

LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS EMERGENTES

investigación, docencia e
innovación educativa

Editores:

Luis Roberto Rivera Aguilera
Jonathan Ojeda Gutiérrez

Coordinadores:

Julio César Rivera Aguilera
Carlos Enrique Hoyos Díez



UASLP

Universidad Autónoma
de San Luis Potosí



**UNIVERSIDAD
DE LOS LLANOS**

LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS EMERGENTES

investigación, docencia e
innovación educativa

Editores:

Luis Roberto Rivera Aguilera

Jonathan Ojeda Gutiérrez

Coordinadores:

Julio César Rivera Aguilera

Carlos Enrique Hoyos Díez



Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México)
Escuela Normal N°4 de Ciudad Nezahualcóyotl (México)
Universidad de los Llanos (Colombia)

Rivera Aguilera, Luis Roberto (editor) La educación en tiempos emergentes: investigación, docencia e innovación educativa / Luis Roberto Rivera Aguilera; Jonathan Ojeda Gutiérrez, editores; Julio César Rivera Aguilera; Carlos Enrique Hoyos Díez, coordinadores. San Luis Potosí : Universidad Autónoma de San Luis Potosí : Escuela Normal N°4 de Nezahualcóyotl : Universidad de los Llanos, 2024. 210 p.

ISBN: 978-607-535-446-0

1.Educación. 2.Innovación Educativa. 3.Educación- Investigación. I.Ojeda Gutiérrez, Jonathan. II.Rivera Aguilera, Julio César. III.Hoyos Díez, Carlos Enrique. CDD 371.334 R3.E3

**La educación en tiempos emergentes.
Investigación, docencia e innovación educativa.**

Derechos reservados por:

Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México)

Escuela Normal N°4 de Ciudad Nezahualcóyotl (México)

Universidad de los Llanos (Colombia)

Editores:

Luis Roberto Rivera Aguilera

Jonathan Ojeda Gutiérrez

Coordinadores:

Julio César Rivera Aguilera

Carlos Enrique Hoyos Díez

Diseño editorial:

Alejandro Espericueta Bravo

ISBN: 978-607-535-446-0

Publicación dictaminada.

Todos los capítulos del presente libro, a excepción de la introducción y prólogo, fueron evaluados con un proceso riguroso de revisión por pares, en modalidad doble-ciego, por un grupo de académicos miembros del sistema nacional de investigadores (CONAHCYT-SNI, México).

Todos los derechos reservados. Esta obra no puede ser reproducida en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma y medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, por fotocopia o cualquier otro, sin permiso del autor.

ÍNDICE

pág. 5 | **Presentación**

pág. 9 | **Prólogo**

CAPÍTULO 1 | **La evaluación educativa para la innovación**
pág. 12 | Ma. Antonia Casanova
Universidad Camilo José Cela (Madrid)

CAPÍTULO 2 | **Mindfulness, Emotions, and Neuroscience (MEN)**
pág. 26 | Pedro José Mayoral Valdivia; Fernando Manuel Peralta Castro;
Carmen Alicia Magaña Figueroa; María Magdalena Cass Zubiría
Universidad de Colima

CAPÍTULO 3 | **La inclusión educativa bajo sospecha.**
pág. 42 | **Una revisión crítica desde las escuelas normales**
Jonathan Ojeda Gutiérrez; Ricardo Moreno Espinosa;
Arely Guadalupe Morales Blancas
Escuela Normal N°4 de Nezahualcóyotl

CAPÍTULO 4 | **El apoyo tecnológico en el proceso de enseñanza y aprendizaje de**
pág. 58 | **profesionales de la información: experiencia pospandemia**
Adriana Mata Puente; Hadtyr Axxheli García Ortega;
Eduardo Oliva Cruz
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

CAPÍTULO 5 | **La investigación basada en el diseño en la formación docente**
pág. 74 | Andrés Vázquez Faustino
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241

CAPÍTULO 6 | **Integridad académica universitaria. Ética y concientización ecológica: ¿Qué hacemos para el cuidado del medio ambiente en el marco de la integridad académica?**
pág. 88 | María Selene Ordaz Rodríguez; Ma. Esther Orta Martínez
Universidad Marista de San Luis Potosí

CAPÍTULO 7 pág. 100	Un sistema de desarrollo profesional para los egresados de la licenciatura en enseñanza del inglés Diana Magali Núñez Soto; Leonel Juan Alcázar López <i>Escuela Normal N°4 de Nezahualcóyotl</i>
CAPÍTULO 8 pág. 116	La multimodalidad como flexibilidad pedagógica desde la perspectiva del docente María Leticia Villaseñor Zúñiga; Edgar Alfonso Pérez García; Rita Guadalupe Angulo Villanueva; Nehemías Moreno Martínez <i>Universidad Autónoma de San Luis Potosí</i>
CAPÍTULO 9 pág. 130	Saberes del profesor en tiempos emergentes: narrativas y vivencia en la construcción de docencia Rafael Benjamín Culebro Tello <i>Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241</i>
CAPÍTULO 10 pág. 148	Relación de la ausencia del cambio de horario y el aprendizaje significativo en la educación superior; caso de estudiantes que nacieron bajo este régimen (a partir del año 2000) Mayra Angélica Bárcenas Castro; Nancy Jaqueline García Reyna; Daniel Gerardo Muñoz Núñez; Claudia Beatriz Serrato Bautista <i>Universidad Tangamanga de San Luis Potosí</i>
CAPÍTULO 11 pág. 164	La formación in situ, una experiencia en formación inicial para docentes de escuelas multigrado José Javier Martínez Ramos <i>Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241</i>
CAPÍTULO 12 pág. 148	Gestión escolar e innovación educativa en escenarios divergentes Dra. María Leonor Mandujano Rodríguez Dra. María de Lourdes Argüello Falcón <i>Escuela Normal N°4 de Nezahualcóyotl</i>
CAPÍTULO 13 pág. 190	Desarrollo de competencias tecnológicas basado en el modelo PRADDIE a través del uso de software libre Julio César Rivera Aguilera, Luis Roberto Rivera Aguilera, Guadalupe Patricia Ramos Fandiño <i>Universidad Autónoma de San Luis Potosí</i>

Presentación

La educación, pilar fundamental del desarrollo social, se encuentra en un punto de inflexión. Los vertiginosos avances tecnológicos, la globalización y los cambios demográficos y socioculturales han reconfigurado el panorama educativo, demandando respuestas innovadoras y pertinentes. Este libro, resultado de un fructífero encuentro académico organizado por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, la Escuela Normal No. 4 de Ciudad Nezahualcóyotl y la Universidad de los Llanos, Colombia, es un testimonio del compromiso de la comunidad académica por enfrentar estos desafíos. Alrededor del eje temático “Educación e Innovación”, las diversas contribuciones que aquí se presentan ofrecen una panorámica amplia y actualizada de las tendencias y problemáticas que aquejan a la educación superior en México y a nivel internacional.

Las páginas de este volumen exploran la importancia de la colaboración interinstitucional y la generación de espacios de diálogo como motores de cambio. Asimismo, se profundiza en el potencial transformador de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los autores, desde sus diversas áreas de experticia, abordan temáticas clave como la inclusión educativa, la calidad de los programas académicos, la formación docente, la evaluación de los aprendizajes y la investigación educativa. A través de estudios de caso, análisis teóricos y propuestas metodológicas, este libro invita a reflexionar sobre el papel de la educación en la construcción de sociedades más justas, equitativas y sostenibles. En un mundo caracterizado por la incertidumbre y la complejidad, la educación se erige como una herramienta indispensable para formar ciudadanos críticos, creati-

vos y capaces de adaptarse a los constantes cambios. Esta obra es una valiosa contribución a este propósito, al ofrecer un conjunto de ideas y propuestas que pueden inspirar y orientar la acción educativa en las próximas décadas.

En este compendio, una rica diversidad de voces académicas se une para explorar las múltiples facetas de la educación en un mundo en constante evolución. Cada capítulo, como un mosaico individual, aporta una pieza al rompecabezas de cómo las tecnologías de la información y la comunicación pueden transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde el desarrollo de competencias tecnológicas hasta la adaptación de las TIC en contextos de emergencia sanitaria, los autores ofrecen una panorámica completa de las posibilidades y desafíos que plantea la integración de estas herramientas en el ámbito educativo.

El texto “Desarrollo de competencias tecnológicas basado en el modelo PRADDIE a través del uso de software libre”, de Rivera et al., presenta un caso de estudio revelador sobre la implementación del modelo PRADDIE en la formación por competencias tecnológicas. Desarrollado en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, este proyecto demuestra cómo es posible aprovechar las ventajas del software libre para construir un modelo educativo sólido y accesible. Al aplicar las fases de dicho modelo, los autores ofrecen una guía práctica para diseñar estrategias de enseñanza que fomenten tanto el desarrollo de habilidades técnicas específicas como de competencias transversales fundamentales en el entorno laboral actual, como la creatividad, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo. La elección del software libre como herramienta central no solo subraya el compromiso con la equidad y la sostenibilidad en la educación, sino que también abre un camino para democratizar el acceso a la educación superior y promover el desarrollo de profesionales altamente capacitados. Este estudio no solo aporta una solución innovadora al campo de la formación tecnológica, sino que también inspira a otras instituciones educativas a adoptar prácticas pedagógicas más flexibles y adaptadas a las demandas del siglo XXI.

