirow, 1996). El aprendizaje instrumental es aquel que tiene por objetivo mejorar el desempeño y se refiere al control o manipulación de variables que involucran al ambiente o a otras personas e implica la resolución de problemas. En el caso del aprendizaje comunicativo, la intención es comprender lo que otra persona quiere transmitirnos e involucra intenciones, propósitos, sentimientos, valores y decisiones de carácter moral, que no son susceptibles de verificar de manera empírica.

Entre estos dos tipos de aprendizaje existe una diferencia importante en cuanto a la validez de las afirmaciones o implicaciones. En el aprendizaje instrumental, para probar la validez de una afirmación o implicación se puede realizar una verificación empírica. En el caso del aprendizaje comunicativo, la validez de una afirmación o implicación depende de la valoración de las razones que la justifican y esta valoración se logra mediante el análisis del discurso. En este tipo de aprendizaje, el discurso es entendido como un modo de dialogar relacionado con la posibilidad de dar y evaluar razones, evidencias y argumentos. Este tipo de diálogo se asocia al proceso de discernimiento propuesto por San Ignacio, que forma parte de

la reflexión y que, como se vio anteriormente, implica clarificar las motivaciones y hacer explícitas las razones que están detrás de una opinión.

De acuerdo con Mezirow (1996), en el aprendizaje comunicativo la validez se establece mediante este tipo de discurso y permite llegar a un juicio más consensuado. Una cierta creencia puede justificarse mediante un diálogo en el que se expongan los argumentos racionales y se ponderen de manera objetiva las evidencias en favor de la validez de esa creencia.

Para Mezirow (1996), un individuo aprende cuando participa en este tipo de diálogos y para generarlos, es necesario cumplir con ciertas condiciones. Antes de dar inicio, es necesario que las personas que participarán cuenten con amplia información sobre el tema. Una vez asegurado eso, algunas de las condiciones ideales son:

- a) Tener apertura hacia otras perspectivas.
- b) Ser capaz de hacer inferencias fundamentadas, analizar y argumentar.
- c) Ser capaz de reflexionar críticamente sobre supuestos y premisas.
- d) Ser consciente y tener manejo de sus emociones.
- e) Ser empáticos con los demás.

Mezirow (1996) es consciente de que éstas son sólo condiciones “ideales”, pero reconoce que es difícil encontrarlas en su conjunto. Sin embargo, considera que de alguna u otra forma están presentes en los procesos de comunicación humana, y particularmente en el aprendizaje de adultos. Mezirow (1996) asegura que las condiciones para participar en un discurso crítico son fundamentales para la formación de adultos como ciudadanos responsables en la sociedad actual. Dichas condiciones son la base para desarrollar las capacidades de agencia, autonomía, responsabilidad social y empoderamiento; abren la posibilidad hacia el pensamiento reflexivo, el desarrollo cognitivo e intelectual, la transformación personal y el cambio social. Finalmente, Mezirow (1996) considera que dichas condiciones son indispensables para la democracia, la libertad, la igualdad y la libertad.

Mezirow (1997) afirma que no suceden transformaciones importantes en nuestra manera de aprender, mientras que aquello que aprendemos se amolde bien a nuestros actuales marcos de referencia. Para favorecer el aprendizaje transformador en adultos es necesario que el educador:

- Ayude a los estudiantes a tomar conciencia y a ser críticos de sus propios supuestos y los de los otros.
- Practicar el reconocimiento de los propios marcos de referencia y utilizar la imaginación para resolver los problemas de otra manera.
- Participar eficazmente en el discurso (discusiones grupales o individuales).

