

Sesión #4

"Desarrollo personal y profesional: La maduración integral del estudiante"

Miércoles 26 de febrero de 2025, 10:00 AM, auditorio Faustino Pardo, Universidad Anáhuac México, campus norte.

Objetivo general. Reflexionar sobre la formación integral de los estudiantes en el contexto universitario, abordando el pensamiento crítico, la formación profesional y los valores éticos como ejes para enfrentar los retos contemporáneos.

Primera parte. "La ética como fundamento de la formación integral."

Ponente Dra. Lisset Ximena Latisnere Juárez

Enfoque. La formación ética más allá de la moral, como una plataforma de virtudes que conecta la existencia individual con la relación con los demás.

En este conversatorio se pretende pensar en torno a la formación integral del estudiante, abordándola desde distintos puntos de enfoque, en este caso particular, la ética.

La formación integral es punto clave para una formación plena de la persona. Muchas culturas antiguas hacen hincapié en este tipo de educación; desde la budista cuando afirma que para llegar a un estado pleno se necesita tanto formar el cuerpo como la mente, hasta la *paideia* griega en donde una educación sin virtudes no puede ser completa.

Así, la ética dentro de una formación integral es prístina y de una relevancia radical, pues para "hacerse hombre" es esencial la virtud. En este conversatorio, al tratar de una maduración integral del estudiante, es indispensable pensar en torno a esa educación necesariamente ética y completa que ha estado presente en la antigüedad y es imperiosa en el presente.

Se ha mencionado que en no pocas culturas antiguas la formación integral de la persona ha estado presente, esto interesa a la postura aquí presentada pues se toma como base la Ética para poder lograr tal formación.

En los textos de Schopenhauer, tanto en *El Mundo como Voluntad y Representación* y *Parerga y Paralipomena*, Schopenhauer insiste en que, lo único que puede hacer el hombre para enfrentar el sufrimiento inherente al mundo, es procurar un sentido ético de la vida, en específico, procurar un carácter compasivo. Para Schopenhauer la educación no puede ser un mero modo de ganar dinero, pues eso significaría traficar la verdad (Schopenhauer, 2009). Si bien, el autor pesimista no habla literalmente de una formación integral, no sería falso deducir de estos pensamientos, que la educación no sólo está ahí para brindar una profesión, sino para llegar a un estado de madurez que bien puede pensarse como virtuoso. Para Schopenhauer lo ético va más allá de lo racional, pues afirma que la razón no produce obligatoriamente un carácter ético (por ello virtuoso), pues "un obrar racional no implica de ninguna manera honradez y altruismo" (Schopenhauer, 2009). Así, se puede afirmar que la educación integral es clave para procurar ese carácter virtuoso.

Para unir a Schopenhauer con lo mencionado sobre la formación integral y ética en culturas antiguas, se ha de recordado que este autor se basa en textos hinduistas como los *Vedas* y el *Bhagavad Gītā* para pensar en torno a la virtud, pues estos textos señalan que la mejor virtud que puede desarrollar el hombre es la compasión.

Aquí cabe preguntarse ¿puede la virtud surgir sin una formación integral? ¿Puede ser la madurez llegar a un estado compasivo como lo menciona Schopenhauer, pensando en las máximas vedas e hinduistas?

Bibliografía

1. Schopenhauer, A. (2009). Parerga y Paralipómena I-II. España:Trota.

Segunda parte. Desafíos y apuesta de la formación integral en tiempos convulsos.

Ponente Dr. Sergio Sánchez Iturbide

Enfoque. La sesión construye la apuesta de la formación integral desde una inmersión con la realidad. Abre el diálogo por el aporte concreto que realiza la formación integral para unos tiempos cargados de incertidumbre y convulsionados por la vorágine y aceleración del cambio, así como ante la parálisis que provoca tan vertiginoso y complejo ambiente. En este sentido se contribuye a condensar aportes pertinentes de la educación superior y su apuesta por la formación integral.

