



Artículos científicos

Integración crítica de modelos pedagógicos en contextos universitarios contemporáneos

Critical Integration of Pedagogical Models in Contemporary University Contexts

Luis Ernesto Calixto Urquiza

Universidad Nacional Rosario Castellanos

luis.calixto@rcastellanos.cdmx.gob.mx

<https://orcid.org/0009-0000-1265-8713>

Resumen

Este trabajo analiza la integración crítica de tres enfoques pedagógicos contemporáneos — hibridualidad educativa, educación dual y psicocomunidad— como estrategias para fortalecer la educación superior en América Latina. Basado en una revisión teórico-documental, se examinan sus fundamentos conceptuales, metodológicos y principales desafíos. Se destaca la capacidad de la hibridualidad para articular saberes presenciales, virtuales y comunitarios; el aporte de la educación dual en la inserción del estudiantado en contextos laborales reales; y el valor de psicocomunidad en la dimensión crítica, emocional y simbólica del aprendizaje. La integración de estos modelos ofrece una oportunidad estratégica para construir prácticas educativas más críticas y transformadoras. Entre las acciones sugeridas se encuentran la institucionalización de dispositivos psicocomunitarios, el diseño de trayectorias híbrido-comunitarias y el uso de estrategias de evaluación formativa. La propuesta invita a repensar la universidad como espacio de construcción colectiva de conocimiento y compromiso ético con la transformación social.

Palabras clave: formación docente crítica, aprendizaje situado, evaluación formativa, supervisión psicocomunitaria, transformación educativa.

Abstract

This study analyzes the critical integration of three contemporary pedagogical approaches— educational hybridity, dual education, and Psychocommunity—as strategic frameworks to strengthen higher education in Latin America. Based on a theoretical and documentary review, it examines their conceptual foundations, methodological principles, and key challenges. The analysis emphasizes the potential of educational hybridity to articulate in-person, virtual, and community-based knowledge; the contribution of dual education to student engagement in real-world work contexts; and the value of Psychocommunity in addressing the critical, emotional, and symbolic dimensions of learning. The integration of these models represents a strategic opportunity to develop more critical and transformative educational practices. Suggested actions include the institutionalization of

Psychocommunity-based pedagogical devices, the design of hybrid-community learning pathways, and the implementation of formative assessment strategies. The proposal encourages a rethinking of the university as a space for the collective construction of knowledge and ethical commitment to social transformation.

Keywords: critical teacher training, situated learning, formative evaluation, psychocommunity supervision, educational transformation.

Fecha Recepción: Enero 2025

Fecha Aceptación: Mayo 2025

Introducción

En las últimas décadas, la educación superior ha atravesado transformaciones significativas provocadas por la globalización, el avance tecnológico, el conocimiento digital y nuevas exigencias laborales (Moebus, 2008; Preyer, 2016). Estos cambios han reconfigurado las formas de enseñar y aprender, así como el papel social de las universidades, el sentido de la formación profesional y la relación entre saber académico, práctico y comunitario.

En este contexto, han emergido enfoques pedagógicos como la hibridualidad educativa y la educación dual, que buscan articular modalidades presenciales y virtuales, teoría y práctica, y generar entornos de aprendizaje flexibles y contextualizados (Herrera & Montero, 2021). Ambos modelos intentan superar la división entre educación formal y experiencia práctica mediante propuestas curriculares conectadas con lo social, lo económico y lo cultural.

La globalización impone nuevas estrategias pedagógicas que reconozcan las tensiones entre lo local y lo global (Preyer, 2016), por lo que la hibridualidad, junto con la educación dual, articula una formación académica con experiencia laboral mediante alternancia en espacios educativos y productivos, con el objetivo de desarrollar competencias situadas (Araya Muñoz, 2008; Gutiérrez-Rosas et al., 2017).

Ambos modelos enfrentan retos en cuanto a su anclaje territorial, inclusión de saberes comunitarios y formación de profesionales críticos. A pesar de avances en la integración teoría-práctica, su dimensión sociocultural sigue siendo limitada.

Frente a ello, resulta pertinente recuperar propuestas como psicocomunidad, desarrollada en México en los años 70, que integró la transdisciplina para la construcción colectiva y el aprendizaje como experiencia emocional y comunitaria. Para ello, se utilizaron estrategias de observación etnográfica, análisis psicoanalítico y acción situada (Cueli & Biro, 1975; Aguado & de la Garza, 2018).

El artículo se organiza en cuatro secciones: análisis teórico-referencial de los tres modelos; posibilidades de articulación entre ellos; reflexiones finales con propuestas de futuro; y tablas comparativas que facilitan su comprensión. Esta estructura busca construir una narrativa argumentativa coherente hacia modelos educativos integradores y transformadores.

Metodología

Este artículo se desarrolla como una revisión teórico-documental, orientada a analizar la viabilidad y pertinencia de una propuesta integradora entre tres enfoques pedagógicos contemporáneos: la *hibridualidad educativa*, la *educación dual* y el modelo de *psicocomunidad*.

La elección de esta estrategia metodológica responde al objetivo de identificar fundamentos conceptuales, convergencias epistemológicas, tensiones operativas y posibilidades de articulación práctica, desde una perspectiva crítica y situada.

La selección de fuentes bibliográficas se realizó con base en criterios de pertinencia temática, relevancia contextual para América Latina, y vigencia académica, priorizando trabajos publicados entre 2000 y 2024. Se consideraron tanto producciones teóricas como estudios de caso y experiencias institucionales documentadas.