Este rol, que se espera encontrar en el educador, coincide con el enfoque de la pedagogía ignaciana (Compañía de Jesús, 1993), en la que se enfatiza la importancia del rol del educador, la conciencia sobre sus propias concepciones del aprendizaje, la relación que establece con los estudiantes (en este caso, adultos), su manera de guiarlos en el proceso de aprendizaje y lo que explícita e implícitamente espera de ellos, además de ser conscientes de sus propias opiniones y de no buscar imponer sus puntos de vista al grupo de estudiantes.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, el aprendizaje transformador que propone Mezirow (1996, 1997, 2009) para formar adultos en un proceso de aprendizaje significativo debe permitir que el adulto incorpore la nueva información en algún marco de referencia ya existente y bien estructurado. Éste es un proceso activo que involucra pensamientos, sentimientos y disposición. El aprendiz puede requerir apoyo del educador para transformar sus propios marcos de referencia a partir de la nueva información. De acuerdo con la pedagogía ignaciana (Compañía de Jesús, 1993, p. 325):

Hay que poner en juego la memoria, el entendimiento, la imaginación y los sentimientos para captar el significado y valor esencial de lo que se está estudiando, para descubrir su relación con otros aspectos del conocimiento y la actividad humana.

Algunos de los métodos de trabajo en aula asociados al desarrollo del aprendizaje transformador de acuerdo con Mezirow (1997) son: proyectos grupales, juego de roles, estudios de caso y simulaciones. La idea central es fomentar que los aprendices se comprometan activamente con los conceptos que se presentan y para ello es fundamental vincularlos con sus propias experiencias de vida. Otros métodos que se consideran adecuados para favorecer el aprendizaje transformador en los docentes son los incidentes críticos, el análisis de metáforas, los mapas conceptuales, las historias de vida, la promoción de la conciencia social, entre otros. Mezirow (1997) considera que estos métodos favorecen la reflexión crítica y la práctica del discurso. En congruencia con la pedagogía ignaciana, se espera que quienes están a cargo del proceso formativo se aseguren de promover una continua interrelación entre experiencia, reflexión y acción.

De acuerdo con Mezirow (1997), el rol del educador es promover un ambiente de aprendizaje en el que los participantes tienen cada vez más disposición y deseo de aprender de y con los otros, colaborando en la solución conjunta de problemas. En este sentido, se espera que la discusión y la reflexión propiciadas mediante el aprendizaje transformador deriven en lo que para la pedagogía ignaciana es la acción y no se queden únicamente en la toma de conciencia sobre las propias ideas y posturas.

### **El constructivismo sociocultural**

Desde la perspectiva constructivista, las instituciones educativas se conciben como espacios privilegiados para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los seres humanos. Con el fin de aclarar algunas cuestiones relevantes para la presente propuesta de formación docente, a continuación se enumeran aspectos teóricos y prácticos a considerar en la puesta en marcha de dicha propuesta.

Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1995, 2009) es importante resaltar algunas premisas teóricas que se consideran básicas:

- La interacción entre el sujeto y los otros (pares, padres, sociedad, cultura) promueve una serie de exigencias que estimulan su intelecto y le permiten alcanzar los estados superiores del pensamiento (Vygotsky, 1995, p. 49).

- Las herramientas y los signos son los medios que permiten desarrollar las capacidades físicas (como el trabajo) y las psicológicas, respectivamente. La similitud entre ambos conceptos consiste en su función mediadora (Vygotsky, 2009).
- Vygotsky (2009) define las funciones psicológicas superiores como la combinación de herramientas y signos en la actividad psicológica. En este sentido, el autor afirma que, en el desarrollo cultural del niño, las funciones pasan de un plano social (interpsicológico) a uno individual (intrapsicológico) y concluye que “todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vygotsky, 2009, p. 94).
- El desarrollo de las funciones psíquicas superiores se logra mediante el uso de signos, entre los cuales destaca el lenguaje, específicamente en la construcción de conceptos (Vygotsky, 1995, p. 47).
- Para Vygotsky (1995), el lenguaje es la herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento y del aspecto social en los seres humanos. En este sentido, la palabra es la unidad que lleva implícito el pensamiento generalizado y el intercambio social.