El primer aspecto de la formación integral es la honestidad con la realidad. Por lo que se hace un ejercicio de inmersión e interpretación del contexto cultural contemporáneo, de tal manera que pueda indicar los desafíos actuales a los que deberá buscar dar respuesta la formación integral, más allá de la sola capacitación profesional y junto con ella. Ejercicio que abre el diálogo para una mejor inmersión a la realidad y la pertinencia de la formación integral.

Más allá de la formación profesional, pero no sin ella, la formación integral parte de la convicción de que, al responder a desafíos reales, puede generar una cimiento de futuro esperanzador, siempre desde un enfoque crítico y creativo de transformación social.

En un primer momento se realiza un ejercicio de inmersión a la realidad para concretar una mirada sobre los desafíos que arroja para la formación universitaria y en especial a la formación universitaria integral. Esta contextualización hace de la educación superior, una formación situada, que busca incidir en la transformación de problemas reales.

Al distinguir los desafíos de este modelaje de la realidad se cuestiona a la formación integral por su pertinencia, por lo que se recaban varios aspectos como oportunidad de incidencia y aporte en la reconstrucción de futuros menos caóticos o inciertos.

En el tercer momento se recurre a la colaboración de expertos en el futuro de la educación, que desde la actualización de los fines y funciones de la educación superior para nuestro contexto han contribuido en la pertinencia de la formación integral para estos tiempos convulsos de alta incertidumbre.

Los desafíos del contexto contemporáneo se distinguen por desaparecer utopías, por cancelar futuros o al menos opacarlos. ¿En este contexto qué aporta la educación superior en clave de formación integral?

¿Cómo alinear los propósitos de una educación profesional a las necesidades concretas de este contexto y además transitar a la formación integral?

¿Cómo es que la educación superior de enfoque de formación integral puede contribuir a generar una sociedad sustentable, justa y más esperanzadora?

Sugerencias de aplicación práctica en el ámbito educativo o profesional:

1. Promoción de una educación situada y bien contextualizada, de tal manera que desde el pensamiento crítico genere alternativas de sentido frente a la desesperanza y alta certidumbre.

2. Generación de una educación con significado, que dé lugar a la alineación de formación profesional y formación integral, mediante la concreción de un aporte concreto a desafíos reales.
3. La incorporación de una perspectiva transversal de inmersión a la realidad para generar una educación pertinente, con sentido y accionable.
4. La contribución reflexiva de aportes que mueven hacia un futuro más esperanzador. Recordando con Václav Havel que la “esperanza no es la convicción de que las cosas saldrán bien, sino la certidumbre de que algo tiene sentido sin importar su resultado final”.

Bibliografía

1. Sabzalieva, E., Chacón, E., Liu, B. L., Morales, D., Mutize, T., Nguyen, H., & Roser-Chinchilla, J. (2021). Pensar más allá de los límites: perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050.
2. Reimers, F. M. (2022). Inteligencia Colectiva para Re imaginar Juntos Nuestros Futuros y construir un Nuevo Contrato Social para la Educación. Diálogos por un nuevo contrato social para la educación, 5.
3. Morin, E., & Díaz, C. J. D. (2017). Reinventar la educación: abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad. UH Editorial.
4. Durán Vázquez, J. F., & Duque, E. (2019). Las transformaciones de la educación: De la tradición a la modernidad hasta la incertidumbre actual.
5. Vitoria, F. J. (2024). Dar razón de la esperanza en tiempos de incertidumbre. EC Barcelona.

Tercera parte. El pensamiento crítico y su dimensión constructiva en la Formación Integral de los estudiantes Universitarios

Ponente Dra. Elizabeth Jasso Méndez

La construcción de conocimiento, es un requerimiento de formación que emerge con fuerza en la década de los 90's, como respuesta a una sociedad en profunda y constante transformación, trae consigo cambios e implicaciones de formación medulares en todos los niveles educativos. Específicamente en la Educación Superior, se destaca la importancia de desarrollar en los estudiantes, sus capacidades cognitivas a partir de un componente constructivo del conocimiento proactivo y auto-regulado: la *crítica cognitiva o pensamiento crítico*, el cual implica procesos de *metacognición*, *reflexividad* y *autorregulación* en sus propios procesos de aprendizaje. Lo anterior, requiere transformaciones curriculares, que conformen *comunidades de aprendizaje* que identifiquen *capacidades metodológicas* requeridas para *el ejercicio de la práctica docente*, las cuales deben estar plasmadas en el contenido de sus programas de estudio, y articuladas con la futura vida laboral de los estudiantes.