A lo largo del compendio, se evidencia una clara tendencia hacia la personalización del aprendizaje y el uso de metodologías activas. Los autores destacan la importancia de crear entornos de aprendizaje flexibles y dinámicos que permitan a los estudiantes construir

su propio conocimiento. Además, se enfatiza el papel del docente como facilitador del aprendizaje, encargado de guiar y acompañar a los estudiantes en su proceso de formación. En este sentido, las TIC se presentan como herramientas poderosas para personalizar las experiencias de aprendizaje, adaptar los contenidos a las necesidades individuales de cada estudiante y fomentar la colaboración y el trabajo en red.

En este libro encontrarán una valiosa contribución al campo de la educación, ofreciendo una visión actualizada y plural sobre el papel de las TIC en la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los autores, a través de sus investigaciones y experiencias, nos invitan a reflexionar sobre cómo podemos aprovechar al máximo las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales para construir un futuro educativo más inclusivo, equitativo y de calidad.

La innovación educativa es un tema recurrente en varios capítulos del libro. Por ejemplo, se discuten las plataformas tecnológicas como Chamilo, Atom, OJS y Dspace, que se utilizan para facilitar el aprendizaje y mejorar la interacción entre docentes y estudiantes. Estas herramientas no solo permiten una gestión más eficiente del conocimiento, sino que también promueven un aprendizaje activo y colaborativo. La integración de estas plataformas es crucial para preparar a los estudiantes ante un entorno laboral que exige habilidades tecnológicas avanzadas.

La formación basada en competencias es otro eje central del libro. Se aborda cómo este enfoque responde a las demandas del mercado laboral actual y a las expectativas sociales sobre la educación. Los autores argumentan que es fundamental que los planes de estudio incluyan no solo contenidos teóricos, sino también experiencias prácticas que permitan a los estudiantes aplicar sus conocimientos en situaciones reales. Este enfoque integral es esencial para formar profesionales capaces de adaptarse a un mundo laboral en constante cambio.

A medida que avanzamos hacia un futuro donde las TIC jugarán un papel aún más predominante en la educación, este escrito nos invita a reflexionar sobre nuestras prácticas docentes y a considerar cómo podemos innovar para mejorar el aprendizaje. Los capítulos presentados ofrecen una rica variedad de enfoques y experiencias

que pueden servir como guía para educadores e instituciones comprometidas con la mejora continua.

En este texto no solo se documenta investigaciones y experiencias significativas; es un llamado a todos los actores educativos a involucrarse activamente en el proceso de transformación educativa. Agradezco sinceramente a todos los autores por sus valiosas contribuciones y espero que este volumen inspire nuevas ideas y proyectos en el ámbito educativo.

Los invito a sumergirse en las páginas de este libro con una mente abierta y crítica. Cada capítulo ofrece una oportunidad para aprender, reflexionar e inspirarse en las múltiples formas en que podemos contribuir al avance de la educación mediante la innovación y el uso efectivo de las tecnologías. Que este esfuerzo conjunto sea solo el comienzo de un diálogo continuo sobre cómo podemos transformar nuestra realidad social a través de la educación.

Gracias por acompañarnos en este viaje hacia una educación más inclusiva e innovadora.

Carlos Enrique Hoyos Díez
Magister en Docencia Mediada por las TIC
Profesor Tiempo Completo Universidad de los Llanos, Colombia

Noviembre, 2024.

Prólogo

*La innovación no es simplemente la irrupción de lo nuevo.
No ha de reducirse a procurar algo,
sino que ha de lograr que sea de otra manera*

Ángel Gabilondo

¿Cómo prologar una publicación sobre la educación en tiempos emergentes, sobre la investigación, la formación y la innovación en los tiempos actuales, tan veloces e intermitentes, de creciente pobreza lectora y de escasez en la atención? ¡Vaya dilema! Podríamos jugar a lo más sencillo y coherente, pedirle a la inteligencia artificial que, con su mágica clarividencia, se encargue de redactar el anhelado texto. Pero por más eficiente y veloz que parezca, resulta irónico comprobar lo limitado de sus posibilidades. Su incapacidad de incluir lo humano hace que la llamada inteligencia artificial además de ahorrarnos la tarea de imaginar, parece generar más resultados artificiales que inteligentes.

Así que habrá que volver a nuestros esfuerzos de siempre, también limitados, los intentos de reflexionar críticamente nuestra singular coyuntura:

Nuestro tiempo es de repentinos cambios e incesantes novedades, responde inequívocamente a los sueños del progreso moderno y el avance tecnológico, administrativo, económico y político de la modernización e hipermodernización, tan distintivos de la época. Es un tiempo de violencia y exclusión, de guerra por la reconfiguración del orden mundial, de ambiciones y de búsquedas de supervivencia, de tecnología, de redes sociales, realidades virtuales y de mercadotecnia. Tremendos desafíos encara la educación, en sus políticas, instituciones, profesionales y protagonistas. La condición que enfrentamos es peculiar, venimos de los estragos de una

pandemia, misma que coincide con los estragos de la crisis de las políticas neoliberales y la búsqueda de alternativas para enfrentarla. ¿Qué emerge, de dónde emerge? Sea que lo consideremos a nivel internacional, o que lo situemos en específico en la realidad nacional, viejos referentes parecen haber colapsado y, al mismo tiempo, surgen propuestas interesantes que forcejean con narrativas e imposiciones sospechosas, en todos los sentidos.

Cuando se proponía estudiar el nuevo espíritu científico, es decir las múltiples implicaciones de la tarea de investigar y hacer ciencia, Gaston Bachelard afirmaba categóricamente que nada está dado, nada es espontáneo y que todo se construye, tarea para la cual proponía el ejercicio de preguntar, identificar obstáculos y derribarlos con vigilancia epistemológica que dé pie a rupturas.

En asuntos socio-históricos (económicos, políticos y culturales) como la educación, nada surge por generación espontánea. Los últimos treinta años concatenaron un conjunto de acontecimientos de honda significación, (pseudo) globalización, declaración de muerte de la historia, intento de imponer una visión unilateral de lo humano como pensamiento único, la caída de los ideales socialistas, entre muchos otros, fueron empujando una perspectiva organizacional de las sociedades que privatizó los servicios (la educación entre ellos) y empoderó al libre mercado. Esa suerte de sistema mundo vino acompañada de una escalada sorprendente del mundo tecnológico e informático que trastocó todos los órdenes de convivencia y los procesos formativos, constitutivos de lo humano.

Como presagiaba Heidegger, la técnica se emancipó de la ciencia, la investigación devino en gestión subordinada en empresa económica productiva. Las instituciones escolares, espacios de encierro temporal en los que se controla a los sujetos y se les encamina al dominio de saberes, modos de pensamiento y ciudadanía, además de formas de convivencia social, fueron transformadas, a partir de organismos internacionales que dictan las políticas a seguir, en espacios gerenciales, de desarrollo de competencias (casi siempre concebidas como entrenamientos) y de configuración de sujetos de emprendimiento productivista. La pedagogía como espacio para la formación fue cediendo al embate contra la conciencia crítica e histórica. La lectura de la realidad y la apropiación subjetiva y crítica de la cultura han ido perdiendo terreno ante la psicologización, emocionalización y adaptación al orden social vigente.

Las políticas económicas y educativas han implicado una amplia reconfiguración de la praxis social y de las prácticas educativas por consiguiente. Mecanismos de financiamiento, evaluación como rendimiento de cuentas y expansión de modos sistémicos organizacionales, trajeron como consecuencia cambios sustanciales en la manera de pensar lo educacional, atrapado bajo estándares de calidad específicos.

El afán de novedades y el exceso de habladurías, aunados a la volatilidad y el carácter invasivo de las tecnologías, dan pie tanto a beneficios en ahorro de tiempo y solución a tareas prácticas, como a la proliferación de controles varios y de mutaciones en la subjetividad. En tiempos de posverdad la innovación hace las veces de ensoñación fantasmática en forma dual, la de la ilusión de superar lo anticuado, obsoleto o tradicional, y la de terminar por convertirse en la gran panacea ante toda clase de problemas. Aparece entonces una agenda de temáticas y herramientas procedimentales como la educación socioemocional, la cultura de la evaluación, las neurociencias, la programación neurolingüística, el coaching, la educación en red a partir de plataformas, el aula invertida y la gamificación, entre otras, más las que se acumulen esta semana.

Aún así, nunca han dejado de haber tensiones ni diálogos. Sensibilidad y propuestas recuperan tradiciones y abren paso a la construcción de acciones y sentidos, comunidades académicas e investigativas conjuntan sus inquietudes y talentos, su experiencia y resistencia, y, entonces, refrendan lo humano y la necesidad de depurar las prácticas, de resignificar la formación e intercambiar miradas que apoyan la importancia del reconocimiento de las diferencias y la construcción de una ética profesional compartida ante los claroscuros de estos tiempos. Esta es la impronta que opera como espíritu de la presente publicación, resultado del encuentro entre cuerpos de investigadores y docentes dispuestos al diálogo, la escucha, la sonrisa compartida, la recuperación de experiencias y la ampliación del horizonte existencial. Enhorabuena.

Dr. Gerardo Meneses Díaz
Instituto Superior de Ciencias de la Educación, EDOMEX
Noviembre 2024.