Algunas aplicaciones prácticas de las premisas antes citadas son las siguientes (Solé y Coll, 2012, Miras, 2012):

- El aprendizaje es fruto de una construcción personal, pero en este proceso participa no sólo el sujeto que aprende, sino que los otros son pieza indispensable para lograr ese aprendizaje.
- El aprendizaje supone dar sentido al contenido de lo que se busca aprender, y construir los significados implicados en ese contenido.
- El aprendizaje de nuevos contenidos nunca parte de una mente en blanco, el sujeto construye nuevos esquemas a partir de lo que ya sabe. El aprendizaje consiste en construir e incorporar la nueva información a sus esquemas mentales. Es decir, relacionar estos nuevos contenidos con conocimientos previos.

## **Comunidades de aprendizaje**

Otro elemento que complementa las perspectivas teóricas anteriores, son las comunidades de aprendizaje. En sus orígenes, éstas fueron pensadas como espacios educativos que incluyeran no sólo a los actores institucionales involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino a la comunidad que rodea a la institución (Flecha, 2006; Diéz-Palomar y Flecha, 2010). Sin embargo, actualmente existen diversos enfoques que centran la actividad de este tipo de comunidades en el aula. Éste es el enfoque que se retoma para la presente propuesta de formación docente.

De acuerdo con Onrubia (2004, p. 14):

Las Comunidades de aprendizaje son contextos en los que los alumnos aprenden gracias a su participación e implicación, en colaboración con otros alumnos, con el profesor y con otros adultos, en procesos genuinos de investigación y construcción colectiva de conocimiento sobre cuestiones personal y socialmente relevantes.

Para Díez-Palomar y Flecha (2010, p. 25), las comunidades de aprendizaje están orientadas hacia la transformación educativa y no hacia la adaptación: “Con esta orientación, las Comunidades de Aprendizaje logran transformar el contexto y el aprendizaje de todos los y las estudiantes, aumentando el rendimiento académico y mejorando la convivencia en las aulas, los centros educativos y los barrios”.

Las principales características de las comunidades de aprendizaje, según Orubia (2004), son las siguientes: el docente deja de ser transmisor de contenidos preestablecidos; se realizan actividades a manera de procesos de investigación sobre temas consensuados que derivan en proyectos, análisis de casos, resolución de situaciones-problema, entre otros. Dichas actividades son auténticas, en el sentido de que se asemejan a las situaciones que se viven en la vida real, y son relevantes, ya que tienen una importancia reconocida culturalmente, compartida por los estudiantes, quienes le dan un valor personal; el aprendizaje es el resultado de un proceso de construcción colaborativa del conocimiento.

Finalmente, las comunidades de aprendizaje son espacios privilegiados para fomentar el diálogo. De hecho, Elboj y Oliver (2003) proponen un modelo de educación dialógica basado en este tipo de comunidades. Ambas autoras afirman que:

- Son espacios que tienden a disminuir las desigualdades y la exclusión de determinados grupos sociales, ya que se incentiva la participación y colaboración de todos los miembros de la comunidad por igual. Ésta es una característica que coincide con la pedagogía ignaciana, en la que se busca trabajar por la dignidad de todos los miembros de la sociedad, especialmente los más desfavorecidos.
- Uno de los elementos fundamentales es el diálogo entre estudiantes y profesores, ya que, además de ser parte inherente a la dinámica de trabajo de las comunidades, facilita el proceso de aprendizaje.
- “El diálogo intersubjetivo se desarrolla de forma democrática y horizontal y todas las personas tienen las mismas posibilidades de intervenir y de actuar, como medio de acción común y de superación de desigualdades” (Elboj y Oliver, 2003, p. 97).

Estos dos últimos elementos son coincidentes con la importancia del diálogo en Mezirow, así como con la intención de la pedagogía ignaciana y del constructivismo en el sentido de la construcción conjunta del conocimiento.

## INTEGRACIÓN DE LOS DIVERSOS ELEMENTOS EN UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN

La propuesta de formación se nutre de los siguientes elementos y su integración se muestra en el modelo de la figura 1.

Por modelo se entiende la representación de las relaciones entre diferentes elementos que dan cuenta de un determinado hecho o fenómeno, con el fin de facilitar su comprensión (Ortiz, 2013). Por su parte, Samaja (2004) considera que los modelos son estructuras que permiten aterrizar de manera práctica las propuestas teóricas.