Los criterios de inclusión incluyeron: (1) textos con abordajes conceptuales y metodológicos de al menos uno de los tres modelos pedagógicos, (2) investigaciones aplicadas o sistematizaciones relevantes en el campo de la educación superior latinoamericana, y (3) publicaciones con evaluación por pares. Se excluyeron fuentes sin respaldo académico verificable, materiales divulgativos sin fundamento teórico y textos previos al año 2000 que no fueran clásicos fundacionales.

Para la búsqueda y recuperación de información, se consultaron bases de datos académicas reconocidas como Scopus, RedALyC, SciELO, EBSCO, Mendeley y Google Scholar, empleando descriptores específicos en español e inglés, tales como: *educación híbrida*, *educación dual*, *pedagogía crítica*, *intervención comunitaria*, *aprendizaje situado*, *supervisión psicocomunitaria* y *formación docente transformadora*.

El procedimiento analítico se estructuró en tres fases complementarias:

1. Identificación y sistematización de los marcos teóricos clave de cada enfoque, considerando sus fundamentos epistemológicos, principios pedagógicos y desarrollos recientes.
2. Análisis comparativo de principios, metodologías y dispositivos formativos, con el fin de reconocer coincidencias, divergencias y oportunidades de integración entre los modelos.
3. Síntesis integradora, orientada a delinear una propuesta articuladora que contemple dimensiones curriculares, metodológicas y evaluativas, incluyendo indicadores de viabilidad y lineamientos de implementación institucional.

El análisis fue guiado por una lógica temático-comparativa y se inscribe dentro del enfoque cualitativo crítico (Kincheloe, 2008), que permite comprender los procesos educativos no como realidades neutrales, sino como espacios en disputa, atravesados por tensiones socioculturales, políticas e históricas. Esta postura epistémica favorece una lectura reflexiva y situada del conocimiento producido.

Complementariamente, se retomaron elementos metodológicos provenientes de la investigación-intervención desarrollada en experiencias comunitarias por el autor, integrando prácticas de sistematización participativa que nutren el análisis documental con perspectivas ético-políticas derivadas del trabajo territorial. Esta combinación fortalece la validez crítica de la propuesta y su potencial para ser transferida a contextos concretos.

Marco Teórico-Referencial

Hibridualidad educativa en clave crítica

La hibridualidad educativa ha emergido en los últimos años como una estrategia formativa innovadora que responde a las nuevas configuraciones del conocimiento, las transformaciones tecnológicas y los retos sociales de la educación superior en América Latina. Este concepto, si bien aún en proceso de consolidación teórica, ha sido desarrollado por autores como Herrera y Montero (2021) para referirse a un modelo pedagógico que articula tres dimensiones clave: la presencialidad, la virtualidad y la territorialidad comunitaria. En este sentido, la hibridualidad no se limita a la alternancia de modalidades tecnológicas, sino que propone una forma de construcción del aprendizaje basada en la integración crítica de saberes, experiencias y mediaciones culturales.

A diferencia de las propuestas convencionales de “educación híbrida”, centradas principalmente en la digitalización de contenidos y el acceso remoto a plataformas educativas, la hibridualidad introduce una concepción relacional, situada y participativa del conocimiento. Como lo han señalado Araya (2008) y Jiménez González (2023), este enfoque recupera la importancia del vínculo entre sujetos, territorios y contextos, promoviendo una pedagogía que articula prácticas colaborativas, pensamiento crítico y apropiación social del saber. En lugar de asumir la tecnología como fin en sí mismo, la hibridualidad la pone al servicio de un proyecto educativo transformador, orientado a la formación integral del estudiantado y a la intervención social desde la universidad.

El modelo hibridual se estructura a partir de tres ejes interdependientes. En primer lugar, la dimensión tecnológica plantea la coexistencia creativa de espacios presenciales y virtuales, no como compartimentos estancos, sino como formas complementarias de interacción pedagógica. Esto supone un diseño curricular flexible, capaz de incorporar herramientas digitales sin perder la riqueza del encuentro cara a cara y la posibilidad de desarrollar experiencias comunitarias significativas (Herrera & Montero, 2021). En segundo lugar, la dimensión epistemológica se fundamenta en el diálogo entre saberes académicos, técnicos, populares y experienciales, reconociendo la pluralidad cognitiva y cultural del estudiantado. Con ello, la dimensión pedagógica apuesta por metodologías participativas, centradas en la resolución de problemas reales, la investigación-acción y la construcción colectiva del conocimiento (Álvarez & Álvarez, 2015).

La implementación de este enfoque, sin embargo, enfrenta múltiples desafíos estructurales e institucionales. Uno de los principales obstáculos radica en la tendencia a simplificar su potencial crítico, reduciéndolo a una solución instrumental para escenarios de crisis o emergencia educativa, como ocurrió durante la pandemia por COVID-19 (Jiménez González, 2023). Este reduccionismo además de despojar a la hibridualidad de su dimensión transformadora, refuerza prácticas tecnocráticas que desconocen las condiciones sociales, emocionales y culturales del proceso de aprendizaje. A lo anterior se le suma que, la falta de infraestructura tecnológica en instituciones públicas de educación superior, la escasa formación docente en entornos digitales y el predominio de una formación académica tradicional en modelos por competencias, dificultan la consolidación de propuestas hibriduales con enfoque crítico y situado (Calixto, 2024).