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA PARA LA INNOVACIÓN

Ma. Antonia Casanova

Universidad Camilo José Cela (Madrid)

acasanova@ucjc.edu

El texto que sigue aborda la importancia de la evaluación, de carácter formativo especialmente, para asentar las decisiones de cambio innovador en cualquier institución educativa. La sociedad actual avanza aceleradamente en el conocimiento humanístico, científico y tecnológico, lo cual obliga a la educación a estar pendiente de las nuevas exigencias que se plantean a la persona para que pueda incorporarse al mundo laboral y social de forma digna.

Por ello, a continuación, se conceptualiza la innovación en el campo educativo, distinguiéndola de cambio y de reforma, se ofrecen diversas posibilidades de objetos evaluables en las escuelas y se presenta el proceso que puede seguirse para llevar a cabo una innovación basada en la evaluación necesaria para conocer el funcionamiento y resultado de la misma, antes de decidir sobre su generalización o eliminación, en función de las informaciones y los resultados obtenidos.

Se propone, igualmente, favorecer una cultura de evaluación interna en las instituciones educativas, de modo que se disponga de datos suficientes para detectar, en todo momento, cualquier disfunción que

se produzca, a la vez que facilite la comparación entre los resultados de las evaluaciones externas y la información que se posea a través de esa propia evaluación realizada por los protagonistas de la institución.

Palabras clave:

Evaluación educativa. Innovación. Educación superior.

1. Introducción

En una sociedad democrática y compleja, parece necesario adoptar medidas que garanticen la actualización permanente del sistema educativo mediante una cultura de innovación incorporada al quehacer habitual del mismo. La sociedad actual, además, avanza aceleradamente en todos los campos del saber y del hacer, pero, a la vez, se nos muestra incierta (Morin, 1999) y líquida (Bauman, 2003), lo cual obliga a reflexionar acerca del papel que la educación debe ocupar en la formación de la ciudadanía. La información, en estos momentos, no es el problema de la enseñanza; más bien, es el exceso de información lo que puede desbordar a la persona, que se ve agobiada por esa ya denominada infoxicación que llega por los poderosos medios de comunicación que nos rodean y que pueden manipular a la población en diferentes sentidos. Ello deriva en que los sistemas educativos tendrán que repensar cuál es el papel que la formación de la persona, desde las primeras edades, tendrá que desempeñar para que esta disponga de pensamiento crítico y creativo, que sea capaz de tomar decisiones autónomas y, por lo tanto, de dirigir su vida sin presiones externas.

Quizá los profesionales de la educación deban modificar las habituales costumbres que centran los estudios en la memorización automática de los conocimientos-aunque el estudiante no entienda lo que memoriza- y pasen a utilizar metodologías activas que favorezcan la aplicación del conocimiento en diversos desempeños, de modo que, en efecto, se compruebe que lo ha entendido y lo sabe implementar. Y si se trabaja de un modo diferente, también habrá que evaluar de distinta manera.

Esto supone un nuevo planteamiento educativo, que requerirá de innovaciones permanentes, tanto en el funcionamiento general de la escuela, como en las actuaciones del profesorado en las aulas. Innovaciones que, por otra parte, estarán fundamentadas en las

evaluaciones pertinentes antes de ser generalizadas; de lo contrario, se correrá el riesgo de cometer errores irremediables para la educación y para la ciudadanía y sociedad en general.

Evaluación educativa e innovación

2.1 Aclarando conceptos previos

Antes de abordar el modelo de evaluación más idóneo para llegar a innovaciones pertinentes en el ámbito educativo, parece conveniente aclarar tres conceptos relacionados, pero diferentes, que pueden afectar al enfoque y a los objetivos que se pretendan alcanzar mediante su aplicación y generalización, en su caso. Nos referimos a la concepción de lo que supone el cambio, la reforma y la innovación. Todas ellas implican modificaciones en el sistema, pero tienen distinta amplitud y muy distinto significado, especialmente cuando se refieren a campos diversos de los muchos que componen el complejo ámbito educativo.

2.1.1 Cambio, reforma e innovación

El cambio, en general, supone eliminar una cosa para poner otra, pero sin mayores exigencias en cuanto a la comprobación de los beneficios que puedan generarse de esa modificación y, por lo tanto, sin criterios específicos que garanticen mejora alguna. Por ello, aunque para innovar hay que cambiar, es preciso revisar las diferencias entre unos conceptos y otros, al menos en el terreno profesional como es, en nuestro caso, la educación.

La reforma, por su parte, implica cambios profundos y amplios en la estructura del sistema, en muchos casos y, en otros, la modificación de los contenidos del propio sistema, como suele ser más habitual en las nuevas leyes de educación que van apareciendo, quizá con demasiada frecuencia por lo que suponen de variaciones, tanto para la formación inicial y actualización del profesorado en ejercicio, como para las repercusiones que derivan de su implementación en cuanto a recursos materiales, disponibilidad de espacios, etc. Son las Administraciones educativas las responsables de impulsar las reformas sistémicas, ya sea a nivel nacional o estatal. En todos los casos, deberían ser propuestas a largo plazo, dadas las profundas implicaciones que suponen para la educación de las jóvenes generaciones, que siempre debe responder a las exigencias personales y sociales y, realmente, estas no cambian en plazos cortos, sino que se van produciendo progresivamente, por lo que no deberían implicar nuevas leyes, sino

modificaciones parciales de los contenidos que se deben abordar en las escuelas y en las aulas.

Centrándonos en *la innovación*, que es objeto específico de este texto, entendemos que es una idea que debiera presidir el conjunto de actuaciones realizadas en las escuelas de modo institucional y encaminadas, como no puede ser de otra forma, a la mejora permanente de su funcionamiento y de los resultados periódicamente alcanzados, en los factores que se relacionan con su modo de actuación global y en la superación de los aprendizajes de su alumnado. Es importante, por ello, acordar o consensuar el significado de este término para que la comunidad educativa -en su más amplio sentido- trabaje en la misma dirección y consiga una comunicación dialógica que permita un pensamiento coparticipado dirigido a que la acción-reflexión-acción (en propuesta de Freire, 2020)¹ derive en una máxima eficacia sin contradecir o entorpecer el camino emprendido.

Desde un enfoque lingüístico, se entiende por innovar el “mudar o alterar algo, introduciendo novedades” (DLE, 2014), si bien conviene transferir esta primera interpretación al ámbito educativo, dentro del cual Rivas Navarro (2000, p. 20) la define como: “la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad existente, en cuya virtud ésta resulta modificada”; si se añaden otros elementos complementarios, que enriquecen el concepto anterior, contamos con la aportación de González y Escudero (1987, pp. 16-17): “serie de mecanismos y procesos más o menos deliberados por medio de los cuales se intenta introducir y promocionar ciertos cambios en las prácticas educativas vigentes (...) dinámicas explícitas que pretenden alterar las ideas, concepciones, metas, contenidos y prácticas escolares, en alguna dirección renovadora de lo existente”. En ambas conceptualizaciones queda clara la necesidad de introducir algo “nuevo” y “positivo” cuando se inicia o se mantiene el espíritu innovador en las instituciones educativas.

Por su parte, Aguerrondo (1995, p. 20) apuesta por entenderla como un “intento de ruptura del equilibrio-dado el funcionamiento rutinario- del sistema educativo, que puede ser por un ajuste cuando no se altera la estrategia básica y una transformación cuando sí lo hace”. La autora, en este último caso, cree imprescindible implementar una fuerte quiebra que altere profundamente el sistema,

¹ La primera edición es de 1970

dando por asumido que la rutina impregna el quehacer en las aulas y de ese modo nunca se adecuará la educación a la aceleración con que la sociedad avanza.

En todos los casos, como ya anticipamos, se comprueba que la introducción de elementos nuevos y positivos en el quehacer institucional, que unen la gestión y organización con el desarrollo, tendrá que derivar en innovaciones. Cualquiera de las decisiones adoptadas puede realizarse como causa o como consecuencia de la evaluación que, lógicamente, se llevará a cabo con anterioridad a la toma de opciones en uno u otro sentido.

Con un mayor detalle, Damanpour (1991) distingue tres tipos de innovación, que conviene tomar en cuenta, pues precisan de acciones bien diferenciadas:

- a) Administrativas vs. técnicas: las innovaciones administrativas suponen cambios de estructura y procesos organizativos, mientras que las técnicas implican modificaciones en los productos, servicios y procesos de producción tecnológica. Es importante distinguirlas claramente, pues, como ya queda indicado, unas y otras necesitan acciones diversas.
- b) Productos vs. procesos: las innovaciones de productos se refieren a la introducción de nuevos productos o servicios con objeto de ofrecer respuestas adecuadas a los usuarios, mientras que las de procesos son nuevos elementos incorporados durante la práctica habitual de la institución, como pueden ser la realización de determinadas tareas, la agilización de los mecanismos de información, etc.
- c) Radicales vs. incrementales: las innovaciones radicales comprenden cambios de gran extensión y profundidad (podrían equipararse con las reformas educativas), es decir, cambios fundamentales en la organización y las incrementales afectan a cambios parciales o de menor trascendencia que las anteriores, por lo que generan pequeñas variaciones organizativas.