Aunque la primera acepción está tomada del campo educativo, y la segunda de las ciencias exactas, ambos autores coinciden en señalar que un modelo permite establecer un sistema de relaciones entre conceptos o elementos, que otorgan una mayor comprensión de los aspectos teóricos que los sustentan. Para la presente propuesta, de las funciones de los modelos propuestas por Ortiz (2013, p. 41), se retoma la interpretativa, que busca “explicar, representar los aspectos más significativos del objeto de forma simplificada”. A continuación, se retoman estos elementos y posteriormente se ilustra su integración en la figura 1.

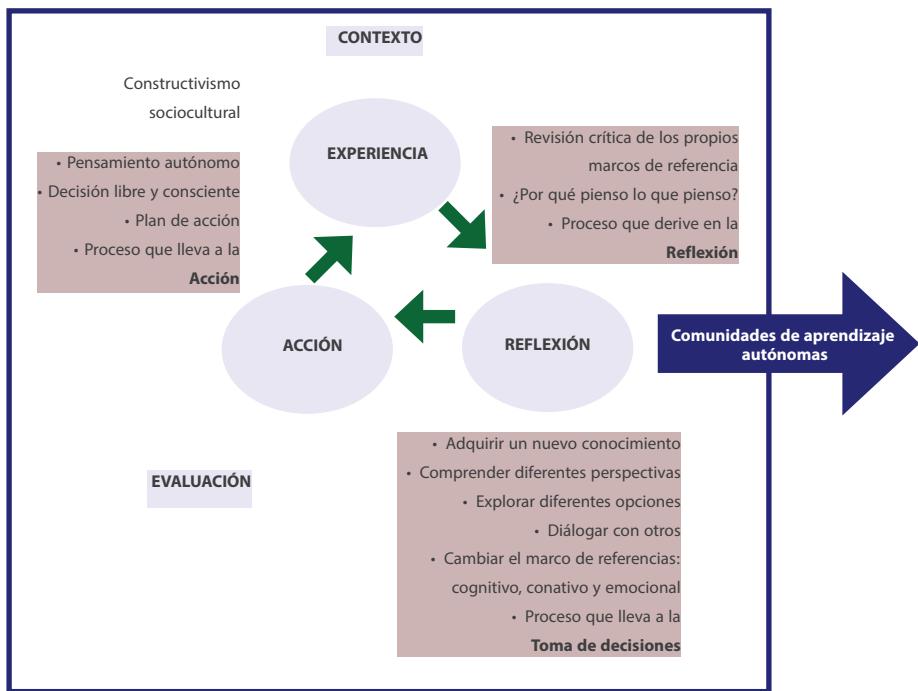
Elementos de la Pedagogía ignaciana. Se busca que las y los docentes retomen los elementos contextuales, tanto a nivel institucional, como nacional e internacional, así como su propia experiencia docente para reflexionar sobre las características de las y los estudiantes actuales, sus necesidades e intereses y, por lo tanto, llegar a concebir una docencia que responda a este contexto; adecuar su práctica docente y evaluar los logros obtenidos y las áreas de oportunidad.

Elementos esenciales del aprendizaje transformador de Mezirow, de acuerdo con el esquema propuesto por García y Esquivel (2016, p. 45). De esta manera, se busca incorporar una dinámica de reflexión y discusión a lo largo de la formación docente, de tal manera que sea a partir del análisis de los propios marcos de referencia, de su vigencia y pertinencia en el contexto actual, que los propios docentes lleguen a conclusiones sobre la necesidad –o no– de transformar su práctica. Si fuera el caso, construir de manera conjunta estrategias de enseñanza y aprendizaje innovadoras que se pongan en práctica con el acompañamiento del grupo y la asesoría del equipo de formación (comunidades de aprendizaje).