A pesar de estas tensiones, diversas experiencias han demostrado que la hibridualidad puede constituirse en un instrumento pedagógico potente para democratizar el acceso al conocimiento, fomentar el aprendizaje autónomo y promover vínculos significativos entre la universidad y su entorno. En este sentido, Herrera y Montero (2021) destacan cómo la implementación de estrategias hibriduales en contextos de marginación o alta dispersión geográfica ha permitido el desarrollo de competencias reflexivas, ético-políticas y socioemocionales en el estudiantado. Asimismo, se ha identificado que la combinación de trabajo en aula, actividades virtuales y acciones comunitarias favorece una comprensión más profunda y compleja de los problemas sociales contemporáneos, al tiempo que potencia el compromiso ético con la transformación social.

En el marco de este artículo, la hibridualidad presenta un potencial que articula lo pedagógico, lo tecnológico y lo territorial, ofreciendo condiciones fértiles para diseñar trayectorias educativas dinámicas, inclusivas y culturalmente pertinentes (Calixto, 2024). Al combinar esta estructura con los aportes de la educación dual (vinculación profesional) y de Psicocomunidad (dimensión crítica, emocional y simbólica), se fortalece una visión universitaria que además de transmitir conocimientos, también produce saberes en diálogo con la realidad social, contribuyendo así a una educación superior más justa, transformadora y situada.

Educación dual. Principios pedagógicos y desafíos de implementación

La educación dual se presenta como un modelo educativo con raíces históricas en Alemania, Austria y Suiza, caracterizado por alternar la formación teórica con la práctica profesional en contextos reales (Araya Muñoz, 2008; Gutiérrez-Rosas et al., 2017). Este enfoque busca romper la separación tradicional entre universidad y mundo laboral, permitiendo que el estudiantado desarrolle competencias técnicas, socioemocionales y reflexivas en espacios productivos auténticos. A diferencia de modelos que sólo desplazan al estudiante al ámbito laboral, la educación dual propone una articulación dialógica y crítica entre teoría y práctica, mediada por una tutoría académica y profesional.

Fundamentos conceptuales y estructurales

Desde una perspectiva curricular, la educación dual se basa en la lógica de la alternancia y la inmersión formativa. Según Albarrán y Díaz Larenas (2021), esta alternancia no es un mero calendario de rotaciones, sino un proceso reflexivo en el que el estudiantado reconstruye conocimientos académicos a través de sus experiencias laborales. Por ejemplo, casos en universidades con programas duales muestran cómo el análisis de experiencias de investigación-acción en contexto laboral favorece la apropiación de saberes situados y fomenta el pensamiento crítico.

Además, la educación dual exige una colaboración activa y sistemática entre universidad y empresa. Esta colaboración se traduce en convenios, proyectos conjuntos y estructuras de acompañamiento formativo claramente definidas. Un ejemplo es el Modelo de Formación Dual de la Universidad Veracruzana (2020) en el que se destaca la importancia de marcos regulatorios, roles claramente definidos para tutores académicos y profesionales, y rutas formativas coordinadas que incluyan evaluación interinstitucional.

En América Latina, México ha sido uno de los pioneros en esta adaptación. El Modelo Mexicano de Formación Dual (MMFD) ha logrado avances notables, aunque enfrenta desafíos como la insuficiente participación del sector privado, rigidez curricular y déficit en evaluaciones situadas (ANUIES, 2022). Igualmente, las experiencias en contextos carenciados han evidenciado que la alternancia entre aula y empresa puede favorecer el empoderamiento estudiantil y una mayor relevancia social de los trayectos formativos, siempre que se acompañe de un marco reflexivo y crítico (Albarrán & Díaz Larenas, 2021).

No obstante, las barreras institucionales —como horarios inflexibles, falta de recursos para tutorías profesionales y limitadas alianzas estratégicas— dificultan su consolidación. Además, cuando la educación dual no se acompaña con supervisión crítica, tiende a reproducir formas tradicionales de pasantías, limitando su potencial transformador.

El modelo dual se enriquece con la adopción de metodologías como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el aprendizaje por proyectos, que obligan al estudiantado a enfrentar problemáticas reales en equipo, articulando teoría, práctica y reflexión crítica (Albarrán & Díaz Larenas, 2021). Al combinar esto con dispositivos psicosociales (como supervisión grupal y análisis de experiencias emocionales emergentes de las identidades e intersecciones del estudiantado), se da un salto cualitativo: la experiencia laboral deja de ser solo entrenamiento técnico para convertirse en una herramienta de conciencia social y transformación colectiva.

Respecto a la evaluación, este enfoque plantea la necesidad de herramientas que capturen tanto el desempeño técnico como las competencias socio-emocionales. Se recomienda la utilización de portafolios de evidencias, coevaluación entre pares, rúbricas multicriterio e instrumentos de seguimiento continuo desarrollados en colaboración con las empresas (Modelo de Formación Dual UV, 2020). Estas estrategias permiten valorar la complejidad del proceso formativo y su conexión con las comunidades y su realidad contextual.

Psicocomunidad: origen, fundamentos teóricos y propuesta metodológica

Psicocomunidad emerge en México en la década de 1970 como una propuesta metodológica que integra el psicoanálisis freudiano, la antropología cultural crítica y la pedagogía liberadora latinoamericana. Este modelo plantea la construcción colectiva del conocimiento a partir de la interacción horizontal entre el estudiantado universitario y pobladores de comunidades urbanas y rurales (Cueli & Biro, 1975; Aguado & de la Garza, 2018).

Su metodología combina dos fases complementarias: la intervención comunitaria a través de «frentes blancos», que facilitan el acceso legítimo y respetuoso a las comunidades, y la supervisión emocional grupal, donde se analizan las experiencias emocionales surgidas en el trabajo de campo utilizando herramientas de interpretación psicoanalítica.

