

Docencia universitaria y desarrollo humano: una transformación pedagógica impostergable

Añorve-Salmerón, Montserrat

ISU Universidad (México)

 montserrat_asalmeron@hotmail.com

 ORCID ID: [0009-0004-1888-7436](https://orcid.org/0009-0004-1888-7436)

Artículo recibido: 21 febrero 2025

Aprobado para publicación: 15 junio 2025

Resumen

El propósito de este artículo es realizar un análisis de las implicaciones del desarrollo humano integral del estudiante, como aspiración fundamental de la educación en México, a partir de la política educativa nacional que impulsa el modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y que retoma la Ley General de Educación Superior (LGES), con la finalidad de identificar las pedagogías que necesitan integrarse en el proceso enseñanza-aprendizaje, por el profesorado universitario, para responder a las necesidades educativas actuales y contribuir a los saberes indicados en el artículo 7º de la LGES. Se ha empleado la metodología documental, con el análisis de la fracción II, inciso h) del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y del artículo 7º de la LGES. Como resultados, se presentan propuestas que puedan ser integradas en el trabajo pedagógico del personal docente de las instituciones de educación superior.

Palabras clave

Educación superior, docencia universitaria, pedagogía, desarrollo humano integral

Abstract

The purpose of this article is to analyze the implications of students' comprehensive human development as a fundamental aspiration of education in Mexico, based on the national educational policy that promotes the New Mexican School (Nueva Escuela Mexicana, NEM) model and the General Law of Higher Education (Ley General de Educación Superior, LGES). The aim is to identify the pedagogies that university faculty members must integrate into the teaching-learning process to address current educational needs and contribute to the development of the competencies outlined in Article 7 of the LGES. A documentary research methodology was employed, focusing on the analysis of Section II, subsection h) of Article 3 of the Political Constitution of the United Mexican States (CPEUM) and Article 7 of the LGES. As a result, the article presents proposals that can be incorporated into the pedagogical work of faculty members in higher education institutions.

Key words

Higher education; university teaching; pedagogy; comprehensive human development

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar as implicações do desenvolvimento humano integral dos estudantes como aspiração fundamental da educação no México. A análise se baseia na política educacional nacional que promove o modelo da Nova Escola Mexicana (NEM) e está incorporada na Lei Geral de Educação Superior (LGES). Pretende-se identificar as pedagogias que precisam ser integradas ao processo de ensino-aprendizagem pelos docentes universitários para responder às necessidades educacionais atuais e contribuir para o conhecimento indicado no artigo 7 da LGES. Utilizou-se a metodologia documental, analisando-se a Seção II, alínea h), do artigo 3º da Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) e o artigo 7º da LGES. Apresentam-se os resultados para a integração de propostas ao trabalho pedagógico dos docentes das instituições de ensino superior.

Palavras-chave

Ensino superior, docência universitária, pedagogia, desenvolvimento humano integral

Introducción

Toda reforma educativa trae aparejadas implicaciones sistémicas, que, dentro del engranaje educativo, deben verse reflejadas al final en el proceso enseñanza – aprendizaje, que es donde ocurre el acto de educar; la reforma del año 2019 al artículo 3º constitucional dio un vuelco importante a la educación en México bajo la implementación del modelo educativo de la NEM,

que se proclama por una educación humanista, equitativa, inclusiva y de excelencia y se comprende por primera vez a nivel del constitucionalismo mexicano, la educación superior como obligatoriedad que corresponde al Estado, de acuerdo con lo establecido por el citado precepto constitucional, en la fracción X. (CPEUM, artículo 3º, 2019).

La educación superior es el último nivel del esquema educativo y está comprendida en los alcances de la protección del derecho humano a la educación; “la educación superior es un derecho que coadyuva al bienestar y desarrollo integral de las personas. La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado” (LGES, artículo 3º, 2021). Esto significa que el Estado debe garantizar el acceso, la igualdad de oportunidades, la contribución social y el futuro exitoso de los estudiantes.

En ese sentido, es necesario asegurar que las Instituciones de Educación Superior (IES) desplieguen su misión educadora en términos de garantizar el desarrollo humano integral de las y los estudiantes, indistintamente del subsistema a que pertenezca, sean públicas o particulares y que no se constituyan únicamente en escuelas que lo máximo que realizan sea la impartición de clases *per se*; es innegable que el personal docente juega un papel fundamental en las IES, siendo los principales actores que desarrollan el proceso enseñanza – aprendizaje. Sin embargo, es necesario reflexionar hacia qué futuros están conduciendo los aprendizajes a los estudiantes, analizar las prácticas pedagógicas y las intencionalidades del personal docente.

La labor docente es por sí misma muy noble, pues es la que imprime su impronta en el proyecto de vida de cada estudiante y así mismo, la que contribuye a la formación de ciudadanos; no obstante, el reto mayor es para el profesorado de la educación superior, puesto que en el esquema oficial no existe la formación específica para la docencia universitaria, a diferencia de la educación básica, cuyas instituciones formadoras de docentes, por excelencia, son las escuelas normales.

En esa tesitura, desde que se desarrolla la educación superior en México, las IES son las que han establecido internamente sus modelos educativos y sus perspectivas pedagógicas y la docencia universitaria en su ejercicio ha sido preponderantemente de desarrollo de contenidos disciplinares, bajo las especializaciones y experiencias propias de cada profesionista que desempeña labor docente en el nivel superior.

A partir de los planteamientos de la NEM y de la promulgación de la LGES en el año 2021, es innegable que la docencia universitaria tiene que transitar hacia nuevas prácticas pedagógicas y también hacia nuevos escenarios; ya la pandemia COVID-19 indujo a ello con la migración repentina de la educación hacia ambientes virtuales, lo que, sin duda, comprometió a las IES y directamente al profesorado a desarrollar nuevas habilidades digitales, para poder hacer frente a la irrupción de la tradicional educación presencial; esto significó para el personal docente la urgencia de integrar pedagogías basadas en las tecnologías, con la finalidad de sacar adelante los procesos educativos y con ello, los ciclos escolares. “Esta transición obligó casi de manera irreflexiva a trasladar el espacio físico sincrónico a lo virtual, sin implicar la distinción de la comprensión pedagógica respecto a cuáles contenidos priorizar (...), a pesar de esta situación se lograron desarrollar nuevos aprendizajes” (Lira, L. & Uribe, L. 2022, p. 115).

Este escenario puso a prueba la capacidad de vanguardia de las IES, entendida ésta como la visión prospectiva para hacer frente a situaciones cambiantes y complejas, que no son ajenas de las dinámicas de los problemas y realidades globales; vanguardia es la “visión de futuro que la comunidad educativa de una IES construye en función de su propio contexto. No se trata solo de la incorporación de una cierta innovación, sino del potencial transformador que tiene hacia nuevos escenarios” (SEP, 2023, p. 113).