Parece claro, por lo tanto, que la innovación corresponde directamente a las instituciones educativas-escuelas- de cualquier nivel (preescolar, primaria, secundaria, educación superior), que serán las que deberán mantener actualizada su actuación para ofrecer respuestas apropiadas a sus estudiantes y no quedarse atrás en relación con lo que exige una incorporación equitativa a la socie-

dad, en igualdad de oportunidades para el conjunto de la población y con la formación idónea que permita mantener la actitud de aprendizaje permanente (lifelong learning), en consonancia con los avances que se experimentan día a día en la actualidad.

Si enlazamos esta última clasificación con las anteriores, resulta de interés aclarar esquemáticamente las diferencias entre reforma e innovación, pues también involucran acciones totalmente diversas y, por supuesto, de una profundidad y amplitud absolutamente diferentes, afectando a cambios radicales en las estructuras sistémicas de una nación o solamente a determinadas instituciones que las ponen en marcha. En la tabla 1 pueden compararse los aspectos comentados hasta ahora.

	Reforma	Innovación
Generada	Externamente	Internamente
Promovida por	La Administración	Los profesionales de la institución escolar
Tiene como objeto	Cambios estructurales y curriculares del sistema	La mejora del currículum del centro docente
Su ámbito de aplicación es	El Estado o cualquier territorio extenso	El centro educativo
Su duración es	De largo plazo	De corto y medio plazo
Su aparición es	Infrecuente	Habitual

Tabla 1: Reforma e innovación. Fuente: Casanova, 2015, p. 245.

2.2 ¿Qué queremos innovar?

Habrà que considerar, en principio, tanto aspectos de funcionamiento global de la escuela, como otros elementos más específicos que conciernen a la actividad concreta que se lleva a cabo por parte de la dirección, del profesorado, etc. Esta primera decisión puede derivar de la constatación del fallo en algún factor importante que incide de modo claro en los resultados incorrectos de la institución o, por el contrario, en la evidencia del buen funcionamiento de algún otro, cuyo perfeccionamiento permanente conviene asegurar para no perder sus beneficios y, además, procurar transferir sus aspectos positivos a otros componentes escolares.

En este sentido, se podrá decidir la innovación de:

- a) *La organización institucional*
 - El estilo de dirección
 - La delegación de competencias
 - Las relaciones con las familias
 - Las relaciones con las autoridades
 - El plan de mejora continua
 - El programa analítico
 - Otros
- b) *Los elementos curriculares*
 - Los propósitos
 - Las competencias previstas
 - Los contenidos/Campos de formación
 - Las estrategias metodológicas
 - El modelo de evaluación
 - Otros
- c) *La actuación docente*
 - Aspectos formales: puntualidad, asistencia a las reuniones, relaciones...
 - Aspectos profesionales: respeto a las decisiones asumidas, cumplimiento de los acuerdos adoptados en los CTE, metodologías empleadas, recursos didácticos disponibles, etc.

Evidentemente, en función de las decisiones acerca de los factores que se vayan a innovar, así procederá la selección de uno u otro modelo de evaluación para poder optar por la forma más acertada de llevarlo a cabo y que, en consecuencia, sea posible adoptar la innovación más apropiada de cara a la consecución de los objetivos propuestos por la institución.

2.3 La evaluación como fundamento para la innovación

Como ya se viene comentando, antes de acometer cualquier tipo de reforma o, en nuestro caso, de innovación, será necesario disponer de datos fiables y válidos en los que apoyar las modificaciones pertinentes; de lo contrario se corre el riesgo de modificar lo no necesario y de dejar inamovible lo que es preciso innovar.

Presentamos, en la tabla 2, los tipos de evaluación pertinentes para evaluar los elementos curriculares que derivan, directamente, en los adecuados-o no- aprendizajes del alumnado.

Por su funcionalidad: Formativa Sumativa
Por su normotipo: Nomotética (normativa, criterial) Idiográfica
Por sus agentes: Autoevaluación Coevaluación Heteroevaluación
Por su temporalización: Inicial Procesual Final

Tabla 2. Tipología de la evaluación. Fuente: Casanova, 2023, p. 71

En este caso, pueden utilizarse todos o varios de estos tipos, que serán apropiados para obtener datos suficientes para nuestro fin. La evaluación formativa resulta provechosa siempre, pues permite tomar decisiones de mejora de forma inmediata; la evaluación criterial ofrece normas externas que sirven de referente para comparar lo que se desea conseguir con lo que se ha logrado; la propia evaluación, la evaluación conjunta y la evaluación por parte de otro agente, también deben combinarse para objetivar lo más posible la información valorada; por último, en evaluaciones de carácter permanente, resulta importante disponer de datos iniciales, de los que se van produciendo a lo largo del proceso y de los resultados finales.

En la tabla 3, presentamos los tipos de evaluación pertinentes para valorar las instituciones educativas en su funcionamiento holístico. Las diferencias fundamentales entre las dos tipologías se centran en la extensión que pueden abarcar y en los agentes que la llevan a cabo.

Por su funcionalidad: Formativa Sumativa
Por su extensión: Global Parcial
Por los agentes evaluadores: Interna Externa
Por su temporalización: Inicial Procesual Final

Tabla 3. Tipología de la evaluación institucional. Fuente: Casanova, 2007, p. 93

La evaluación puede ser, en función de la extensión que abarque, global o parcial. La primera se propone valorar el funcionamiento de toda la escuela, incluyendo todos los factores que inciden en el mismo; tiene la ventaja de ofrecer una visión completa -una fotografía global- de la institución y el inconveniente de que, en casi todas las situaciones, no es posible realizarla internamente y de modo continuado, sino que suele ser realizada por expertos externos. Por su parte, la evaluación parcial, más frecuente y posible, es la que selecciona algún factor de la escuela, bien por su incorrecto funcionamiento y resultado, bien por su buena actuación, como ya anotamos con anterioridad. La acotación de pocos factores evaluados permite que sea llevada a cabo por los profesionales que trabajan en la misma escuela, de modo interno. No obstante, ambos tipos pueden implementarse tanto externa como internamente; simplemente, hay que tomar en cuenta la viabilidad y posibilidad de conseguir la información adecuada para la toma de decisiones.

Después de decidir los tipos de evaluación más idóneos para alcanzar las metas perseguidas, se pasa a seleccionar las técnicas para la obtención de datos y los instrumentos o registros en los que reflejar la información que se va obteniendo en el periodo de tiempo establecido para la evaluación. Cabe destacar la observación, la entrevista, la encuesta, la grabación, el examen de docu-

mentación, etc., entre las técnicas habituales, y el anecdotario, el cuestionario, la lista de control, la escala de valoración, el diario, la fotografía, el video, el audio, etc., entre los registros oportunos. También será importante triangular los datos, de manera que se asegure la objetividad de los mismos. Se realizará mediante el contraste de fuentes, de evaluadores, de metodología, de espacio o de tiempo. El análisis de contenido, por lo que se refiere a la documentación revisada, es otro medio de contrastar las informaciones más relevantes.

Siguiendo con rigor el proceso descrito, no cabe duda de que la evaluación se convierte en la base sobre la que asentar toda decisión innovadora de carácter institucional. Sería irresponsable generalizar un cambio innovador sin contar con la información fiable y válida que garantizara los beneficios en el funcionamiento institucional y en los aprendizajes del alumnado.

2.4 Implementación del proceso de evaluación para innovar en instituciones educativas

Comenzando el planteamiento evaluador para decidir las innovaciones que resulten de interés para la escuela, señalaremos los siguientes pasos como guía de trabajo para los agentes protagonistas del proceso:

- Decisión colegiada del objeto que será evaluado (innovación propuesta).
 - Delegación de responsabilidades entre la Dirección y el plantel institucional.
 - Establecimiento de los grupos en los que se aplicará la innovación, en su caso: grupo de control y grupo experimental.
 - Modelos de evaluación asumidos.
 - Elaboración de los instrumentos para el registro de datos, formulando los indicadores pertinentes.
 - Puesta en práctica de la innovación que se evaluará.
 - Seguimiento y evaluación continua de su implementación
- Evaluación final y sumativa.
- Decisiones sobre la generalización -o no- de la innovación propuesta.

Señalemos, igualmente, que la ejecución del proceso de evaluación, por parte de los involucrados en el mismo, deberá seguir las fases que se detallan a continuación:

- Elaboración de los instrumentos de registro de datos, mediante la formulación de los indicadores adecuados a la innovación que se experimenta.
- Seguimiento, mediante las técnicas seleccionadas, de la implementación de la innovación propuesta. Registro continuo de la información prevista en los indicadores.
- Participación en los procesos de triangulación de la información obtenida.
- Realización del vaciado de datos.
- Análisis de la información.
- Formulación de las conclusiones y toma de decisiones en cuanto a la generalización de la innovación o su retirada definitiva.

En este momento final, nos encontraremos en la situación óptima para optar por una u otra decisión en cuanto a los beneficios que la innovación propuesta aportará al funcionamiento de la institución o al mejor y más productivo aprendizaje de los estudiantes. Supone un trabajo de evaluación colaborativa, que garantiza la máxima objetividad de la información que se maneja, pues cuenta con diferentes enfoques y puntos de vista, evitando así los sesgos subjetivos que pudieran producirse y que no son infrecuentes en la educación. El contraste y la comunicación suponen un aval decisivo para conseguir mejoras patentes de la calidad del sistema educativo.