Psicocomunidad integra tres tradiciones: desde el psicoanálisis, incorpora la subjetividad y las dinámicas inconscientes como núcleos del proceso educativo (Cueli & Biro, 1975); desde la antropología y la pedagogía crítica, se recuperan respectivamente la cultura como entramado simbólico situado (Dupret, 2023; Mier, 2000) y la educación como práctica emancipadora (Cornejo, 2022).

El modelo redefine la relación entre universidad y comunidad al promover procesos de transformación social. En ellos, la formación académica se enriquece mediante la experiencia comunitaria, la reflexión crítica y el compromiso ético-político, constituyéndose así en una alternativa metodológica orientada a la formación de profesionales críticos, sensibles y profundamente comprometidos con su realidad social.

Tabla 1. Fundamentos teóricos del modelo de Psicocomunidad

Enfoque teórico	Principales aportes	Autores Clave	Aplicación en Psicocomunidad
Psicoanálisis	Subjetividad constituida en relaciones sociales.	Sigmund Freud (1921) Pichón-Rivière (1971)	Análisis de fenómenos de transferencia y contratransferencia en la interacción comunitaria. Supervisión emocional como parte estructural del proceso formativo.
Antropología cultural crítica	- Cultura como entramado simbólico e histórico.	Franz Boas (1911) Alfred Kroeber (1920) Clifford Geertz (1973) Mier (2000)	Incorporación de la cultura comunitaria en la intervención educativa. Diálogo horizontal entre saberes académicos y populares. Aprendizaje situado en contextos históricos específicos.
Pedagogía crítica	- Educación como práctica de la libertad.	Paulo Freire (1970)	Formación universitaria como proceso dialógico, participativo y emancipador. Compromiso ético-político con la transformación comunitaria.

Elaboración Propia.

El modelo sostiene cinco principios básicos: formación situada, diálogo horizontal universidad-comunidad, integración emocional, reflexión continua y transformación social situada. Estos principios constituyen una propuesta epistemológica innovadora que reafirma la vigencia de psicocomunidad en el contexto actual, especialmente frente a los retos de la educación crítica latinoamericana.

Propuesta de articulación

La articulación entre hibridualidad educativa, educación dual y psicocomunidad representa una estrategia clave para enfrentar debilidades persistentes en la educación superior latinoamericana, especialmente en torno al acompañamiento docente, la formación profesional del profesorado y el seguimiento en espacios de intervención, tanto comunitarios como institucionales. Más que tratarse de enfoques independientes, su integración permite potenciar fortalezas y compensar limitaciones, creando una plataforma metodológica más sólida, contextualizada y coherente con los desafíos de una formación situada y transformadora.

Una de las carencias más notorias en la implementación de la hibridualidad y la educación dual es la debilidad de los dispositivos de acompañamiento docente. La formación del profesorado suele enfocarse en aspectos instrumentales —como el manejo de plataformas o contenidos digitales—, dejando de lado las competencias pedagógicas necesarias para mediar procesos complejos en contextos sociales, laborales y comunitarios. En este punto, psicocomunidad ofrece herramientas metodológicas valiosas: la supervisión emocional, el trabajo grupal reflexivo y el análisis psicosocial del campo fortalecen capacidades docentes más allá de lo técnico, abarcando lo relacional, ético y

emocional (García Colorado, 1993). Este acompañamiento sistemático permite que el profesorado asuma un rol activo y crítico frente a las dinámicas emergentes en la intervención, orientando al estudiantado en experiencias formativas significativas y socialmente comprometidas (Castro-Zubizarreta, 2022).

La integración de estos modelos permite repensar el trabajo de campo más allá de la inserción del estudiantado en espacios productivos o comunitarios. Desde la hibridualidad, se propone construir trayectorias formativas que articulen lo presencial, lo virtual y lo territorial, favoreciendo experiencias inmersivas y contextualizadas. La educación dual aporta una lógica de alternancia que vincula teoría y práctica de forma continua, mientras que psicocomunidad introduce un enfoque que sitúa a la comunidad como eje del aprendizaje y reconoce la dimensión emocional y simbólica como parte esencial del proceso. Esta combinación permite diseñar prácticas supervisadas con acompañamiento docente, espacios de reflexión grupal y evaluaciones cualitativas que reconozcan la complejidad de los aprendizajes situados.

Al integrar la educación dual con hibridualidad y Psicocomunidad, el modelo universitario puede evolucionar hacia una innovación formativa profunda. La hibridualidad aporta la arquitectura modal y el entorno digital-comunitario; la educación dual introduce el componente laboral real y el desarrollo profesional práctico; y Psicocomunidad añade la profundidad emocional, crítica y simbólica.

La integración de estos elementos puede estructurarse mediante trayectorias formativas flexibles que incluyan módulos híbridos, periodos de inserción laboral y supervisión emocional reflexiva. Esto no solo fortalece el perfil profesional del estudiantado, sino que promueve una formación integral orientada a transformar comunidades reales.

El fortalecimiento del cuerpo docente debe incluir programas de formación permanente que articulen estas tres perspectivas. La hibridualidad aporta competencias para enseñar en entornos híbridos; la educación dual, herramientas para planificar y evaluar en contextos de alternancia; y psicocomunidad, dispositivos para abordar lo emocional, relacional y ético en la práctica docente. Esta formación debe trascender lo técnico y lo exclusivamente pedagógico, constituyéndose en un proceso de transformación personal e institucional que permita actuar con sensibilidad en escenarios educativos complejos.