El pensamiento crítico se enfoca en la búsqueda de razones y la toma de decisiones, por ello se interesa en la forma de utilizar nuestro conocimiento en la vida práctica. Se centra en la construcción de juicios que respalden la toma de posición de parte de los sujetos pensantes. Para llegar a ello debe hacer una serie de operaciones preliminares, como establecer conexiones entre las cosas, buscar coherencia, analizar situaciones.

La formación integral entendida como un proceso continuo, permanente y participativo que busca lograr la realización plena de los estudiantes en sus diferentes dimensiones: cognitiva, procedimental y social requiere del pensamiento crítico/critica cognitiva pues éste orienta a la *razón* de los estudiantes para que éstos sean atentos a los criterios que deben utilizar, los escojan y los apliquen correcta y pertinentemente en sus campos prácticos. En esta dirección la utilidad de la crítica cognitiva, es que habitúa a los

estudiantes a pedir razones y seleccionar criterios que les permitan analizar y evaluar diferentes escenarios, y ser capaces de descubrir de cada escenario su sentido coherente. El pensamiento crítico o criticidad cognitiva constituye un tipo particular de cognición, que no refiere al pensamiento en general, ni al pensamiento producido bajo cualquier circunstancia. Constituye un tipo de cognición autorregulativa que realizan los razonadores humanos de sus propios contenidos mentales, implica mecanismos de autorregulación, revisión y control de los procesos de aprendizaje ejercidos en contextos de aprendizaje áulico. (Jasso, 2020).

Siguiendo a Zimmerman el proceso completo de auto-regulación nos remite directamente al trabajo que los profesores realizamos frente a grupo identificando y analizando distintos problemas de diversa naturaleza, que los estudiantes deberán resolver aplicando la información y los métodos de resolución disponibles. En este contexto áulico de enseñanza-aprendizaje, la fase de planificación constituye el punto de partida hacia la auto-regulación. La *planificación* nos remite al momento en que los estudiantes enfrentan por primera vez la necesidad de resolver una tarea o ejercicio. En este punto, los razonadores en formación echan mano de sus estados, disposiciones y habilidades cognitivas intrínsecas y aprendidas para encontrar la mejor solución o la respuesta correcta. El punto característico de la planificación es su carácter analítico *i. e.* la capacidad que tienen los estudiantes para nombrar, identificar, clasificar, analizar, comprender un problema:

*... el proceso de autorregulación comienza con el análisis de la tarea donde se fragmenta... en elementos más pequeños y donde, a partir del conocimiento previo, se establece una estrategia personal para su ejecución... Este es el momento en que se establecen los objetivos y se realiza una planificación estratégica, siendo ambas acciones fundamentales para que el proceso sea autorregulado.” (Panadero, 2014, p. 452)*⁹

Por su parte, la *ejecución* se caracteriza por dos elementos clave de la auto-regulación: la auto-observación y el auto-control. El primer elemento se relaciona con la metacognición *i. e.* con el conocimiento en primera persona que los RH tienen, al estar conscientes de sus propios recursos cognitivos para alcanzar objetivos o bien resolver problemas relacionados con tareas específicas. Al respecto, Crespo (2004) recuperando a Flavell (1985)¹⁰, quien señala:

*...[la metacognición se vincula] en forma clara y distinta con el hacer de nuestra mente y que tiene que ver con la capacidad de auto-dirigir en ese quehacer cognitivo, ya sea que nos refiramos a dicha capacidad en términos de conocimiento o de regulación o más allá de reconocer al yo que está detrás de esta dirección. (Crespo, 2004, p. 15).*¹¹

El segundo elemento de la ejecución refiere a la aplicación y al “saber hacer” de la metacognición, trata del auto-control que ejercen los estudiantes sobre sus propias maneras de organizar información, organizar contenidos, adoptar creencias y justificarlas. En esta línea, la autogestión cognitiva es el encadenamiento que mentalmente realizan los estudiantes deliberadamente, a partir de todos sus recursos cognitivos disponibles. Estos dispositivos se constituyen *ex. gr.* por habilidades de búsqueda y comprensión de información *i. e.* identificación de contenidos relevantes, ubicación de material de referencia, aplicación de contenidos; habilidades de organización como el establecimiento de prioridades de ordenamiento epistémico, consideración de métodos de prueba disponibles, la gestión del tiempo y la disposición de los recursos conceptuales y materiales.