2.5 Modelo de información a la comunidad educativa

Una fase igualmente relevante en el proceso de innovación, como no podría ser de otra forma, es la de la comunicación final a toda la comunidad involucrada en la mejora de su escuela, de su institución. Por ello, la redacción del informe que da cuenta de todo lo realizado y justificar, así, las decisiones que se adopten y que deberán ser conocidas y asumidas por todos para que su funcionalidad y su eficacia sean reales, es otro trabajo que requiere de la atención de sus autores.

¿Con quién compartir el informe sobre el proceso seguido y las conclusiones formuladas? En síntesis, habrá que dirigirlo y compartirlo con los directivos, supervisores y profesorado de la institución, como máximos responsables de poner en marcha, o paralizar, la innovación propuesta; igualmente, con todas las personas, profesionales o no, que deban implicarse en la innovación; la Administración educativa que corresponda debe conocer también el rum-

bo que va a tomar la escuela mediante los cambios innovadores asumidos; el alumnado, por supuesto, conocerá cómo va a trabajar de ahora en adelante: su interés y su curiosidad son, en definitiva, los motores del aprendizaje; las familias, como copartícipes en la educación de alumnos/hijos, deberá estar informada de cualquier modificación, ya que esta puede influir decisivamente en las metas educativas que se persiguen y en el modo más adecuado de hacerlo; otros sectores de la comunidad educativa, externos a la propia institución, pero que puedan colaborar en la consecución de los nuevos objetivos propuestos: administraciones locales, empresas, expertos, museos, artistas, etc. En definitiva, será una labor informativa que enriquecerá el trabajo innovador del conjunto institucional. Siempre hay que contar con todas las personas que aporten elementos positivos al quehacer escolar y más aún cuando se trata de mejoras comprobadas, mediante la evaluación, que redundarán en una calidad educativa acorde con lo que exige la sociedad.

En consecuencia, importa especialmente que el informe ofrezca una forma y un fondo que animen a aplicarlo y que lo permita. ¿Qué destacar en el informe? ¿Cómo presentarlo?

Se presentará de forma ordenada y clara, siguiendo la secuencia coherente de los hechos, para la mejor comprensión de las conclusiones finales.

Incluirá datos significativos, procurando no enturbiar la información y facilitando la comprensión del contenido expuesto, aunque resulte, a veces, especializado.

Incorporará los gráficos, figuras, esquemas..., que ayuden a la aclaración de los conceptos manejados y de los contenidos compartidos.

Tomará en cuenta el público al que va dirigido. En alguna ocasión será necesario elaborar dos informes, con un nivel de terminología y de contenidos diferente, en función de los conocimientos y la implicación que ese público tenga en el proyecto que se inicia.

Si se consigue una comunicación favorable con los agentes participantes, estará casi asegurado el éxito de la innovación.

Conclusiones

Después de lo expuesto hasta ahora, queda claro que la base de toda innovación se encuentra en apoyarla en una correcta evaluación, de modo que las iniciativas que se adopten partan de una información rigurosa, fiable y válida.

Ciertamente, en casi todas las instituciones se tienen detectados los aspectos que resultan mejorables; ya se sabe que toda organización es perfectible por principio. Pero en determinados momentos, hay que reconocer que no se controla el conjunto de los factores que inciden directamente en el funcionamiento y la eficiencia institucionales. Por eso se propone el modelo de evaluación participativa que queda reflejado en los párrafos anteriores.

Asumir que se debe avanzar permanentemente para mantener la escuela a la altura de las exigencias sociales, que los proyectos deben ser compartidos, que las decisiones sean democráticas, que los profesionales de la educación se responsabilicen en todo momento de sus compromisos, que se mantenga un nivel de actualización requerido por los avances rápidos en los campos humanísticos, científicos y tecnológicos..., todo ello contribuirá a que las evaluaciones de los cambios innovadores resulten provechosos para las jóvenes generaciones que se educan.

Una última propuesta: sería fundamental que se creara una cultura de evaluación interna en cada escuela-de cualquier nivel-, de manera que en todo momento se tuviera un conocimiento profundo de todos los elementos de su funcionamiento (gestión, desarrollo interno, relaciones, resultados) (Casanova, 2007). Es urgente modificar el concepto que se tiene de evaluación como algo rígido, de carácter punitivo o descalificador, para pasar a entenderla como una reflexión continua sobre nuestro quehacer diario, en este caso profesional, que se lleva a cabo con toda la seriedad que requiere la tarea encomendada. El disponer de datos permanentes acerca del funcionamiento institucional facilitará, igualmente, interpretar positivamente los resultados que aparezcan en las evaluaciones externas y puntuales que se realicen, pues permitirá comparar ambos y negociar y decidir sobre nuestro propio trabajo y lo que nos aporta la visión experta y ajena al mismo.

Referencias

- Aguerrondo, I. (1995). Innovaciones y calidad de la educación. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, (19), pp. 17-24.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Casanova, M.A. (2007). *Evaluación y calidad de centros educativos*. La Muralla.
- Casanova, M.A. (2015). *Diseño curricular e innovación educativa*. La Muralla.
- Casanova, M.A. (2023). *Manual de evaluación educativa*. La Muralla.
- Damanpour, F. (1991). Organizational Innovation: a meta-analysis of effects of determinants and moderators. *Academy of Management Journal*, 34 (3), pp. 555-590. <https://doi.org/10.2307/256406>
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española.
- Freire, P. (2020). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- González, M. y Escudero, J. (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Humanitas.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Síntesis.

MINDFULNESS, EMOTIONS, AND NEUROSCIENCE (MEN)

Pedro José Mayoral Valdivia

Fernando Manuel Peralta Castro

Carmen Alicia Magaña Figueroa

María Magdalena Cass Zubiría

University of Colima

pmayoral@uclm.mx; peralta@uclm.mx

cmaganaf@uclm.mx

mcass@uclm.mx

Abstract

Mindfulness, Emotions, and Neuroscience (MEN) can be valuable tools for education in the new century. Here's how they could be helpful: Firstly, Mindfulness involves paying attention to the present moment and accepting it without judgment. This practice has been shown to reduce stress and anxiety, improve focus and attention, and increase emotional regulation (Yiqing, 2021). In the classroom, mindfulness practices help students develop these skills and improve their well-being. Secondly, Emotions play a crucial role in learning and memory. When students are emotionally engaged in a subject, they are more likely to remember what they have learned. Teachers can use emotions to create engaging, meaningful lessons that resonate with students. Thirdly, advances in Neuroscience have shown that the brain is much more adaptable than previously thought. Our Qualitative Case Study Research has also shown that different teaching methods can have a significant impact on the development of the brain. Our research questions let us comprehend the principles of neuroscience and

how they can optimize student-teacher teaching methods to help students learn more effectively. After the analysis, we can conclude that student-teachers can develop skills to help them succeed in school and beyond by incorporating these three elements into education. Additionally, mindfulness, emotions, and neuroscience can help create a more engaging and effective learning environment.

Keywords:

Human nature. Emotional development. Brain research.

Resumen

La Atención Plena, las Emociones y la Neurociencia (AEN) pueden ser herramientas valiosas para la educación en el nuevo siglo. Así es cómo podrían ser útiles: En primer lugar, la Atención Plena implica prestar atención al momento presente y aceptarlo sin juzgarlo. Se ha demostrado que esta práctica reduce el estrés y la ansiedad, mejora el enfoque y la atención, y aumenta la regulación emocional (Yiqing, 2021). En el aula, las prácticas de atención plena ayudan a los estudiantes a desarrollar estas habilidades y mejorar su bienestar. En segundo lugar, las Emociones juegan un papel crucial en el aprendizaje y la memoria. Cuando los estudiantes están emocionalmente comprometidos con un tema, es más probable que recuerden lo que han aprendido. Los maestros pueden utilizar las emociones para crear lecciones atractivas y significativas que resuenen con los estudiantes. En tercer lugar, los avances en Neurociencia han demostrado que el cerebro es mucho más adaptable de lo que se pensaba anteriormente. Nuestra Investigación de Estudios de Casos Cualitativos también ha mostrado que diferentes métodos de enseñanza pueden tener un impacto significativo en el desarrollo del cerebro. Nuestras preguntas de investigación nos permiten comprender los principios de la neurociencia y cómo pueden optimizar los métodos de enseñanza entre alumno-profesor para ayudar a los estudiantes a aprender de manera más efectiva. Tras el análisis, podemos concluir que los maestros-alumnos pueden desarrollar habilidades para ayudarles a tener éxito en la escuela y más allá incorporando estos tres elementos en la educación. Además, la atención plena, las emociones y la neurociencia pueden ayudar a crear un entorno de aprendizaje más atractivo y eficaz.

Palabras clave:

Naturaleza humana. Desarrollo emocional. Estudios de la mente.

Introduction

Mindfulness, Emotions, and Neuroscience (MEN) are powerful language teaching and learning tools. These tools help students be aware of their emotions, thoughts, and sensations, enabling them to enhance their language learning experience. This Case Study discusses the importance of MEN in language learning, their benefits, and how they can be incorporated into classrooms. MEN is an approach that helps students increase their self-awareness and control their thoughts and emotions. Mindfulness fosters self-reflection, attentiveness, and a clear mind, allowing students to focus intensely on the present moment. Emotions play a significant role in language learning since they impact cognitive functions such as memory, attention, and motivation, which are all essential for learning a new language. Neuroscience explains how the human brain works during language learning, highlighting the importance of the mind-body connection.