La articulación de estos tres enfoques ofrece la oportunidad de institucionalizar formas innovadoras de acompañamiento y supervisión del trabajo de campo. La incorporación de figuras de tutoría académica-emocional, la creación de equipos interdisciplinarios de acompañamiento, y el diseño de dispositivos híbridos (presenciales-virtuales) para el seguimiento de las prácticas formativas pueden consolidar una nueva arquitectura institucional del acompañamiento, centrada en el cuidado, la reflexión y la co-construcción de conocimiento.

Tabla 2. Tabla comparativa entre los tres modelos

Modelo pedagógico	Principio clave	Metodología principal	Fortalezas	Limitaciones/retos
Hibridualidad educativa	Flexibilidad modal; aprendizaje situado; integración comunitaria	Entornos híbridos; aprendizaje colaborativo	Pertinencia cultural, diversidad de contextos	Brecha digital; formación docente insuficiente
Educación dual	Alternancia teoría-práctica; aprendizaje profesional	Prácticas laborales supervisadas	Vinculación efectiva con mercado; desarrollo de competencias	Débil articulación institucional; evaluación limitada
Psicocomunidad	Integración emocional y simbólica desde los ejes identitarios; aprendizaje y formación investigativa in situ	Trabajo etnográfico + supervisión psicomunitaria	Profundización subjetiva del estudiantado, profesorado y comunidad que permiten reformular hipótesis de investigación y de acción; formación crítica desde la complejidad	Requiere formación en modelos educativos críticos; se aleja del modelo por competencias; alta demanda de priorizar a la comunidad por encima de las necesidades institucionales.

Elaboración Propia.

Evidencia Empírica: Casos de Estudio y Experiencias Piloto en la UNRC y ENAH

La viabilidad de una propuesta pedagógica integradora entre la hibridualidad educativa, la educación dual y Psicocomunidad no solo depende de su fundamentación teórica, sino también de su anclaje en experiencias concretas que evidencien su aplicabilidad. En este sentido, se presentan a continuación dos experiencias piloto desarrolladas en instituciones mexicanas de educación superior —la Universidad Nacional Rosario Castellanos (UNRC) y la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH)— que, si bien no configuran una implementación plena del modelo de convergencia, ofrecen insumos significativos para su diseño y consolidación futura.

Caso 1: Problemas Prototípicos e Incidentes Críticos en la UNRC

En la UNRC, se ha incorporado la metodología de Problemas Prototípicos e Incidentes Críticos (PPIC) como eje articulador de asignaturas dentro de las diferentes licenciaturas ofertadas. Esta metodología combina el análisis psicoemocional con marcos teóricos críticos, creando un espacio pedagógico que permite al estudiantado elaborar subjetivamente sus experiencias y resignificarlas

colectivamente frente a una Problemática que moviliza cogniciones y metacogniciones (Calixto, 2024).

Esta estrategia incorpora simultáneamente elementos de los tres modelos: la alternancia entre actividades presenciales y virtuales (hibridualidad), la resolución crítica de problemas situados y competencias laborales (educación dual), y la mediación emocional y grupal del aprendizaje (Psicocomunidad). Así, se constituye como una experiencia pionera en la integración metodológica, generando entornos formativos sensibles, flexibles y profundamente contextualizados (Zanotto & Gaeta, 2018).

Caso 2: Prácticas Situadas y Supervisión Emocional

Un segundo antecedente relevante se encuentra también en la UNRC, donde diversas licenciaturas han adoptado prácticas pedagógicas centradas en el diálogo intercultural, la transformación social y el trabajo situado en territorio. En el caso de la licenciatura de Psicología¹, estas experiencias han sido fortalecidas por el enfoque psicocomunitario, introduciendo sesiones de supervisión grupal, devolución reflexiva y construcción participativa del saber (Calixto, 2024; Esteban-Guitart, 2012). Tal propuesta recupera principios de los grupos operativos de Pichón-Rivière (1971), en donde el grupo se convierte en un espacio privilegiado de aprendizaje y elaboración simbólica (Monereo & Badia, 2012).

La práctica se implementa en contextos reales, favoreciendo diagnósticos participativos, diseño de intervenciones contextualizadas y reflexión sobre la praxis educativa, lo cual enriquece la formación crítica del estudiantado (Herrera & Montero, 2021).

Aunque el modelo de psicocomunidad no ha sido formalizado institucionalmente en la ENAH, ha sido empleado desde 2012 como estrategia metodológica en el acompañamiento de investigaciones de posgrado. Esta experiencia ha permitido integrar conocimientos académicos con realidades sociales complejas, mediante el trabajo conjunto entre estudiantes y actores comunitarios, reafirmando la pertinencia de un enfoque educativo transdisciplinario, ético y situado (Aguado & De la Garza, 2018).

Ambas experiencias evidencian que la integración metodológica entre hibridualidad, dualidad y psicocomunidad es no solo deseable, sino factible, siempre que existan condiciones institucionales mínimas de acompañamiento docente, apertura curricular y diálogo con el contexto. El desarrollo de trayectorias formativas multimodales, emocionalmente conscientes y socialmente implicadas constituye un horizonte estratégico para repensar la educación superior en América Latina.

¹ Este modelo de trabajo, que articula los principios de la Psicocomunidad con dispositivos de supervisión emocional, análisis grupal y devolución crítica, ha sido implementado por el autor en los seminarios de titulación (teóricos y prácticos) a su cargo en la UNRC. Su aplicación ha permitido profundizar en el trabajo identitario de los estudiantes, particularmente en la implicación subjetiva durante la elección, desarrollo y abordaje de los temas de investigación. Asimismo, ha sido adaptado en unidades de competencia de enfoque social, con el fin de generar mecanismos éticamente responsables y funcionales para la transformación comunitaria.