Las IES, no solo deben trabajar por contenidos curriculares ni por metodologías preestablecidas y rígidas, aparte de su inalienable función social, es necesario replantear la educación superior, de cara a las transformaciones de las dinámicas sociales, a las nuevas necesidades de perfiles profesionales, tanto para la empleabilidad como para la formación de ciudadanía con conciencia sostenible y la disrupción tecnológica que avanza con gran aceleración; las prácticas pedagógicas preestablecidas muy fácilmente dejan de ser pertinentes y suficientes para contribuir a la formación integral deseable en los estudiantes.

Visto lo anterior, es importante detenernos a analizar y reflexionar las prácticas pedagógicas de la docencia universitaria, desde los contenidos que se desarrollan, el acto de enseñar y el acto de evaluar a los estudiantes; el aprendizaje por transmisión pura de conocimientos, centrado en el docente y sus perspectivas epistemológicas y las evaluaciones enfocadas en la acumulación de conocimientos hoy resultan inoperante frente a las necesidades de formación y desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, ante las urgencias del trabajo colaborativo y de desarrollar habilidades para la solución de problemas reales, tanto del contexto inmediato, como del macro contexto.

La Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ODS 4 se declaró como objetivo global “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Naciones Unidas, 2018, p. 27), entendida la educación de calidad, como “la base para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible” (Naciones Unidas, 2018, p. 27). Esto significa que las IES deben transitar de las formas tradicionales de desarrollar los procesos de enseñanza – aprendizaje, a acciones pedagógicas que den como resultados para las nuevas generaciones, perfiles profesionales aptos para contribuir proactivamente a la sostenibilidad, en tanto sean capaces de actuar de manera responsable, autónoma, colaborativa y contributiva, frente a los desafíos sociales, económicos, ambientales y de empleabilidad.

En torno a la formación deseable, es insoslayable el reconocimiento de las necesidades transformadoras de las IES y de las prácticas pedagógicas desplegadas por el personal docente; se necesita transitar de los contenidos disciplinares y del aprendizaje individual, al aprendizaje situado y colaborativo, de la evaluación por ítems y estructurada a la evaluación significativa y contextualizada, de los egresados con perfiles difusos a perfiles profesionales vinculados a las necesidades sociales, planetarias y a la empleabilidad; “las titulaciones deberán incorporar competencias en sostenibilidad que fortalezcan los perfiles profesionales y que sirvan para que los futuros profesionales sean capaces de responder a los retos que plantea una sociedad en constante cambio y evolución” (Gómez-Jarabo I. *et. al.*, 2019, p. 3). Se necesita una visión distinta en las prácticas pedagógicas, para ser orientadas al desarrollo humano integral de los estudiantes,

en tanto la educación superior, como ya se ha indicado, debe garantizar su contribución social, a la sostenibilidad, a la ciudadanía y al proyecto de vida de quienes la cursan.

Los escenarios planteados superan a la educación altamente academicista y disciplinar, “la educación superior juega un papel crucial en la formación de profesionales que deberán adquirir competencias y conocimiento para actuar ante situaciones cada vez más complejas, transdisciplinarias y transnacionales” (Gómez-Jarabo I. *et. al.*, 2019, p. 3); exigen una educación superior con prácticas pedagógicas orientada al desarrollo humano integral de las y los estudiantes, comprometidos con la sociedad, con el planeta y con su propio desarrollo personal.

Metodología

El objetivo de este estudio es identificar las pedagogías que necesitan integrarse en el proceso enseñanza-aprendizaje, por el profesorado universitario, que sean capaces de responder a las necesidades educativas actuales y futuras y en específico, contribuir a los saberes indicados en el artículo 7º de la LGES.

La pregunta de investigación que surge ante esos escenarios es ¿qué transformaciones pedagógicas se requieren en la docencia universitaria, para contribuir al desarrollo humano integral del estudiante?; la hipótesis de trabajo es que la docencia universitaria requiere de transformaciones pedagógicas urgentes, a fin de contribuir de manera efectiva en la formación integral de los estudiantes de educación superior.

Se emplea la metodología documental, ya que esta investigación se basa en el análisis del artículo 3º constitucional, en cuanto al criterio de la educación integral y de las nueve fracciones del artículo 7º de la LGES, que determinan los saberes para el desarrollo humano integral del estudiante.

Precedentes del desarrollo humano integral del estudiante

Desde el plano internacional, se han enfatizado las preocupaciones en las agendas mundiales por las necesidades urgentes de transformación de la educación superior; desde el informe elaborado para la UNESCO en 1994, por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, bajo la presidencia de Jaques Delors, se señaló la necesidad de que para hacer frente a los retos del siglo XXI, era insoslayable plantear nuevos objetivos a la educación; ésta debe ser “para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una exigencia global y que dure toda la vida en los planos cognoscitivos y práctico” (Delors, Jaques, 1994, p. 96); bajo esa consideración, se deja en claro que la sola transmisión de aprendizajes cognitivos y de puesta en práctica aún siguen siendo incompletos, si no se toma en consideración al estudiante en su calidad de persona y como integrante de una sociedad, por lo tanto, la educación en plenitud y para lo largo de la vida, debe comprender cuatro pilares: “aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás; y aprender a ser” (Delors, Jaques, 1994, pp. 96, 99, 103 y 106).

Otra perspectiva sobre el desarrollo integral de los estudiantes, fue la educación por competencias; los desarrollos curriculares basados en competencias que se incorporaron en México en la década de los noventa y que se consolidaron en la educación superior en los años 2000 como parte de las políticas educativas encaminadas a armonizar los programas educativos con las necesidades del mercado laboral y de los empleadores, determinaron que una formación integral era aquella que permite a los egresados un posicionamiento laboral oportuno y la satisfacción de los empleadores.

Una de las principales críticas al modelo educativo por competencias, fue considerar la reducción del conocimiento a lo utilitario y ver en los estudiantes y egresados, antes que seres humanos completos, exclusivamente como individuos en línea de producción para la satisfacción del mercado. Tiburcio Moreno (2010, p. 296) consideró la educación por competencias “una tendencia marcadamente operacional, de fuerte connotación eficientista, que apunta a exigencias de carácter económico-productivo ante situaciones económicas muy competitivas”; el enfoque por competencias tiende a reducir la educación a una formación funcionalista, subordinada a las necesidades del mercado laboral y limitar el desarrollo de una formación crítica, ética y reflexiva (Bautista J., en Moreno, T. 2010, p. 293) y el abandono al contexto sociocultural (Moreno, T. 2010, 293).

Con visión más humanitaria y planetaria, en el año 2015, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, adoptó la Agenda 2030 y dedica su ODS 4 a la educación; se pronuncia por “el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (Naciones Unidas, 2018, p. 28) y por “asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible” (Naciones Unidas, 2018, p. 29.)