La totalidad de la propuesta se enmarca en la perspectiva teórica sobre el aprendizaje del constructivismo social. De esta manera, se retoma la idea de Vygotsky sobre el aprendizaje como el resultado de un proceso de interacción entre sujetos que se ubica en un contexto y una cultura determinados. El trabajo realizado durante los procesos formativos retoma algunos de los elementos esenciales de las comunidades de aprendizaje pero, sobre todo, se espera que cada grupo de profesores continúe trabajando como una comunidad de

aprendizaje, mediante procesos de diálogo, reflexión y que generen nuevas alternativas para la docencia. Finalmente, se señala en la base el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), como elemento de apoyo para este proceso de formación.

■ Figura 1 Propuesta integral para la formación docente



Fuente: elaboración propia.

## CONCLUSIONES

En el actual contexto, en el que converge una serie de circunstancias que generan cambios constantes y provocan grandes incertidumbres, es necesario asegurar que la formación universitaria proporcione a los estudiantes las competencias requeridas para hacer frente a las demandas, tanto personales como profesionales, a lo largo de su vida. Para ello, es indispensable que las instituciones educativas proporcionen alternativas de formación con el fin que las y los do-

centes tengan mejores herramientas para atender a un estudiantado diverso, heterogéneo y, en algunos casos, con serias deficiencias académicas en su ingreso a la universidad.

Los anteriores esquemas de transmisión de conocimientos, con el docente al centro, han quedado claramente superados. Sin embargo, es necesario que los procesos de formación docente se modifiquen también para ser espacios de diálogo, reflexión y construcción conjunta de saberes. El presente artículo retoma diferentes elementos teóricos para integrarlos en una propuesta concreta para formar a las y los docentes que imparten materias en los primeros semestres de los programas de TSU y licenciatura de la Universidad Iberoamericana, con el objetivo de fortalecer las habilidades requeridas por los estudiantes de primer ingreso y subsanar las deficiencias detectadas, para procurar una mayor igualdad de posibilidades de éxito académico para cada estudiante, sin importar el contexto o las condiciones de las que provengan.

Se espera poner en operación este modelo de formación docente a propósito de la puesta en marcha de los nuevos planes de licenciatura, denominados Manresa 2021. La propuesta se implementará en dos procesos formativos que se tiene previsto ofrecer a las y los docentes que comienzan a impartir alguna materia en enero 2021: uno enfocado al desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo; el segundo, al fortalecimiento de la resiliencia académica. Se tiene previsto documentar la experiencia para compartir los resultados obtenidos mediante la incorporación del modelo propuesto para ambos procesos formativos.

## REFERENCIAS

- ANUIES (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México*. México: ANUIES. [https://books.google.com.mx/books?id=nJdeeH4cIMMC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=nJdeeH4cIMMC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Conferencia de Provinciales de América Latina (CPAL) (2018). *A los 25 años del paradigma pedagógico ignaciano*. <https://jesuitasar.org/centro-virtual-de-pedagogia-ignaciana-a-los-25-anos-del-paradigma-pedagogico-ignaciano/>

- Coll, C. (2013). El currículum escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, (219), 31-36. <http://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/53975/1/627963.pdf>
- Compañía de Jesús (1993). *Pedagogía ignaciana. Un planteamiento práctico*. <http://pedagogiaignaciana.com/GetFile.ashx?IdDocumento=124>
- Díaz-Barriga, F. (2009). TIC y competencias docentes del siglo XXI. En R. Carneiro, J. Toscano, T. Díaz Fouz (coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Metas educativas 2021* (pp. 139-154). España: OEI. <http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf>
- Díez-Palomar, J., y Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), 19-30. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180002.pdf>
- Elboj, C., y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(3), 91-103. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27417306.pdf>
- Egetenmeyer, R. (2011). Prefacio. En P. Bélanger, *Theories in adult learning and education* (pp. 7-8). Alemania: University of Duisburg-Essen.
- Flecha, R. (2006). Prólogo. En C. Elboj, I. Puigdellívol, M. Soler y R. Valls (eds.), *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación* (pp. 5-8). España: GRAO.
- García, C., y Esquivel, M. (2016). El aprendizaje en el servicio, una estrategia para formar universitarios en el compromiso y la responsabilidad social. *DIDAC*, (67), 45-47.
- Mezirow, J. (1996). Toward a learning theory of adult literacy. *Adult Basic Education*, 6(3), 115-126.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, (74), 5-12.
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. En K. Illeris (ed.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists in their own words* (pp. 90-105). Nueva York: Routledge.
- Miras, M. (2012). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. En C. Coll, T. Martín, M. Mauri, J. Miras, I. Onrubia, A. Solé y A. Zabala (coords.), *El constructivismo en el aula* (pp. 47-63). México: Colofón/GRAO.