Análisis de Factibilidad para la Implementación del Modelo Integrado

La implementación articulada de la hibridualidad educativa, la educación dual y psicocomunidad en el ámbito universitario requiere un análisis riguroso de su factibilidad institucional, pedagógica y operativa. Si bien las experiencias previamente mencionadas muestran un horizonte alentador, su consolidación exige la consideración de diversas condiciones estructurales y culturales. A continuación, se mencionan algunas consideraciones.

Recursos Humanos y Técnicos Necesarios

Uno de los pilares fundamentales para la viabilidad del modelo es la formación del cuerpo docente. La implementación exige un profesorado que además de dominar herramientas digitales y prácticas profesionales, esté capacitado y formado para mediar experiencias de aprendizaje desde una perspectiva crítica, emocional y situada. Esto implica formación continua en pedagogía y psicología crítica, educación emocional, tecnologías del aprendizaje y metodologías participativas (Domingo, 2021; Cornejo, 2022), así como establecer estudios interdisciplinarios y transdisciplinarios (Calixto, 2024).

El rol del profesorado se redefine en este enfoque como el de un acompañante estratégico que articula la teoría con la práctica en escenarios complejos. Para ello, se requieren programas de formación docente que combinen los fundamentos pedagógicos de los tres modelos: flexibilidad y diseño instruccional desde la hibridualidad (Herrera & Montero, 2021), planificación y evaluación desde la educación dual (Gutiérrez-Rosas et al., 2017), y gestión emocional y supervisión grupal desde psicocomunidad (Aguado & De la Garza, 2018).

Barreras Institucionales y Estructurales

Entre los principales obstáculos se encuentra la hegemonía del modelo por competencias, el cual ha configurado tanto la formación inicial como la práctica docente universitaria en buena parte de América Latina. Este enfoque, centrado en el desarrollo de habilidades operativas medibles y en la adecuación a las demandas del mercado laboral, ha derivado en un diseño curricular frecuentemente instrumentalista, fragmentado y descontextualizado.

La mayoría del profesorado ha sido formado bajo este modelo, y su ejercicio docente se estructura en torno a ella, lo que dificulta la apertura hacia enfoques psico-pedagógicos críticos y complejos que privilegien la subjetividad, la implicación social y el aprendizaje situado en la comunidad. En ese sentido, hoy día persisten estructuras curriculares que mantienen una separación rígida entre teoría y práctica, individuo y sociedad, cuantitativo y cualitativo, neurociencias y ciencias psicosociales así como, la exclusión de la dimensión afectiva del aprendizaje en el afán de crear objetividad en la producción científica (Calixto, 2024).

A ello se suma la sobrecarga laboral del profesorado, muchas veces obligado a combinar la docencia con otras fuentes de ingreso, lo cual limita significativamente su involucramiento en procesos de innovación pedagógica y transformación institucional (Calixto, 2024).

Superar estas barreras requiere una transformación estructural que incluya la reestructuración de planes de estudio, la creación de figuras como tutores académicos-emocionales con enfoques críticos, y la conformación de equipos interdisciplinarios capaces de articular la docencia con el trabajo de campo, la investigación aplicada y la extensión universitaria hacia la comunidad.

Estos desafíos estructurales para implementar la articulación entre hibridualidad educativa, educación dual y psicocomunidad radica en los marcos normativos y organizacionales vigentes, lo cuales suelen dificultar la incorporación de metodologías integradoras, interdisciplinarias y territorializadas. En ese sentido es que la UNRC en su metodología de formación universitaria en el uso de los PPIC, los planes de estudio operan bajo una lógica de asignaturas transversales. No obstante la formación del profesorado en modelos tradicionales constituyen en la práctica jerarquización de saberes teóricos por encima de los prácticos, así como temporalidades que no consideran el trabajo comunitario como parte sustantiva del proceso formativo.

Además, se requiere establecer mecanismos de seguimiento institucional que valoren los proyectos interdisciplinarios, aseguren tiempos y recursos para su implementación, y eviten su reducción a experiencias periféricas o extraacadémicas. Así, la transformación curricular no puede entenderse como una tarea meramente técnica o administrativa, sino como un proceso político-pedagógico orientado a reconfigurar la función social de la universidad en el contexto latinoamericano contemporáneo.

Estrategias de Implementación Gradual

Frente a los retos estructurales, culturales y pedagógicos señalados, la consolidación del modelo integrado —que articula la hibridualidad educativa, la educación dual y Psicocomunidad— requiere una estrategia de implementación gradual y contextualmente adaptada. Esta debe orientarse a la transformación progresiva de las condiciones institucionales, epistemológicas y metodológicas que sustentan la práctica educativa en la universidad latinoamericana.

Fase 1: Sensibilización y formación inicial del profesorado

Esta etapa implica el diseño de seminarios, diplomados o talleres dirigidos a docentes interesados en renovar sus prácticas pedagógicas desde una perspectiva crítica, emocional y situada. Se recomienda conformar núcleos docentes interdisciplinarios que funcionen como laboratorios de experimentación didáctica, con acompañamiento institucional y espacios de reflexión colaborativa.

El contenido formativo deberá abarcar:

- Principios de la hibridualidad y la educación dual.
- Fundamentos epistemológicos de la Psicocomunidad.
- Didácticas situadas y metodologías participativas.
- Estrategias de acompañamiento emocional y supervisión crítica.

La prioridad será el fortalecimiento de competencias pedagógicas complejas que integren lo cognitivo, lo simbólico y lo afectivo en escenarios híbridos y comunitarios.