Por otra parte, con motivo de la Tercera Conferencia Mundial de Educación Superior, convocada por la UNESCO y celebrada en mayo de 2022 en Barcelona, España, fueron declarados seis principios para configurar el futuro, en consonancia a las previas consideraciones de cambio de las IES para educar con enfoque en la formación de ciudadanos comprometidos socialmente y con la sostenibilidad; de esos principios, por ahora y para fines de este análisis, se resaltan los siguientes tres: “Indagación, pensamiento crítico y creatividad.” (UNESCO, 2022, p. 11), “Integridad y ética” (UNESCO, 2022, p. 11), y 3) “compromiso con la sostenibilidad y la responsabilidad social” (UNESCO, 2022, p. 11).

Dichos principios son cruciales para el replanteamiento de las prácticas pedagógicas en las IES, en tanto que superan los contenidos disciplinares especializados y van encaminados a una formación más integral, que comprende dimensiones intelectuales, éticas, sociales y de arraigo con la sostenibilidad.

En México, el reformado artículo 3º de la Constitución Política incorpora como parte de los criterios orientadores de la educación del país, ser integral: “educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar” (CPEUM, artículo 3º, 2019); ser de excelencia: “entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los

educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad” (CPEUM, artículo 3º, 2019).

En consonancia con las agendas mundiales y las aspiraciones de la NEM establecidas en el artículo 3º constitucional, la LGES sostiene en su artículo 3º que “la educación superior es un derecho que coadyuva al bienestar y desarrollo integral de las personas” (LGES, artículo 3º, 2021) y, además, que “la educación superior fomentará el desarrollo humano integral del estudiante en la construcción de saberes” (LGES, artículo 3º, 2021), al tenor del artículo 7º.

Bajo tales pronunciamientos, es incuestionable que la educación integral implica las dimensiones cognitivas, sociales, emocionales y saludables, pero, además, tener al centro al estudiante y al mismo tiempo, a la sociedad y a la comunidad; la educación superior debe propiciar las condiciones para que las personas que la cursan desarrollen altas capacidades y habilidades para hacer frente a las necesidades presentes y futuras; la formación integral del estudiante, “es un proceso continuo, permanente y participativo que busca lograr la realización plena del estudiante, preparándolo para enfrentar con éxito los problemas existentes en la sociedad” (Alonzo, D. 2016, *et. al.* 2016, p. 109).

Es de considerarse que la educación superior de hoy en día no debe situar a debate las perspectivas economicistas emanadas del modelo por competencias con las perspectivas humanistas y sociales; por el contrario, ambas se complementan y son necesarias en la formación de un desarrollo humano integral, pues no es concebible la sostenibilidad de una sociedad, cuyos ciudadanos no posean capacidades de producir economía ni bienes para su propia subsistencia, como tampoco es lo deseable, la formación de personas deshumanizadas, indiferentes y desarticuladas del sentido de comunidad. Ya lo plantean Gemma Cortijo, Verónica Riquelme y María José Galvis (2023, p. 368) “dichos enfoques se presentan de una manera enfrentada cuando la fórmula clave para alcanzar una educación de calidad es el resultado de complementar ambos enfoques”.

En México, la misma LGES no considera opuestas la perspectiva de formación de enfoque productivo y emprendedor, con la concepción humanista y de compromiso social, como se desprende de los fines de la educación superior, regulados en el artículo 9º de la citada Ley a lo largo de sus nueve fracciones; específicamente, son las fracciones II y VIII que marcan el equilibrio entre ambas perspectivas de la educación.

La fracción II, establece como uno de los fines de la educación superior:

Formar profesionales con visión científica, tecnológica, innovadora, humanista e internacional, con una sólida preparación en sus campos de estudio, responsables y comprometidos con la sociedad y el desarrollo de México, con conciencia ética y solidaria, pensamiento crítico y creativo, así como su capacidad innovadora, productiva y emprendedora (LGES, artículo 9º, 2021).

Como se puede apreciar del texto de este fin educativo, la educación superior en México debe comprometerse con la formación de personas con sentido humanista, competentes para responder a las necesidades sociales con sentido ético y solidario, pero también, capaces de ser productivas y emprendedoras.

La fracción VIII, establece como otro de los fines de la educación superior, “desarrollar habilidades de las personas que cursan educación superior para facilitar su incorporación a los sectores social, productivo y laboral” (LGES, artículo 9º, 2021).

La humanización de la educación y el desarrollo integral de los estudiantes no pueden concebirse desde perspectivas sesgadas, que solo consideren que lo único que se requiere es formación de valores y de contribución social, pero sin desarrollo de habilidades que posibiliten el acceso al empleo, al trabajo, al mercado laboral, al emprendimiento y a la producción de capital; la educación superior debe dotar a los estudiantes de capacidades de pensamiento crítico, de aptitudes y actitudes para la contribución a la comunidad, a la sociedad, a las necesidades de ciudadanía global, pero también, capacidades para satisfacer sus aspiraciones personales como seres humanos y sumar a su proyecto integral de vida, que no es ajeno a la producción de recursos para la satisfacción de sus necesidades, para el acceso a la vida digna y al derecho a la recreación y al esparcimiento.

Ante estas consideraciones, no son menores los retos que enfrentan las IES y sus docentes para una formación integral del estudiante; si bien este concepto ha sido un constructo teórico de amplias y diversas significaciones, tiene implicaciones pragmáticas y de atención urgente por las IES en general y por el profesorado universitario en particular.

La construcción de saberes del artículo 7º de la LGES, para el desarrollo humano integral del estudiante

La LGES ha establecido en forma expresa los saberes necesarios para el desarrollo humano integral del estudiante, en las nueve fracciones del artículo 7º, cuyo análisis dará la pauta para tener mayores aproximaciones sobre las necesidades pedagógicas requeridas en la docencia universitaria, para su contribución a dicha aspiración formativa.

El citado precepto legal, establece; “La educación superior fermentará el desarrollo humano integral del estudiante en la construcción de saberes, basado en lo siguiente”; en adelante, se realiza en este estudio un breve recorrido de los saberes, en referencia a las nueve fracciones.

Fracción I. Formación del pensamiento crítico.

Trabajar desde las IES para la formación del pensamiento crítico, no es una innovación de reforma legislativa, ni de política educativa; es un deber de la escuela de cualquier nivel, formar personas para la vida y no solo receptoras de información, de contenidos y de la perspectiva única del docente; los estudiantes deben ser capaces de enriquecer sus conocimientos, de analizar la información recibida, de indagación de nueva información, de emitir juicios de valor sobre la misma, e incluso, de plantear diferentes puntos de vista sobre una situación u objeto y crear nuevo conocimiento. “Es importante fomentar una mentalidad crítica en los estudiantes, animándolos a cuestionar las ideas que se les presentan como verdades absolutas. Esto implica examinar detenidamente la validez y relevancia de estas ideas a lo largo del tiempo” (Velásquez, B., 2024, p. 159).

Al decir de Jennifer Angarita (2021, p. 9280), “el pensamiento crítico se puede definir como un proceso cognitivo de orden superior que implica conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar la información, obtenida desde la observación, experiencia, reflexión, razonamiento y comunicación de estos datos”. Por su parte, desde el análisis de los planteamientos de la NEM, señala Jorge Antonio Partida (2025, p. 99), “desarrollar habilidades de pensamiento crítico es esencial en la educación y en la vida cotidiana, ya que permiten a las personas ser pensadores más efectivos, tomar decisiones más informadas y abordar los desafíos con mayor éxito”.

El desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, tiene como superior objetivo que los estudiantes y profesionistas tengan altas capacidades de analizar y resolver problemas de la vida cotidiana y que en sus contextos se presenten; no obstante, también debe tomarse en cuenta que la fracción que ahora se analiza, comprende la perspectiva global y no solo el contexto inmediato; asimismo, habla de la contribución al “al mejoramiento de los ámbitos social, educativo, cultural, ambiental, económico y político” (LGES, artículo 7º, 2021).

Lo anterior, refrenda la necesidad de superar los aprendizajes disciplinares y emplear prácticas pedagógicas de pensamiento complejo, situando a los estudiantes frente a fenómenos, problemáticas y realidades de las dinámicas sociales, educativas, culturales, ambientales, políticas y económicas, en los contextos comunitarios, locales, nacionales y globales.

Fracción II. Identidad, sentido de pertenencia, interculturalidad e inclusión social.

México es culturalmente diverso, pero también desigual, lo que ha propiciado, por una parte, exclusiones del ejercicio pleno del derecho humano a la educación y también, la pérdida de la identidad cultural, ante la escasa sensibilidad de la sociedad dominante, frente las personas de los pueblos originarios, quienes, para no sentirse marginados, absorben las costumbres y prácticas de la sociedad urbana, abandonando las propias. Tal situación, no es de considerarse de ninguna manera favorable o progresista; por el contrario, es una clara evidencia de los prejuicios sociales que traen como consecuencia la pérdida de la identidad cultural y el sentido de pertenencia a sus pueblos originarios, que en realidad forman parte de la riqueza histórica y del presente de la nación mexicana.

Las IES, como parte de la construcción social y de los valores de la nación, no pueden sustraerse del reconocimiento a la diversidad cultural del país, por lo que es importante y necesario re-plantear sus idearios institucionales y conducir su quehacer educativo hacia todas las prácticas que sean necesarias, en favor de la equidad, de la inclusión social y la interculturalidad.

El artículo 3º constitucional, comprende la interculturalidad como uno de los criterios que orientan la educación del estado mexicano, en su fracción II, inciso g), al indicar, “será intercultural, al promover la convivencia armónica entre las personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social” (CPEUM, artículo 3º, 2019); en ese tenor, la LGES en su artículo 8º que plantea los criterios que habrán de orientar la educación superior, establece, en la fracción III. “El respeto irrestricto a la dignidad de las personas” (LGES, artículo 8º, 2021); en la fracción VII. “El reconocimiento a la diversidad”; y en específico, se refiere a la interculturalidad en la fracción VIII. “La interculturalidad en el desarrollo de las funciones de las instituciones de educación superior y el respeto a la pluralidad lingüística de la Nación, a los derechos lingüístico y culturales de los pueblos y comunidades

indígenas y afromexicanas”; y la Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior publicada en diciembre de 2022, determina a la interculturalidad, como uno de los siete criterios orientadores de la educación superior a considerarse en los procesos de evaluación y acreditación; una de las consideraciones de la citada Política, indica:

Es un criterio que espera transformar las instituciones en espacios de diálogo con pensamiento crítico y convivencia armónica, equitativa, solidaria y respetuosa. Muestra la importancia no solo de “tolerar”, sino de aprender a vivir y a disfrutar las diferencias étnicas, sociales, culturales, religiosas y las que se dan entre naciones.

Las IES asumen la responsabilidad de integrar estrategias y acciones efectivas para vivir en sus quehaceres educativos interculturalidad; establecerla en sus ordenamientos rectores no es suficiente, si no se acompañan de prácticas concretas que la materialicen, incluidas las pedagógicas, propias del personal docente, cuyo reto es reconocer la diversidad de los estudiantes y adecuar el proceso enseñanza – aprendizaje, de tal manera que el aprendizaje sea inclusivo y significativo.

Fracción III. Desarrollo de capacidades y habilidades profesionales para la solución de problemas y el diálogo entre saberes.

Del análisis del texto de la fracción III, se desprende que el propósito de su incorporación a los saberes para el desarrollo humano integral del estudiante es lograr que las y los estudiantes desarrollen las habilidades, aptitudes y actitudes necesarias para enfrentar problemas complejos, de contextos profesionales y sociales y ser proactivos con alternativas de solución.

Asimismo, se requiere desarrollar en los estudiantes competencias para abordar situaciones desde la mirada interdisciplinaria y con capacidad dialógica, según el texto de la segunda parte de esta II fracción, que indica: “el diálogo continuo entre las humanidades, las artes, la ciencia, la tecnología, la investigación y la innovación como factores de la libertad, del bienestar y de la transformación social” (LGES, artículo 7º, 2021).

El pensamiento complejo hace acto de presencia en la ruta de la formación integral del estudiante; como refiere Bárbara Velásquez (2024, p. 160), “la sinergia del pensamiento complejo y los saberes de la educación no solo mejora la enseñanza, también ayuda a formar estudiantes más completos; esta combinación los prepara para enfrentar de manera eficaz y ética los desafíos del siglo XXI”.

Las IES deben garantizar que sus estudiantes y egresados tengan el potencial de contribución al bienestar social y al desarrollo y progreso de la comunidad, de la región y de la nación, con una visión integral, que permite la colaboración y no la competencia entre disciplinas, saberes y profesionistas; es romper el modelo de la formación fragmentada, para transitar a las sinergias entre las perspectivas de diversos saberes y ello desde luego, compromete a transitar de las pedagogías tradicionales y áulicas, a otras pedagogías que posibiliten las prácticas dialógicas de los estudiantes y la interacción entre disciplinas.

Fracción IV. Valores, fortalecimiento del tejido social, responsabilidad ciudadana y capacidades productivas.

Si bien, la formación en valores se cimienta en la personalidad de cada ser humano desde la primera célula social, que es la familia y se da continuidad en la formación escolar básica, la educación superior no se sustrae de esta responsabilidad, en tanto que construir ciudadanía y contribuir al tejido social de manera positiva, es parte del inalienable compromiso social de las IES.

En el propósito del desarrollo humano integral del estudiante, la formación en valores de la que habla esta fracción tiene enfoque en la prevención y erradicación de la corrupción y en “favorecer la generación de capacidades productivas e innovadoras y fomentar una justa distribución del ingreso” (LGES, artículo 7º, 2021); para esto, es necesario que las IES orienten sus procesos formativos hacia la formación de estudiantes con perfiles aptos y evaluados para contribuir al buen funcionamiento del tejido social, a la responsabilidad ciudadana y al desarrollo de las profesiones con ética y transparencia, con sentido identitario de las profesiones con valores y con “capacidades productivas e innovadoras” (LGES), para contribuir al desarrollo económico del país.