One of the benefits of MEN in language learning is that it allows students to develop a greater sense of self-awareness. Practicing mindfulness enables them to understand their learning style and preferences, which can help them to identify areas that require improvement. Additionally, incorporating emotional awareness can help students manage their emotional states and overcome difficulties when learning a new language. Neuroscience also highlights the role of emotions in memory processing and retention, which can enhance language learning outcomes. Incorporating MEN into the classroom can be done in various ways, such as through breathing exercises or guided meditations, and it can help foster an atmosphere of calmness and relaxation that can improve learning outcomes. Incorporating emotions into the learning process can involve discussions on cultural differences, music, art, and literature related to the target language. Teachers can also encourage students to express their emotions and openly discuss their experiences during and after language lessons.

Mindfulness, Emotions, and Neuroscience (MEN) is a powerful language teaching and learning tool. Incorporating MEN in classrooms can enhance student self-awareness, emotional regulation, and cognitive function, improving language learning outcomes. Incorporating MEN can take various forms, such as breathing exercises, guided meditation, or discussions on cultural differences. Teachers can help students develop these skills and create a supportive

learning environment that enhances the language learning process. In addition, mindfulness has become increasingly popular recently, with many people turning to this technique to promote mental and emotional well-being. Mindfulness encourages individuals to focus on the present moment without judgment and become more aware of their thoughts, emotions, and bodily sensations. This paper explores the relationship between mindfulness, feelings, and neuroscience, especially in the context of everyday language learning in classroom settings. Here are some exercises that can help with mindfulness, and they represent the test to observe their effectiveness:

1. Body Scan Meditation: Close your eyes and focus your attention on different parts of your body, from your toes to the top of your head, noticing any sensations without judgment.
2. Breathing Meditation: Focus on your breathing, noticing the sensation of air moving in and out of your body without distraction.
3. Walking Meditation: Take a slow walk and focus on the sensation of your feet touching the ground with each step while being aware of your surroundings.
4. Gratitude Meditation: Sit quietly and think of things you are grateful for, focusing on the positive emotions and sensations associated with them.
5. Mindful Eating: Pay attention to the taste, texture, and smells of the food you are eating while chewing slowly and being aware of your body's reactions.

Remember, being mindful simply means being present and aware in the moment, without judgment or distraction. Regular practice allows you to develop greater mindfulness and reap the benefits of reduced stress and increased well-being (Brackett and Rivers, 2014).

Referential framework

Several studies have explored the impact of mindfulness on emotional regulation. For example, a study by Chiesa and Serretti (2011) found that practicing mindfulness can reduce negative emotions, such as anxiety and depression, while increasing positive emotions, such as happiness and contentment. In addition to its effects on emotional regulation, mindfulness has also been shown to benefit cognitive functioning (Chiesa, Calati, & Serretti, 2011). One way

that mindfulness may impact emotions is through its effects on neural activity. For instance, a study by Farb et al. (2010) found that individuals who practiced mindfulness showed decreased activity in the amygdala, a section of the brain associated with fear and negative emotions. This suggests that mindfulness may help individuals to become less reactive to harmful stimuli, leading to more positive emotional experiences. Similarly, a study by Creswell et al. (2012) found that mindfulness can increase activity in the anterior cingulate cortex, a section of the brain involved in emotional regulation.

These findings have important implications for language learning. Research has shown that emotional states can significantly impact language acquisition (MacIntyre, 1999), with negative emotions such as anxiety and stress interfering with language learning progress. By promoting emotional regulation and reducing negative emotions, mindfulness may help individuals to engage more effectively in language learning activities, leading to more tremendous success in acquiring language skills. In conclusion, mindfulness techniques benefit emotional regulation, cognitive functioning, and language learning. Mindfulness can lead to decreased negative emotions and increased activity in sections of the brain involved in emotional regulation, suggesting that it may be a valuable tool for promoting emotional well-being. Given the importance of emotional states in language learning, mindfulness techniques may also benefit individuals seeking to improve their language skills. As such, mindfulness practices may have a valuable role to play in everyday classroom settings.

Theories behind the study

Positive Psychology, Happy-Classroom Approach, and Emotional Intelligence theory provide a framework for comprehending language-process teaching. Positive Psychology focuses on positive emotions, character strengths, and positive institutions. The Happy-Classroom Approach centers on creating an environment where students feel happy, engaged, and supported. Emotional Intelligence theory is about teaching individuals to identify and manage their own emotions as well as the emotions of others. By incorporating these theories, teachers can create a positive, engaging, and emotionally intelligent environment, improving student learning outcomes.

Positive psychology

Positive psychology is a branch of psychology that focuses on human well-being, happiness, and personal growth. It is a relatively new field developed in the late 20th century. Positive psychologists believe people can lead more fulfilling and meaningful lives by studying and fostering positive emotions, traits, and behaviors. One of the key figures in the development of positive psychology was Dr. Martin Seligman, who founded the Positive Psychology Center at the University of Pennsylvania in 2002. According to Seligman, positive psychology is concerned with identifying and nurturing the strengths that enable individuals and communities to thrive rather than solely focusing on treating mental illness.

Positive psychology emphasizes the importance of positive emotions, such as joy, love, and gratitude, and their role in increasing happiness and well-being. Research has shown that cultivating positive emotions can lead to various physical and psychological benefits, including reduced stress levels, improved immune function, and increased life satisfaction (Seligman et al., 2005). Positive psychology also emphasizes the importance of positive traits, such as optimism, resilience, and creativity, and their role in promoting personal growth and development. By focusing on our strengths and developing positive traits, we can enhance our ability to generate creative solutions to problems, maintain motivation in the face of challenges, and adapt to changing circumstances (Seligman, 2011).

Another essential aspect of positive psychology is the concept of “flow,” a state in which an individual is fully immersed in a task or activity that produces a sense of joy and fulfillment. The flow experience is characterized by complete engagement in the present moment and a sense of control over one’s actions. Research has shown that individuals who experience flow regularly report higher happiness, creativity, and overall well-being (Csikszentmihalyi, 1990).

Positive psychology techniques have been applied in various settings, including education, business, and healthcare. For example, positive psychology interventions have been used in education to foster a growth mindset in students, promote resilience in at-risk populations, and increase academic achievement (Duckworth et al., 2005). In business, positive psychology interventions have increased employee engagement, job satisfaction, and productivi-

ty (Achor, 2010). In healthcare, positive psychology interventions have been used to improve patient outcomes and quality of care (Seligman et al., 2018). The principles of positive psychology focus on studying and understanding the positive aspects of human behavior and experiences. These principles include:

1. Focus on strengths: Positive psychology focuses on individuals' strengths and talents rather than just identifying and treating weaknesses.
2. Cultivate gratitude: Practicing gratitude and expressing appreciation for the positive things in life can improve overall well-being.
3. Foster resilience: Promoting resilience enables individuals to bounce back from challenging situations and difficulties.
4. Nurture positive relationships: Developing and maintaining positive relationships with others can strengthen social support and generate positive emotions.
5. Promote mindfulness: Mindfulness can help individuals live in the present moment, manage stress and negative emotions, and enhance overall well-being.
6. Pursue meaning and purpose: Positive psychology emphasizes finding meaning and purpose in life, which can increase overall life satisfaction and happiness.

The happy classroom approach

The happy classroom approach is an educational approach that focuses on creating a positive and joyful learning environment for students. This approach recognizes that students learn better when they feel happy, safe, and engaged. It involves using positive reinforcement, mindfulness, and student-centered teaching strategies. Richard Gerver, an award-winning educator and leadership expert, developed the Happy Classroom approach (Martin, 2010). He outlined his approach in his book "Creating Tomorrow's Schools Today: Education- Our Children- Their Futures." The approach emphasizes the need for teachers to focus on building positive relationships with students through active listening and empathizing. It also promotes the idea of a growth mindset and encourages students to learn from their mistakes and challenges.

Additionally, the approach encourages integrating mindfulness practices, such as breathing exercises and meditation, to help students focus and reduce stress. Research has shown the positive

effects of the Happy-Classroom approach. A study published in the Journal of Happiness Studies found that students in a positive school environment had more extraordinary academic achievement, higher well-being, and lower stress levels. Overall, The Happy-Classroom Approach is a promising approach to creating a joyful, engaging, and effective learning environment for students (Responsive Classroom, 2016).

Emotional intelligence

Emotional intelligence is a concept that has gained a lot of attention in recent years. It refers to an individual's ability to perceive and manage their own emotions, as well as understand and influence the feelings of others. Emotional intelligence is essential to successful interpersonal relationships in both personal and professional settings (Goleman, 2005). One of the critical components of emotional intelligence is self-awareness. According to Salovey and Mayer (1990), this refers to an individual's ability to recognize their emotions and impact on others. Self-awareness requires individuals to be honest and open about their emotions, strengths, and weaknesses. This level of self-reflection allows individuals to identify patterns in their behavior and make positive changes as needed.