Fase 2: Revisión curricular y adecuación institucional

En esta fase se plantea la revisión crítica de los planes y programas de estudio para identificar puntos de articulación entre los tres modelos. La propuesta incluye:

- Rediseñar asignaturas integradoras que combinen teoría, práctica, tecnología y comunidad.
- Incorporar trayectorias formativas híbridas-comunitarias con tiempos específicos para la intervención territorial.
- Crear normativas institucionales que reconozcan el trabajo de campo, la supervisión grupal y la mediación emocional como parte del trabajo docente formal.
- Establecer criterios de acreditación para experiencias formativas que incluyan evaluación situada, proyectos comunitarios y análisis reflexivo.

Este proceso debe involucrar a directivos, académicos, estudiantes y actores comunitarios, garantizando una construcción colectiva del cambio.

Fase 3: Pilotaje e institucionalización progresiva

Una vez sensibilizado el cuerpo docente y adecuadas las estructuras curriculares, se propone desarrollar experiencias piloto en carreras estratégicas, preferentemente aquellas con orientación social y comunitaria. Estas experiencias requieren ser monitoreadas a través de:

- Dispositivos híbridos de acompañamiento (presenciales y virtuales).
- Supervisión psicocomunitaria con base en el análisis de incidentes críticos.
- Evaluación formativa con criterios éticos, afectivos y contextuales.

Los resultados de estas experiencias permitirán retroalimentar el proceso institucional, generar evidencia empírica y construir marcos normativos que sostengan su expansión a otras carreras y universidades.

Fase 4: Consolidación y expansión en red

La etapa final se orienta a la consolidación del modelo a través de redes interinstitucionales que compartan buenas prácticas, herramientas metodológicas, marcos evaluativos y estrategias de formación docente. Esto incluye:

- Creación de observatorios pedagógicos interuniversitarios.
- Publicación de experiencias sistematizadas.
- Construcción de comunidades de práctica orientadas a la innovación educativa crítica.
- Articulación con políticas públicas que promuevan la transformación pedagógica, la inclusión social y la justicia cognitiva en la educación superior.

Reflexiones finales y propuestas a futuro

La articulación entre la hibridualidad educativa, la educación dual y el enfoque de psicocomunidad representa no solo una convergencia metodológica posible, sino una apuesta epistémica por la transformación profunda del quehacer universitario en América Latina. Este entrelazamiento ofrece

respuestas estratégicas a problemáticas históricas como la desconexión entre teoría y práctica, la fragmentación del conocimiento, la rigidez institucional y la despolitización de la educación superior. El modelo propuesto se construye en la interacción situada entre sujetos, contextos y comunidades. Esta perspectiva obliga a desplazar el foco de la enseñanza desde una lógica centrada en el currículum prescriptivo hacia una lógica centrada en el proceso formativo como experiencia vivencial, dialógica y ético-política.

Desde esta mirada, la universidad deja de ser solo un aparato reproductor de capital humano para el mercado, reconfigurándose como un espacio de producción colectiva de sentido, donde convergen saberes académicos, prácticos, comunitarios, técnicos, identitarios, interseccionales y simbólicos. En esta línea, psicocomunidad aporta una dimensión imprescindible: la subjetividad como territorio de intervención pedagógica, capaz de ser leída, interpretada y trabajada como parte del proceso formativo.

Uno de los puntos neurálgicos para la viabilidad del modelo es el fortalecimiento de la formación docente en estudios críticos de la complejidad. Esta formación debe ir más allá de la capacitación técnica, e integrar componentes de:

- Educación emocional crítica: habilidades para el análisis psicosocial y la supervisión grupal de las emociones y conflictos emergentes en contextos de alta complejidad (Aguado & De la Garza, 2018).
- Diseño didáctico multimodal: dominio de tecnologías educativas, recursos digitales y planificación híbrida (Herrera & Montero, 2021).
- Investigación-acción situada: capacidad para leer el territorio, formular hipótesis de intervención y co-construir conocimiento con las comunidades.
- Reflexividad pedagógica: una actitud epistemológica que permita al profesorado interrogarse sobre su práctica y su rol en la reproducción o transformación de las estructuras de poder.

La formación docente, en este marco, deviene no sólo una tarea estratégica, sino también una intervención política que redefine el perfil académico del profesorado como agente de cambio, capaz de construir experiencias educativas éticamente orientadas y socialmente implicadas.

La propuesta apunta a diseñar trayectorias formativas complejas, que combinen:

- Espacios presenciales y virtuales (hibridualidad).
- Intervención en contextos laborales y comunitarios reales (educación dual).
- Procesos de reflexión emocional, simbólica y ética (psicocomunidad).

Estas trayectorias no deben entenderse como itinerarios fijos, sino como estructuras flexibles que posibiliten la experimentación, el error, la coevaluación y la reapropiación crítica del conocimiento. En ellas, el problema social deja de ser un objeto de análisis y se convierte en un dispositivo formativo, en torno al cual el estudiantado construye saberes, identidades y compromisos sociales y éticos.

La consolidación del modelo requiere de marcos institucionales comunitarios y hacia la justicia social, en donde no se limite a tolerar la innovación pedagógica desde formaciones críticas como una excepción, sino que la integre como principio estructurante del proyecto educativo.

Integrar hibridualidad, educación dual y psicocomunidad no es un simple ejercicio metodológico, es una apuesta ética, política y epistemológica por una educación que rebase la lógica instrumental, y se inscriba en un horizonte de justicia cognitiva, transformación social y compromiso territorial. En un contexto donde las desigualdades estructurales se intensifican, pensar la universidad como una experiencia afectiva, crítica y situada es no solo urgente, sino profundamente esperanzador.