Es importante tomar en cuenta, que, en congruencia, se necesita en el profesorado, no solamente las especializaciones profesionales propias de las materias que imparten, sino dar evidencia de su compromiso ético como personas que participan de la construcción de ciudadanía y, además, desarrollar estrategias pedagógicas que permitan situar a los estudiantes en escenarios altamente complejos de dilemas éticos, así como de realización de proyectos de emprendimientos, para las capacidades de producción e innovación; como se puede ver, nuevamente el personal docente, tiene que dar nuevos pasos más allá de los temas disciplinares y contenidos estructurados.

Fracción V. Construcción de relaciones con igualdad de género y derechos humanos.

El fomento a las relaciones es elemental en el desarrollo humano integral del estudiante y esta fracción V, señala “la construcción de relaciones sociales, económicas y culturales basadas en la igualdad entre los géneros y el respeto de los derechos humanos” (LGES, artículo 7º, 2021), lo que significa que las IES habrán de trabajar por la transformación de las relaciones en los sectores sociales, económicos, culturales, gubernamentales y otros, para que se fundamenten en la igualdad sustantiva entre los géneros.

Siendo los derechos humanos los determinantes de las libertades humanas y de la dignidad de las personas, las IES, como formadoras de personas y de ciudadanía, habrán de direccionar sus misiones y actuaciones a los marcos de reconocimiento y respeto de los derechos fundamentales y dar continuidad a los logros alcanzados por las agendas políticas de género, reconocidas desde el plano internacional, como la Agenda 2030 con el ODS 5, la Agenda Regional de Género y los instrumentos normativos de protección de los derechos humanos tanto internacionales como nacionales.

Los derechos humanos no son de conocimiento exclusivo para los profesionistas del derecho; al ser inherentes a las personas, es necesario que las IES los integren de manera transversal en

su quehacer educativo y en las prácticas institucionales; al incorporarse la perspectiva de género y de derechos humanos, se requieren prácticas pedagógicas que los fomenten y promuevan de manera sistemática y que garanticen su efectividad en la formación de los estudiantes.

Fracción VI. No discriminación.

Formar integralmente a los estudiantes, implica también arraigar a nivel de la conciencia, no solo de conocimientos, la no discriminación y la no violencia, con especial énfasis en las niñas, mujeres, personas con discapacidad o en situación de vulnerabilidad. La finalidad es garantizar entornos educativos libres de discriminación y violencias, erradicar en las IES prácticas discriminatorias y fortalecer los valores de equidad e inclusión, que, a su vez, se ven materializados en las actuaciones y desempeños de los estudiantes.

Esta fracción, habla de “la promoción del cambio cultural para construir una sociedad que fomente la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres” (LGES, artículo 7º, 2021), que, desde luego, implica al personal docente, para impactar en los procesos enseñanza – aprendizaje; no se puede lograr mucho en este sentido, si el personal docente no guarda identidad con las premisas de no discriminación y no violencia, ni sensibilidad por las personas en situación de vulnerabilidad social; las prácticas pedagógicas que las IES puedan implantar en ese sentido, deben acompañarse de docentes con convicción y conciencia en su puesta en marcha.

Asimismo, el combate a la discriminación y la no violencia, deben ser ejes transversales en las IES, tanto en los procesos formativos, como en los institucionales.

Fracción VII. Respeto y cuidado al medio ambiente y sostenibilidad.

Uno de los problemas de la educación superior, ha sido su desconexión a los grandes desafíos planetarios, en especial, en lo relacionado al medio ambiente y a la sostenibilidad; la UNESCO, a través de la Hoja de Ruta de la 3ª Conferencia Mundial de Educación Superior (UNESCO, 2022, p. 10), declaró tres misiones: producir conocimiento, educar a las personas y la responsabilidad social, y como uno de los principios para configurar el futuro, el “compromiso con la sostenibilidad y la responsabilidad social” (UNESCO, 2022, p. 11).

La educación superior precisa reinventarse, para responder proactivamente a las necesidades comunitarias, sociales y planetarias, lo que, desde luego, implica grandes retos para las IES, las que deben tener incidencia evidenciada en los contextos en los que operan; en el mismo sentido, las prácticas pedagógicas de los docentes tienen que replantearse, para formar ciudadanos proactivos local y globalmente, ante los problemas ambientales.

Todas las profesiones tienen una forma de impactar al medio ambiente, pero, además, independientemente de la disciplinariedad, la educación superior debe transitar hacia la formación de seres humanos completos y no solo de especialistas unidisciplinarios.

Fracción VIII Habilidades digitales y uso responsable de las tecnologías.

La vorágine tecnológica representa retos insoslayables a la educación; las tecnologías han marcado un antes y un después en los procesos formativos, especialmente a partir de la pandemia COVID-19; han contribuido de manera significativa en la educación, por ejemplo, facilitan el acceso a la información, permiten la diversificación de opciones educativas, que, a su vez, hacen

posible que las personas con diferentes necesidades puedan alternar estudios con otras actividades, potencian el aprendizaje autónomo, favorecen la educación inclusiva, amplían las posibilidades de interacción con personas de diferentes nacionalidades o regiones o comunidades, lo que promueve la diversidad y la interculturalidad.

Sin embargo, también han propiciado desventajas y desafíos, destacándose para efectos de este estudio, las necesidades permanentes de formación docente, la dependencia tecnológica, la información no confiable y el uso no responsable ni ético de las tecnologías, especialmente ahora con la presencia de la Inteligencia Artificial (IA) y es precisamente en estos renglones en los que las IES necesitan fortalecerse; el camino no es prohibir ni las tecnologías, ni las herramientas tecnológicas, sino saberlas gestionar para su uso responsable e incorporarlas como parte del desarrollo humano integral de los estudiantes.

Una de las principales preocupaciones del profesorado, es la percepción de la posibilidad de la suplantación de la figura del docente por la IA, por su capacidad generativa; sin embargo, en una mirada al pasado, se pueden recordar herramientas que no existían y que fueron integrándose a las actividades educativas; ni la llegada de google con todas sus herramientas, ni los buscadores de internet, ni el uso del Power Point, ni de las herramientas de Excel, ni los video tutoriales, ni las clases gratuitas de You Tube, ni las bibliotecas y libros digitales, han tenido la capacidad de sustituir a los docentes, antes bien, les han ayudado, en algunos casos, a hacer más ágiles sus actividades y en otros casos, más didácticas e ilustrativas; solo han tenido que evolucionar sus prácticas pedagógicas; como lo menciona Jesús Pueyo (2018, párrafo 3º), “los maestros no han sido reemplazados, pero sí han tenido que cambiar su forma de trabajar, de educar, de enseñar, de interactuar con el alumno y con el conocimiento”.

La constante evolución tecnológica, propicia que el personal docente se mantenga en actualización permanente y respecto de la IA, el desarrollo de la creatividad del docente es fundamental, para estar en condiciones de solicitar a los estudiantes, que los productos que genera la IA, los adapten a situaciones muy contextualizadas y someterlos a ejercicios que habiliten el pensamiento crítico y creativo de los alumnos; asimismo, pueden solicitar a los alumnos, que complementen con otras fuentes confiables de información, lo que hace que los alumnos cada vez eleven sus capacidades de búsqueda a información válida y verídica, así como, desarrollar la capacidad de confrontar, analizar y emitir sus propios juicios de valoración sobre las fuentes encontradas.