Another critical aspect of emotional intelligence is empathy, which refers to the ability to understand and relate to the emotions of others. Empathy allows individuals to connect with others deeply by understanding their emotions and responding appropriately. This skill is essential in leadership roles, enabling leaders to create a supportive and positive work environment. Furthermore, emotional intelligence enables individuals to regulate their own emotions. This skill allows individuals to manage their emotions effectively rather than being controlled by them. Emotionally intelligent individuals can respond calmly and appropriately in challenging situations rather than reacting impulsively.

Communication is also a key component of emotional intelligence. Emotionally intelligent individuals can effectively communicate their emotions and needs and listen and respond to the emotions of others. Effective communication is essential in building solid relationships, both personal and professional. Lastly, emotional intelligence is associated with higher levels of resilience and adaptability. Emotionally intelligent individuals can better cope with change and adversity by regulating emotions and respond-

ing constructively. Emotional intelligence is critical to success in personal and professional relationships. Emotionally intelligent individuals can better understand and relate to their own and others' feelings, regulate emotions, communicate effectively, and adapt to change. Developing emotional intelligence skills can lead to greater self-awareness, improved relationships, and increased success in all areas of life.

Methodology

The adoption of the qualitative approach for teaching language research is typically indicated when the research aims to provide a detailed and nuanced understanding of the process, context, and subjective experiences associated with teaching languages (Creswell, 2014). Qualitative research methods are particularly well suited to investigating complex social phenomena that are difficult to quantify and cannot be adequately captured using quantitative methods alone. Considering this, the study can be approached using qualitative parameters.

In the case of teaching languages, this might involve exploring how teachers approach lesson planning and instructional design, how they create a supportive classroom environment, how they engage with students and adapt their teaching style to meet individual needs, and how they assess and evaluate student learning (Denzin and Lincoln, 2013). Qualitative research methods can shed light on these experiential aspects of teaching and learning by enabling the researcher to collect rich, descriptive data about teachers' and learners' attitudes, beliefs, motivations, and behaviors in real-world contexts. In our case, the approach is better for deepening our understanding of the object of study.

Qualitative research typically involves collecting data through various techniques, including interviews, focus groups, observation, and document analysis. These methods allow the researcher to understand the complex social and cultural factors influencing language teaching and learning (Flick, 2009). The data collected through qualitative research is often analyzed using various interpretive techniques, such as thematic, narrative, and discourse analysis. These methods allow the researcher to identify underlying patterns and themes from the data and develop a more nuanced understanding of the participants' meanings, beliefs, and experiences.

The qualitative approach to teaching language research can provide a more human-centered and contextualized understanding of language teaching and learning than quantitative research methods. By focusing on the subjective experiences of teachers and learners, qualitative research can help to identify areas where language instruction can be improved and tailored to meet individual needs (). Finally, this adoption of a qualitative perspective provides us with the opportunity to answer our research questions.

Case study method

Using the case study method in language teaching research can be highly beneficial. It allows for an in-depth examination of a particular situation or phenomenon in a specific context. This method also allows for the collection of rich, detailed, and complex data. For instance, a case study can be used to investigate the effectiveness of a specific language teaching approach or method in a particular classroom setting. Researchers can observe and document the implementation of the approach, collect data on student learning outcomes, and identify the strengths and weaknesses of using the process in that particular context (Gerring, 2007; Flyvberg, 2011; and Stake, 2011).

The case study approach can also be used to investigate the experiences of individual language learners or teachers. Researchers can conduct interviews, collect observation notes, and examine documents to understand the learners' or teachers' perspectives, beliefs, attitudes, and practices regarding language learning and teaching. Overall, the case study method is valuable for language teaching research as it allows for exploring complex and detailed phenomena in real-world contexts.

About data analysis

Qualitative research is a powerful method for exploring complex social phenomena. It involves collecting and analyzing non-numerical data, such as interviews, observations, and documents, to understand the meaning and context of the experiences, behaviors, and attitudes of the individuals or groups studied. Data analysis in qualitative research is a crucial aspect of the research process, as it involves making sense of the data, identifying patterns and themes, and generating insights that can inform the development of theory or policy. There are many ways to approach data analysis in qualita-

tive research, and the choice of method will depend on the nature of the research question, the data collected, and the theoretical framework employed. However, a few general guidelines can help researchers conduct practical data analysis in qualitative research. The first step in data analysis is to organize and prepare the data for analysis. This involves transcribing interviews, coding observational notes, and systematically collating other relevant documents. It is essential to clearly understand the research question and theoretical framework, as this will guide the selection of data collection and analysis methods (Walcott, 1994b; and Yin, 2009). Once the data has been prepared, the next step is to read it thoroughly, looking for patterns, themes, and categories. This process, known as data immersion or familiarization, helps to develop a deep understanding of the data and identify critical issues and topics. Using software programs such as Atlas.ti or NVivo may help organize and manage the data and facilitate the coding and analysis processes (Glasser and Strauss, 1967).

The next step is to code the data, assigning labels or tags to text segments or other data according to predetermined categories or themes. Coding is a crucial step in qualitative data analysis, as it enables the researcher to analyze the data and identify patterns and themes systematically. The codes can be generated inductively (i.e., emerging from the data), deductively (i.e., based on pre-existing theoretical frameworks), or a combination of both (Charmaz, 2014). Once the data has been coded, the researcher needs to analyze the data to identify patterns and themes. This may involve using various tools and techniques, such as frequency analysis, content analysis, or thematic analysis. It is essential to stay grounded in the data and continually refer back to the transcripts and other data sources to ensure the analysis is accurate and valid. Finally, the researcher must interpret the data, drawing on their knowledge of the research question (Glasser and Strauss, 1967).

The findings

Positive Acceptance of Mindfulness-Based Strategies among Student-Teachers at the University of Colima. The application of Mindfulness-Based Strategies (MEN) has been examined among student-teachers at the University of Colima, revealing overwhelmingly positive results. This analysis focuses on the enthusiastic reception of active breaks (pausas activas) and various mindfulness strategies. Notably, these practices have enhanced students' awareness

of their emotions and have been well-received by children in their classes. Moreover, it is worth highlighting the students' embrace of daily neuroscience and brain gym exercises, contributing to an overall positive experience. A vital advantage of these strategies is that they primarily rely on freely accessible resources, mainly from YouTube and other non-commercial, open-access platforms.

Positive impact on emotional awareness

One of the most significant findings of this study is that student-teachers reported an increased level of self-awareness regarding their emotions. Incorporating mindfulness strategies into their daily routines has facilitated a deeper understanding of their emotional states and reactions. This heightened awareness empowers them to manage their feelings better, an essential skill for effective teaching and interpersonal relationships.

Successful implementation in classroom settings

The positive impact of mindfulness strategies extends beyond self-awareness. Student-teachers have found that incorporating these techniques into their classroom routines has yielded favorable results. Children in their classes have responded enthusiastically to mindfulness practices, with some even requesting meditation sessions before beginning their lessons. This speaks to the effectiveness of mindfulness in creating a positive and focused classroom environment.

Embracing neuroscientific and brain gym practices

Besides mindfulness, student-teachers have strongly accepted daily neuroscience activities and brain gym exercises. These practices contribute to improved cognitive function and enhance the overall well-being of both the students and teachers. The positive attitude toward these exercises suggests they are valuable tools for promoting cognitive development and mental clarity.

Cost-effective resources

A significant advantage of these strategies is their accessibility. Most resources, including guided mindfulness sessions, neuroscience information, and brain gym exercises, are free on platforms like YouTube and non-commercial websites. This accessibility ensures that student-teachers can continue to benefit from these practices without incurring additional costs.

Conclusions

Applying Mindfulness-Based Strategies, active breaks, neuroscience activities, and brain gym exercises have proven highly successful among student-teachers at the University of Colima. Notably, these practices have enhanced emotional awareness, improved classroom dynamics, and been well-received by educators and students. Furthermore, the cost-effective nature of these resources ensures that their positive impact can be sustained over time. These findings underscore the value of incorporating mindfulness and related practices into teacher training programs, offering potential benefits for educators and their students. After the treatment, it is possible to conclude with the following ideas.

On the positive acceptance of Mindfulness-Based strategies and the enhanced emotional awareness. The application of Mindfulness-Based Strategies (MEN) among student-teachers at the University of Colima has yielded overwhelmingly positive results. Student-teachers have strongly accepted mindfulness strategies and active breaks (*pausas activas*). These practices have not only been well-received but have also enhanced students' awareness of their emotions. Besides, one of the most significant outcomes of incorporating mindfulness strategies into the daily routines of student-teachers is the heightened level of self-awareness regarding their emotions. This newfound awareness empowers them to manage their emotional states better, a crucial skill for effective teaching and building positive relationships.

Successful Implementation in Classroom Settings. Mindfulness practices have demonstrated their effectiveness beyond self-awareness. Student-teachers have successfully implemented these techniques in their classrooms, where children have responded enthusiastically. Some students have even requested meditation sessions before lessons, highlighting the positive impact of mindfulness on creating a focused and harmonious classroom environment. Regarding embracing neuroscientific and brain gym practices, student-teachers have also shown a strong acceptance of daily neuroscience activities and brain gym exercises. These practices contribute not only to improved cognitive function but also to the overall well-being of both students and teachers. The positive attitude toward these exercises underscores their value in promoting cognitive development and mental clarity.

Cost-Effective Resources. A significant advantage of these strategies is their accessibility. Most resources, including guided mindfulness sessions, neuroscience information, and brain gym exercises, are freely available on platforms like YouTube and non-commercial websites. This accessibility ensures that student-teachers can continue to benefit from these practices without incurring additional costs.