Bibliografía

- Aguado Vázquez, J. C., & de la Garza, E. (2018). *Antropología y Psicoanálisis: Psicocomunidad*. México: Editorial Colofón.
- Albarrán Torres, Felipe Antonio, & Díaz Larenas, Claudio Herald. (2021). Metodologías de aprendizaje basado en problemas, proyectos y estudio de casos en el pensamiento crítico de estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 25(3), http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942021000300013&lng=es&tlng=es.
- Álvarez, M. & Álvarez, J. (2015). *La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 125-142.
- Araya Muñoz, I., (2008). *La formación dual y su fundamentación curricular*. *Revista Educación*, 32(1), 45-61.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2022). Metodología y criterios para la implementación del Modelo Mexicano de Formación Dual en la Educación Superior. <https://www.anui.es.mx/convocatorias/metodologia-y-criterios-para-implementacion.pdf>
- Calixto Urquiza, L. E. (2024). Procesos psicodinámicos e identitarios en la elaboración del trabajo de fin de grado. Estrategias docentes. *Revista Iberoamericana De Investigación En Educación*, (8). <https://doi.org/10.58663/riied.vi8.176>
- Castro-Zubizarreta, A., Calvo, A., & Rodríguez Hoyos, C. (2022). *La educación para la ciudadanía global a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Un proyecto de innovación en la Formación inicial del profesorado*. *Edetania: Estudios y propuestas socioeducativas*, 62, 157–175. https://doi.org/10.46583/edetania_2022.62.1093
- Cornejo Portugal, I. (2022). *Paulo Freire: La horizontalidad como desafío de la educación liberadora*. *Revista Chasqui*, número 151. CIESPAL. <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/4715>
- Cueli, J., & Biro, S. (1975). *Psicocomunidad*. Prentice-Hall.
- Domingo, A., (2021). *La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente*. *Zona Próxima*, (34), 1-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>

- Dupret, M. (2023). *Del psicoanálisis a la antropología psicoanalítica: Nuevos espacios para escuchar las voces de otros lejanos, nuevos horizontes para las ciencias sociales*. Revista Sarance, (50), 30-39. <https://doi.org/10.51306/ ioasarance.050.03>
- Duran-Llaro, K. L. (2023). *Aprendizaje basado en problemas (ABP) para el pensamiento crítico en estudiantes*. Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas 3(4), 37-43. <https://orcid.org/0000-0003-4825-3683>
- García-Canclini, N. (2008). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- García Colorado, C., & Morales López, S. (1993). *Experiencia innovadora en el campo de la formación del médico: el plan A-36*. Perfiles educativos, UNAM. No. 59, 55-71.
- García, C., & Morales, S. (1993). *Experiencia innovadora en el campo de la formación del médico: el plan A-36*. Perfiles Educativos, (59), ISSN: 0185-2698. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13205906>
- García Fuentes, P., & Gutiérrez Huerter O, G. (2023). *El Modelo Mexicano de Formación Dual y la Educación Media Superior en el Estado de Hidalgo, México*. Revista Latinoamericana De Estudios Educativos, 53(1), 339-368. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.537>
- Gutiérrez-Rosas, P. T., Carreño-Juárez, M., Villalón-Guzmán, M. T., & Vázquez-López, J. A. (2017). *Implementación del modelo de educación dual a nivel superior en un Tecnológico*. Revista de Sistemas y Gestión Educativa, 4(13), 1-9..
- Herrera Márquez, A. X., & Montero Alférez, M. C. (2021). *La hibridualidad en educación superior*. UNAM, FES Zaragoza.
- Jiménez González, K. (2023). Una visión del paradigma de la educación en la dualidad de la gestión de la educación como parte del proceso educativo. *Revista Innovaciones Educativas*, 25(38), 156-168. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v25i38.4540>
- Hidalgo Muñoz, O. & Villagra Bravo, C. (2023). *Liderazgo pedagógico: una experiencia de colaboración y aprendizaje profesional de un centro escolar en contexto de la pandemia por COVID-19*. Revista Innovaciones Educativas, 25(38), 169-184. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v25i38.4127>
- Kincheloe, J.L. (2008). *La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir*. En McLaren, P. y Kincheloe, J.L. (dir.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (p. 25-69). Editorial Graó, Barcelona.
- Mier, R., (2000). *La antropología ante el psicoanálisis: las iluminaciones tangenciales*. Cuicuilco, 7(18), 0.
- Moebus, A. (2008). *Hibridismo cultural: ¿clave analítica para la comprensión de la modernización latinoamericana? La perspectiva de Néstor García Canclini*. Sociológica (México), 23(67), 33-49.

MRFDM. (2019). *Marco de referencia para la formación dual en la educación superior en México, formación dual en la educación superior*. SEP, FESE y ANUIES. [https://issuu.com/fesemx/docs/marco de referencia formacio n dual](https://issuu.com/fesemx/docs/marco_de_referencia_formacio_n_dual)

Pennisi, M., Dezar, G., & Ortigoza, L. (2023). *Prácticas de extensión y aprendizaje situado: Valoraciones de estudiantes universitarios*. *Revista EXT*, (16), Sección: Discusiones conceptuales en torno a la extensión universitaria. SEU-UNC.

Preyer, G. (2016). *Una interpretación de la globalización: Un giro en la teoría sociológica*. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LXI(226), 61–88.

Universidad Veracruzana. (2020). *Modelo de Formación Dual en la Universidad Veracruzana*. Secretaría Académica, Dirección General del Área Académica Técnica.

Villaseñor, M., Escudero, A. y Angulo, R. (2022). *La formación dual en la educación superior: cartografía conceptual*. *Voces de la educación* 7(13), pp. 58-79.