Fracción IX. Habilidades socioemocionales.

Si el planteamiento de las tendencias internacionales y de las políticas educativas nacionales en educación superior es una formación integral de los estudiantes, las habilidades socioemocionales son cruciales, pues llevan implícitas interacciones de las capacidades cognitivas, emocionales, sociales y éticas; esta fracción habla “fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad” (LGES, artículo 7º, 2021).

Las habilidades socioemocionales cobran total sentido, si se toma en cuenta que los estudiantes y egresados deben ser capaces de integrarse proactivamente a la comunidad, de participar de la buena construcción social, dispuestas al desarrollo colectivo y ello solo puede aspirarse de personas con bienestar personal.

La UNESCO, ha referido sobre estas habilidades:

Las habilidades socioemocionales conforman el repertorio de capacidades que las personas pueden desarrollar a lo largo de la vida y que determinan su aptitud para conectar y comprender las propias emociones, pensamientos y conductas; vincularse y comprender las emociones, pensamientos y conductas de los otros; y desenvolverse en un determinado contexto de manera adaptativa (UNESCO, 2024, p. 12).

La LGES reconoce el papel fundamental de las habilidades socioemocionales en el proceso educativo y que el aprendizaje ocurre cuando a la cognición se suma la dimensión emocional de los estudiantes, que permite el manejo de las emociones, sobre todo ante situaciones complejas, la empatía, la templanza y buen juicio para la resolución de conflictos y la construcción de sanas relaciones sociales; además, propician en mayor medida actuaciones éticas, por el sentido de pertenencia a una comunidad pero también planetaria y la responsabilidad social.

No se puede esperar que una sociedad tenga buenos profesionistas, servidores públicos, operadores sociales, políticos y ciudadanos, si no son primero personas emocionalmente sanas; el crecimiento personal y social son condicionantes del éxito profesional y académico; es por ello, que las habilidades sociales son una exigencia en los procesos formativos de las IES, en aras del desarrollo humano integral del estudiante.

Propuestas pedagógicas urgentes en la docencia universitaria

Después del recorrido a los saberes del artículo 7º de la LGES, necesarios para el fomento del desarrollo humano integral del estudiante, es pertinente plantear las transformaciones pedagógicas de la docencia universitaria; si bien se reconocen los grandes esfuerzos del personal docente, sus experiencias en la vida profesional y académica y sus grandes contribuciones con múltiples generaciones, también es preciso considerar que juegan un papel fundamental para hacer frente a los retos que la educación superior impone en el presente; al tenor de los saberes del citado precepto legal, pueden derivarse propuestas a integrarse a las prácticas pedagógicas.

Es importante señalar, que no se trata de abandonar las pedagogías tradicionales totalmente, sino hacer uso de ellas, cuando los aprendizajes lo requieran; por ejemplo, la memorización del modelo conductista es necesaria cuando se necesitan aprender fórmulas, procedimientos, metodologías, datos históricos, secuencias, entre otros; las clases magistrales, pueden ser necesarias, cuando hay que transmitir información específica de manera efectiva y estructurada, para que después pueda ser puesta en práctica.

Bajo esas consideraciones, se plantean propuestas pedagógicas, para la docencia universitaria, retomándose los saberes del citado artículo 7º de la LGES:

Fracción I. Formación del pensamiento crítico.

Se recomienda el empleo de las pedagogías propias para el desarrollo del pensamiento crítico, como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje orientado a proyectos y los estudios de casos, para la contribución a los ámbitos a que se refiere el texto de la fracción I. del artículo 7º de la LGES. Asimismo, son recomendables prácticas dialógicas, como diálogo – discusión

entre estudiantes y mesas de diálogos, en las que se impliquen a actores de los sectores social, productivo, académico, empresarial y gubernamental.

Fracción II. Identidad, sentido de pertenencia, interculturalidad e inclusión social.

Son pertinentes los proyectos colaborativos interculturales, en los que concurren estudiantes de diversas comunidades; asimismo, el aprendizaje servicio, por medio del cual los estudiantes desarrollan acciones comunitarias, poniendo en marcha los conocimientos adquiridos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la vez que se fomenta la empatía al situarse de cara a las realidades sociales de las comunidades y especialmente de los grupos vulnerables. Son también altamente recomendables, las estrategias que permitan la participación activa de estudiantes y otros actores que conforman la interculturalidad, como foros, ponencias, mesas de diálogo y conversatorios, para que de manera directa den testimonio de su cultura, tradiciones, costumbres, estilos de vida, formas de organizarse, sus modos y medios de producción económica, pero también, de sus necesidades, de la discriminación sistemática de que han sido objeto por las personas de las culturas dominantes. A través de sus narrativas identitarias en los contextos inmediatos de las IES, se fomenta la empatía y también el conocimiento de la riqueza pluricultural de la región y del país.

Fracción III. Desarrollo de capacidades y habilidades profesionales para la solución de problemas y el diálogo entre saberes.

Cobran vital importancia las pedagogías de aprendizaje situado, tales como el aprendizaje basado en problemas, para que los estudiantes se involucren de manera directa en problemáticas reales o simuladas, pero totalmente acordes a la realidad, y a través del direccionamiento hacia la investigación y recolección de datos sean capaces de llegar por sí mismos a soluciones de problemas, con el análisis de todas las alternativas posibles y evaluación de resultados. El mismo aprendizaje basado en problemas, puede propiciar el aprendizaje orientado a proyectos; detectadas las problemáticas, los estudiantes pueden presentar proyectos pertinentes y relevantes para problemas específicos, con un direccionamiento del docente en la planificación de actividades y puesta en marcha; así, los estudiantes se involucran activamente, poniendo en práctica los aprendizajes adquiridos, estimulando la creatividad y desarrollando habilidades de investigación. En aprendizaje servicio, es también altamente significativo en el desarrollo de capacidades para la solución de problemas, pues los estudiantes realizan acciones comunitarias, de cara a problemáticas reales, con fines de contribuir con soluciones o con mejoras en bien de las comunidades. El aprendizaje basado en retos es otra de las pedagogías activas, muy similar al aprendizaje basado en problemas, cuya característica principal es la complejidad de las problemáticas; es necesario que los estudiantes hayan tenido ya experiencias del aprendizaje basado en problemas. Todas estas pedagogías, estimulan la creatividad, el espíritu investigativo, el trabajo colaborativo, la comunicación, la innovación y el pensamiento crítico y fortalecen indefectiblemente las capacidades y habilidades profesionales que plantea la fracción III del artículo 7º de la LGES.