- Ocampo, E. (2012). ¿Qué hace la pedagogía ignaciana en la educación superior? *Carta de AUSJAL*, 37, p. 4. [http://www.pedagogiaignaciana.org/CVPIContenido/Contenidos.aspx?idContenido=17#:~:text=El%20Paradigma%20Pedag%C3%B3gico%20Ignaciano%20\(PPI\)&text=En%201993%20la%20Compa%C3%A7%C3%ADa%20de,%20de,ignaciana%20al%20proceso%20ense%C3%BDanza%20aprendizaje](http://www.pedagogiaignaciana.org/CVPIContenido/Contenidos.aspx?idContenido=17#:~:text=El%20Paradigma%20Pedag%C3%B3gico%20Ignaciano%20(PPI)&text=En%201993%20la%20Compa%C3%A7%C3%ADa%20de,%20de,ignaciana%20al%20proceso%20ense%C3%BDanza%20aprendizaje).
- Onrubia, J. (2004). Las aulas como comunidades de aprendizaje. *Revista electrónica de trabajadores de la enseñanza: T. E.*, (249), 4-15. <https://hemerotecate.fe.ccoo.es/assets/20040114.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). *Tercer informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos. El impacto del aprendizaje y la educación de adultos sobre la salud y el bienestar, el empleo y el mercado de trabajo y la vida social, cívica y comunitaria*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247556>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020). *Impacto del COVID-19 en educación*. París: UNESCO. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes*. París: OCDE. [https://www.oecd.org/centrodemexico/me-dios/educacion\\_superior\\_en\\_mexico.pdf](https://www.oecd.org/centrodemexico/me-dios/educacion_superior_en_mexico.pdf)
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020). *Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre el COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020*. Ginebra: OMS. <https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Samaja, J. (2004). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Editorial universitaria de Buenos Aires.
- Silva, Y. M., y Jiménez, M. A. (2015). Estudiantes de contextos vulnerables en una universidad de élite. *Revista de la Educación Superior*, 44(175), 95-119. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n175/v44n175a5.pdf>
- Solé, I., y Coll, C. (2012). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, T. Martín, M. Mauri, J. Miras, I. Onrubia, A. Solé y A.

- Zabala (coords.), *El constructivismo en el aula* (pp. 7-24). México: Colofón/GRAO.
- Téllez, A. (2018). Si quieras, ¡puedes!: una propuesta educativa social. *Revista Ibero*, 10(55), 45-47. [http://revistas.ibero.mx/ibero/uploads/volumenes/41/pdf/IBERO55\\_completa\\_final\\_\(3\).\\_CON\\_CORRECCIONES\\_AL\\_19\\_de\\_abril\\_de\\_2018.pdf](http://revistas.ibero.mx/ibero/uploads/volumenes/41/pdf/IBERO55_completa_final_(3)._CON_CORRECCIONES_AL_19_de_abril_de_2018.pdf)
- Universidad Iberoamericana (s/f). *Modelo educativo jesuita*. <https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/acercade/piModelogeneral.pdf>
- Universidad Iberoamericana (1991). *Ideario*. <https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/acercade/Ideario.pdf>
- Universidad Iberoamericana (2017). ¿Sabías que la Ibero también ofrece carreras técnicas? *Prensa*. <https://ibero.mx/prensa/sabias-que-la-ibero-tambien-ofrece-carreras-tecnicas>
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Ediciones Fausto. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vygotsky-Lev.pdf>
- Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.