La tercera fase *auto-reflexión* se encuentra estrechamente vinculada con las propiedades de la ejecución. En ambos casos se pone de relieve la capacidad autogestora de los estudiantes para resolver problemas, eligiendo y eliminando alternativas. Particularmente, esta tercera fase se compone de dos habilidades que pueden enriquecer los procesos de aprendizaje encaminados hacia estados de criticidad cognitiva: auto-juicio y auto-reacción. El auto-juicio constituye el nivel mental de orden proposicional de los estudiantes para incluirse deliberadamente en los procesos de evaluación de contenidos y de su aprendizaje.

Esta fase destaca los atributos cognitivos para juzgar la progresión y la eficacia de sus procesos y métodos de prueba:

[el auto-juicio es el]proceso mediante el cual el alumno juzga su ejecución de la actividad... La autoevaluación es la valoración que un alumno hace de su trabajo como correcto o incorrecto basándose en los criterios de calidad, siendo modulada por el nivel de perfección que haya fijado el alumno para la actividad. (Panadero y Tapia, 2014, p. 457)13

Por su parte, la auto-reacción destaca los procesos cognitivos de inferencias adaptativas que manifiestan los estudiantes como procesos de información relacionados en términos de consecuencia. Esto es, los estudiantes revisan la información de partida disponible, a la luz de los contenidos obtenidos, evaluando los medios probatorios para transitar de un aprendizaje a otro. Esta fase les permite identificar si las estrategias y métodos utilizados para la resolución de un problema, o bien, para la toma de decisiones fueron adecuadas para conseguir un avance epistémico en sus procesos de aprendizaje.

¿Qué implicaciones tiene la mediación docente en el aula para habitar a los estudiantes a la búsqueda de razones y a la toma de decisiones?

Bibliografía

1. Crespo, N. M. La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría. Revista signos. Valparaíso, v. 33, n. 48, 2004. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000004800008>
2. Flavell, J.H. Cognitive Development. U.S.A.: Prentice-Hall, 1985. Facione, P. Critical Thinking: What It Is and Why It Counts? Insight Assessment, California, I. 2015. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts
3. Jasso, J. y Jasso, E. (2020). " Pensamiento Crítico como estado revisionista y su simetría con el proceso de autorregulación en el aprendizaje". En Poiésis. Universidade Do Sul de Santa Catarina. V. 14, n.26, pp. 275-288, jul/Dic. Jasso, M. J. (2020) Pensamiento Crítico. Definición, gramaticalidad y orden lingüístico. En: Jasso, M. J.; Conforti, C. M.; Jasso, M. E. Lógica, Argumentación y Pensamiento Crítico. Didáctica, Problemas y Discusiones. México: Torres Asociados, 2020, Martín, E. y Coll, C. (2003). Aprender contenidos, desarrollar capacidades: Intenciones educativas y planificación de la enseñanza. Barcelona, Edebé.
5. Panadero, E. y Alonso, J. ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. Anales de Psicología, mayo/agosto. 2014, vol. 30, núm. 2, pp. 450-462.
6. Zimmerman, B.J. Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: And overview and analysis. In: Zimmerman, B. J. & SCHUNK, D. H. (Eds.). Self-Regulated Learning and Academic Achievement. New York: Laurence Erlbaum Associates, 2001.
7. Zimmerm, B. J. & Moylán, A. R. Self-Regulation: Where metacognition and motivation intersect. In: D. J. Hacker, J. D. & A. C. Graesser (Eds.). Handbook of Metacognition in Education. New York: Routledge, 2009.