Asimismo, la resolución de problemas complejos, en los que en la solución participen diversas disciplinas, para lo cual se proponen proyectos colaborativos con estudiantes e investigadores de distintas áreas del conocimiento y también se proponen foros, mesas redondas y

conversatorios, que presenten una o varias problemáticas concretas y cómo son abordadas con alternativas de solución desde la transdisciplinariedad.

Fracción IV. Valores, fortalecimiento del tejido social, responsabilidad ciudadana y capacidades productivas.

Son recomendables, el aprendizaje basado en problemas, propios del deterioro del tejido social, el aprendizaje orientado a proyectos, pero específicamente con enfoque social y, asimismo, el planteamiento de situaciones y problemas con dilemas éticos, que impliquen entornos políticos, gubernamentales, laborales, sociales, entre otros. Juegan un papel importante, las actividades que sitúen a los alumnos frente a otros actores sociales, mediante conferencias, mesas redondas, talleres organizados por los estudiantes, foros y conversatorios, promoviendo valores y ciudadanía responsable. Para el desarrollo de las capacidades productivas, se recomiendan los proyectos de emprendimiento

Fracción V. Construcción de relaciones con igualdad de género y derechos humanos.

Fracción VI. No discriminación.

Por su alta asociación en los temas de igualdad de género, derechos humanos y no discriminación, las propuestas para las fracciones V y VI, son compartidas. En primer orden, es importante que las y los estudiantes conozcan y asimilen que la igualdad de género y los derechos humanos, tienen relevancia internacional y, por ende, un amplio marco normativo; en ese sentido, son pertinentes la realización de ensayos y estudios monográficos o tesinas, en los que analicen de manera crítica toda la protección internacional y nacional en torno a estos temas. Asimismo, la elaboración de glosarios especializados sobre estudios de género y trabajos compilaciones de los instrumentos internacionales, nacionales y estatales en materia de igualdad de género y de derechos humanos y diseño de protocolos contra la violencia y la discriminación, que puedan ser propuestos en instituciones de diversos sectores, que no cuenten con ellos. Sin embargo, los estudios críticos documentales, no bastan, se requieren actividades que materialicen la asimilación del conocimiento; para ello, cobran vital importancia, los cursos y talleres de sensibilización organizados por los propios estudiantes, dirigidos a los sectores social, gubernamental, laboral, empresarial, político u otros y dramatizaciones, sobre casos de discriminación, violencia y discriminación; de igual manera, conferencias, paneles, foros de discusión, debates, mesas de diálogo y conversatorios. Realización de proyectos de intervención comunitarios y, sobre todo, para los sectores vulnerables, en los que se trabaje la perspectiva de género y los derechos humanos y que tengan como objetivo el conocimiento y la sensibilización de las personas de las comunidades.

Fracción VII. Respeto y cuidado al medio ambiente y sostenibilidad.

Se proponen proyectos interdisciplinarios, asociados a los ODS; proyectos de intervención comunitaria asociados a la sostenibilidad, estudios de caso de impacto ambiental y en consecuencia a los casos, aprendizaje orientado a proyectos para la atención de las situaciones que impactan en el medio ambiente. Se pueden trabajar también proyectos de responsabilidad social universitaria y diseño de proyectos de políticas públicas para contribuir al cuidado del medio ambiente y a la sostenibilidad, desde la mirada de las especializaciones profesionales, pero también, de la interdisciplinariedad. Son también idóneos, talleres realizados por los estudiantes,

para concientizar y sensibilizar sobre la relación de la naturaleza, con los asuntos sociales y económicos y para la promoción de estilos de vida sustentables.

Fracción VIII. Habilidades digitales y uso responsable de las tecnologías.

Para la formación en habilidades digitales, son recomendables los proyectos integradores, con el uso de diversas herramientas tecnológicas y que sean adecuadas a cada caso o temática abordada en los proyectos. Para impulsar la creatividad, los estudiantes pueden realizar videos de You Tube, hacer presentaciones interactivas con Canva o Genially, infografías, libros animados con Flipsnack; estas herramientas se presentan de manera enunciativa, mas no limitativa. Para estimular el pensamiento crítico, pueden ser orientados a la exploración de repositorios científicos, bibliotecas virtuales, bases de datos de libros y revistas científicas; para el trabajo colaborativo, pueden participar en foros de discusión en plataformas como Microsoft Teams; interactuar en wikis, en chats, en grupos de redes sociales, en documentos compartidos de google drive, en blogs, entre otros. Para fortalecer la creatividad y el pensamiento crítico con el uso de la IA, se recomienda el aprendizaje basado en problemas, orientado a proyectos; si bien los estudiantes pueden obtener desde la IA proyectos completos, tendrán que contextualizarlos a situaciones reales y específicas, debidamente probadas, de sus propios contextos y presentar propuestas de mejora o soluciones exigibles de ser aplicadas; esto estimulará en los estudiantes el sentido de responsabilidad y el arraigo a cada proyecto, al ser sabedores que lo que presentan va a tener impacto en un contexto real. Las rúbricas, las listas de cotejo y las guías de observación, cobran vital importancia para evaluar la creatividad de los estudiantes y también aspectos éticos. En cuanto al uso responsable y ético de la IA, es recomendable implicar a los estudiantes en la elaboración de códigos éticos para el uso de las tecnologías; en el diseño de proyectos para la ética en el uso de la IA.

Fracción IX. Habilidades socioemocionales.

Se plantean las prácticas dialógicas horizontales, entre pares y entre docentes y estudiantes; asimismo, de los alumnos con comunidades y con actores sociales, especialmente de los grupos vulnerables. Asimismo, los diálogos-discusión, para la confrontación de ideas y la valoración del estilo de respuesta o de reacción de los estudiantes ante posiciones contrarias; también es recomendable aplicar mayéutica, para propiciar en los estudiantes llegar al conocimiento por sí mismos, mediante preguntas que propicien el pensamiento crítico y la reflexión. La dramatización de estudios de casos es una estrategia importante en el desarrollo de habilidades socioemocionales; se trata de que se simulen escenarios para analizar situaciones complejas, en las que se vean involucrados los estudiantes; esta práctica puede realizarse en equipos; un equipo plantea el caso y otro equipo, que desconoce el caso y el escenario, es sometido a la situación compleja, que pondrá a prueba sus habilidades socioemocionales.

Hasta aquí, se han presentado algunas propuestas pedagógicas para la docencia universitaria, que favorecen el desarrollo humano integral del estudiante, en torno a los saberes del artículo 7º de la LGES; no se deben considerar agotadas, sino solamente orientadoras para el personal docente. Las recomendaciones antes referidas se sintetizan en la siguiente tabla.

Tabla 1. Propuestas pedagógicas para el desarrollo humano integral del estudiante, en función del artículo 7º de la LGES

Fracción	Saberes	Propuestas pedagógicas
I.	Formación del pensamiento crítico.	Aprendizaje basado en problemas Aprendizaje orientado a proyectos Estudios de casos Diálogo – discusión Mesas de diálogos
II.	Identidad, sentido de pertenencia, interculturalidad e inclusión social.	Proyectos colaborativos interculturales Aprendizaje servicio. Foros Ponencias Mesas de diálogo Conversatorios
III.	Desarrollo de capacidades y habilidades profesionales para la solución de problemas y el diálogo entre saberes.	Aprendizaje basado en problemas Aprendizaje orientado a proyectos Aprendizaje servicio Aprendizaje basado en retos Proyectos colaborativos Foros Mesas redondas Conversatorios
IV.	Valores, fortalecimiento del tejido social, responsabilidad ciudadana y capacidades productivas.	Aprendizaje basado en problemas Aprendizaje orientado a proyectos Dilemas éticos Conferencias Mesas redondas Talleres Foros Conversatorios Proyectos de emprendimiento
V.	Construcción de relaciones con igualdad de género y derechos humanos.	Ensayos Monografías Tesinas
VI.	No discriminación.	Elaboración de glosarios Diseño de protocolos Cursos Talleres Conferencias Paneles Foros de discusión Debates Mesas de diálogo Conversatorios
VII.	Respeto y cuidado al medio ambiente y sostenibilidad.	Proyectos interdisciplinarios Proyectos de intervención comunitaria Estudios de caso Aprendizaje orientado a proyectos Proyectos de responsabilidad social Proyectos de políticas públicas Talleres
VIII.	Habilidades digitales y uso responsable de las tecnologías.	Proyectos integradores, con uso de herramientas tecnológicas para la creatividad, para el pensamiento crítico y para el trabajo colaborativo. Aprendizaje basado en problemas, orientado a proyectos. Elaboración de códigos éticos. Proyectos para la ética en el uso de la IA
IX	Habilidades socioemocionales.	Prácticas dialógicas Diálogos – discusión Mayéutica Dramatización de estudios de casos

Fuente: Elaboración propia, con datos en las fracciones y saberes, del artículo 7º de la LGES.

La dramatización de estudios de casos es una estrategia importante en el desarrollo de habilidades socioemocionales; se trata de que se simulen escenarios para analizar situaciones complejas, en las que se vean involucrados los estudiantes; esta práctica puede realizarse en equipos; un equipo plantea el caso y otro equipo, que desconoce el caso y el escenario, es sometido a la situación compleja, que pondrá a prueba sus habilidades socioemocionales.

Hasta aquí, se han presentado algunas propuestas pedagógicas para la docencia universitaria, que favorecen el desarrollo humano integral del estudiante, en torno a los saberes del artículo 7º de la LGES; no se deben considerar agotadas, sino solamente orientadoras para el personal docente.

Conclusiones

La educación superior debe ser útil para lo largo de la vida y ofrecer a los estudiantes una formación integral, que garantice su contribución a la sociedad, a los sectores, al desarrollo sostenible, su inserción al mercado laboral y a su proyecto de vida; el rol del docente es crucial en esta misión de la educación superior; sin embargo, las necesidades sociales, políticas, ambientales, laborales y comunitarias se transforman de manera vertiginosa, que la educación superior que se imparte desde las IES, muchas veces deja de responder a su función social.

Para que ello no ocurra, se hacen necesarias las transformaciones pedagógicas en la docencia universitaria para que las y los estudiantes reciban una formación integral; la LGES deja establecidos en el artículo 7º, los saberes a los que ha de responder la educación superior para el desarrollo humano integral de los estudiantes; esto, conduce al análisis de las prácticas pedagógicas y al replanteamiento de nuevas formas de trabajar el proceso enseñanza-aprendizaje por el personal docente.

En ese sentido, se han planteado en este estudio, en forma específica, pero también enunciativa, mas no limitativa, propuestas pedagógicas que respondan a los saberes del artículo 7º de la LGES, para el desarrollo humano integral del estudiante; con ello, queda respondida la pregunta de investigación formulada en la metodología y se confirma la hipótesis: la docencia universitaria requiere transformaciones pedagógicas de manera urgente. ➤

Referencias/References

- Alonzo, D., Valencia, M., Vargas, J., Bolívar, N. & García, M. (2016). Los estilos de aprendizaje en la formación integral de los estudiantes, 5(4), 109-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6064438>
- Angarita, J. (2021). El pensamiento crítico una innovación educativa, 5(5), 9276-9288. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.987
- Cortijo, G., Riquelme, V. & Galvis, M. (2023). La educación superior como plataforma para el desarrollo humano, LIII(2), 367-384. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.548>
- Delors, Jaques. (1994). Los cuatro pilares de la educación, en La educación encierra un tesoro, 95-109 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187501>
- Gómez-Jarabo I., Saban, C., Sánchez, B., Barriguete, M. & Sáenz-Rico, B. (2019). Formación de profesionales para una ciudadanía planetaria. La educación para el desarrollo sostenible en los títulos de grado de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, 1(1), 1-14. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1205
- Lira, L. & Uribe, L. (2022). Pedagogías emergentes desarrolladas en educación superior a partir del confinamiento por la covid-19, 14(1), 114-131. <https://doi.org/10.32870/Ap.v14n1.2149>
- Moreno, T. (2010). Competencias en educación. Una mirada crítica, 15(44), 289-297. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100017
- Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/ser-ver/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Partida, J. (2025). El pensamiento crítico en la Nueva Escuela Mexicana, 11(2), 95-111. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10034324>
- Pueyo, J. (2018). ¿Sustituir al profesor por tecnología?, Asociación educación abierta. <https://educacionabierta.org/sustituir-al-profesor-por-tecnologia/>
- SEP. (2023). Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/marco_gral_SEAES.pdf
- UNESCO. (2022). Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389912_spa
- UNESCO. (2024). Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352>
- Velasquez, B. (2024). Explorando las sinergias: el arte del pensamiento complejo y los saberes de la educación, 6(1), 155-162. <https://doi.org/10.36314/revistavida.v6i1.54>

Sobre la autora/About the author

Montserrat Añorve-Salmerón es Doctora en Enseñanza Superior, graduada con mención honorífica y Doctora en Derecho; es especialista en diseño curricular, diseño de cursos de capacitación y de formación docente y en planeación de instituciones educativas de nivel superior; se desempeña como consultora particular de proyectos educativos para IES particulares y es docente de educación superior desde 1999.

URL estable Artículo/Stable URL

<http://www.riesed.org>

RIESED es una publicación semestral de UNIVDEP - Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (México) desarrollada en colaboración con IAPAS - Academia Internacional de Ciencias Político Administrativas y Estudios de Futuro, A.C. y GIGAPP - Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas. RIESED es un Journal Electrónico de acceso abierto, publicado bajo licencia Creative Commons 3.0.

RIESED is a biannual publication of UNIVDEP - University of Business Development and Pedagogical Development (Mexico) in collaboration with IAPAS - International Academy of Politico-Administrative Sciences and Future Studies and GIGAPP - Research Group in Government, Public Administration and Public Policy. RIESED is an electronic free open-access Journal licensed under 3.0 Creative Commons.



www.riesed.org



riesed@riesed.org



[@RIESEDJournal](https://twitter.com/RIESEDJournal)