In summary, incorporating Mindfulness-Based Strategies (MEN) into student-teacher education at the University of Colima has proven highly beneficial. These strategies have led to increased emotional awareness, successful implementation in classroom settings, and a positive embrace of neuroscientific and brain gym practices. Moreover, the cost-effective nature of these resources makes them sustainable tools for enhancing students' and educators' well-being and cognitive development. This study underscores the potential of MEN as valuable tools in modern education, offering benefits that extend beyond the classroom and into everyday life.

References

- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). *Transforming students' lives with social and emotional learning*. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 368–388). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2ª edición ed.). London, UK: Sage.
- Chiesa A, Calati R, and Serretti A. *Does mindfulness training improve cognitive abilities? A systematic review of neuropsychological findings*. Clin Psychol Rev. 2011 Apr;31(3):449-64. doi: 10.1016/j.cpr.2010.11.003. Epub 2010 Dec 1. PMID: 21183265.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (Fourth Edition). SAGE Publications, Thousand Oaks, California, USA.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2013). *The landscape of qualitative research* (4th ed. ed.). Thousand Oaks, California, USA: SAGE.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4ª ed.). Los Angeles, CA, USA: Sage.
- Flyvbjerg, B. (2011). *Case study*. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The Sage handbook of qualitative research*. thousand Oaks, California, USA: Sage Publications, Inc.
- Gerring, J. (2007). *Case study research: principles and practices*. New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Glasser, B.Y., Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Adine Publishing Company, Chicago, Ill.
- Goleman, D. (2005). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Tapa blanda. Editorial Kairós SA.

- Lv, Yiqing, Xiuqing Qiao, Jie Leng, Yuanhua Zheng, and Qingke Guo. (2021). "Mindfulness Promotes Online Prosocial Behavior via Cognitive Empathy." *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18 (13): 7017.
- Martin, Andrew (2010). *Building Classroom Success: Eliminating Academic Fear and Failure*. Continuum.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). *Emotional intelligence: Theory, findings, and implications*. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Responsive Classroom (2016). *The Joyful Classroom: Practical Ways to Engage and Challenge Students K-6*. Center For Responsive School Inc.
- Salovey, P., and Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.
- Scott Martin (2015). *Creating Tomorrow's Schools Today: Education—Our Children—Their Futures*. Richard Gerver. New York, NY: Continuum International Press, 2010. 160 pp. \$27.95 (paperback)., *Educational Studies*, 51:3, 255-258, DOI: 10.1080/00131946.2015.1033521
- Seligman, Martin (2011). *La auténtica felicidad*. Madrid: Zeta Bolsillo.
- Serbic, Danijela, and Pincus, Tamar (2017) *The relationship between pain, disability, guilt and acceptance in low back pain: a mediation analysis | mijn-bsl*. Retrieved from: <https://mijn.bsl.nl/the-relationship-between-pain-disability-guilt-and-acceptance-in/12042552>
- Simonsson, O., Fisher, S. K., and Martin, M. (2021). *Awareness and Experience of Mindfulness in Britain*. *Sociological Research Online*. <https://doi.org/10.1177/1360780420980761>
- Stake, Robert E. (2011). *Qualitative Case Studies*, en Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of qualitative research* (4th edition ed.). Los Angeles, California, USA: SAGE.
- Wolcott, H. F. (1994b). *Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research design and methods*. 4ª edición ed., Vol. VI). Los Angeles, California, USA: Sage Publications, Inc.

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA BAJO SOSPECHA

UNA REVISIÓN CRÍTICA DESDE LAS ESCUELAS NORMALES

Jonathan Ojeda Gutiérrez

Ricardo Moreno Espinosa

Arely Guadalupe Morales Blancas

Escuela Normal N°4 Nezahualcóyotl

ojedagjona@gmail.com

teachriky@gmail.com

arposgrado@gmail.com

Resumen

En este capítulo se realiza una reflexión sobre el discurso de la inclusión en los procesos de formación docente en Escuelas Normales, instituciones de educación superior formadoras de profesionales de la educación. Se realizó un ejercicio hermenéutico, método de análisis que ayuda a comprender críticamente el discurso de la formación docente en la licenciatura en inclusión educativa, creada en el 2018 en medio de la vorágine de la Reforma Educativa. Las reflexiones se hacen desde una actitud crítica, un ejercicio para interrogar el discurso de la inclusión como política de verdad para garantizar el derecho a la educación. Se trata de un gesto ético-político que pone bajo sospecha el enfoque de la Inclusión educativa, al entender que una posición crítica permite visibilizar las ausencias teórico-metodológicas que carece la formación de docentes en esta licenciatura. Esto se traduce en una formación profesional acrítica que no da cuenta de las matrices de dominación que reproduce las desigualdades

sociales, que solo se contribuye a la reproducción de ficciones políticas educativas de inclusión, cargadas de un discurso de acciones afirmativas y discriminación positiva. Por lo que es necesario poner bajo sospecha el discurso del enfoque inclusivo en los procesos de formación docente en Inclusión educativa.

Palabras clave:

Ficciones políticas. Discriminación positiva. Formación docente. Política educativa. Inclusión educativa.

1. Introducción

El objetivo de este capítulo es realizar una reflexión en torno al discurso de la inclusión en el ámbito educativo desde una actitud crítica como un gesto ético-político. Se trata de un ejercicio para interrogar el discurso de la inclusión como política de verdad y de sus efectos de poder. En términos foucaultianos estas reflexiones son un ejercicio de incertidumbre voluntaria para interrogar la verdad y los efectos de poder del discurso de la inclusión (Foucault, 2018). En el 2018 como resultado de las reformas educativas se propone la licenciatura en Inclusión educativa en las Escuelas Normales como un programa educativo centrado en la formación de docentes con competencias para desarrollar habilidades intelectuales que coadyuven a garantizar el acceso a la educación de todo individuo. En este texto se pone bajo sospecha el discurso en el que se forma el docente en Inclusión educativa. Por eso la utilidad de una crítica hacia el discurso de la inclusión promovido en el programa de la licenciatura en Inclusión educativa.

El capítulo está dividido en cuatro apartados, en el primero, se hace un breve esbozo sobre la inclusión como enfoque orientado al ámbito educativo (Calvo, 2013; Niembro et al., 2021; Ortiz-González, 2023). En primera instancia, desde los marcos internacionales que exhortan a los Estados a promover políticas educativas inclusivas

para garantizar el derecho a la educación y atención a la diversidad. Y, estos tienen incidencia en los marcos legales nacionales. Lo que ayuda a comprender la manera en que el Estado mexicano adopta el enfoque de la inclusión en el diseño de políticas públicas educativas para impulsar una educación inclusiva, que es necesario debatir y reflexionar (García, 2018; Hermida, 2021; Hernández et al., 2023; Solís y Tinajero, 2022). En la segunda parte del trabajo, se realiza una revisión crítica del discurso de la inclusión, se pone bajo sospecha para indicar que es necesario comprender desde dónde se está mirando al otro, su abyección (Bayón y Saraví, 2019; Solís y Tinajero, 2022). Debido a que, el problema del otro en el discurso de la Inclusión educativa puede estar anclado a una perspectiva funcional y discriminación positiva, que no atiende el fondo del problema de las asimetrías sociales causales de la desigualdad (Acle y Consejo, 2019; Ocampo, 2023; Tubino, 2005; Walsh, 2009).

En el tercer apartado, se analiza el tema de la formación docente en Inclusión educativa en Escuelas Normales desde una perspectiva crítica. Al entender que, las políticas educativas con un enfoque inclusivo situadas en una visión celebratoria, tienen incidencia en la formación docente en Inclusión educativa con omisión de modelos críticamente democráticos. Al darse una formación docente con “un conocimiento mutilado y limitado para pensar la naturaleza de la educación inclusiva y su función sociopolítica, más allá de teorías y dispositivos de aceptación y acomodación de colectivos en riesgo” (Ocampo, 2023, p. 181). Esto puede provocar que la profesionalización de docentes en Inclusión educativa reproduzca acciones afirmativas y una discriminación positiva (Tubino, 2005). Para finalizar, se expone que la formación de docentes en Inclusión educativa debe estar anclada a un posicionamiento crítico, de lo contrario solo se alimenta la creación de ficciones políticas educativa inclusivas, donde la otredad es reducida a una mirada funcionalista y asistencialista.

2. Inclusión educativa

2.1. Algunas generalidades

La inclusión educativa se caracteriza por ser aquella posibilidad para reducir las brechas existentes que impiden y limitan la participación de individuos en el ámbito educativo, pertenecientes a grupos minoritarios en situación de vulnerabilidad y precariedad; ya sea por su condición de clase, género, orientación sexual, etnia, discapacidad u otra característica. De manera particular, la in-

clusión educativa como enfoque busca que todo sujeto tenga “las mismas oportunidades sin importar las características individuales, cuando se llegue a este punto nos encontraremos ante una escuela inclusiva” (Niembro et al., 2021, p. 45). La inclusión educativa es un enfoque que desde el discurso de los marcos legales internacionales y nacionales busca que toda persona ejerza su derecho a la educación en igualdad de oportunidades.

En el ámbito internacional, la Declaración de los Derechos Humanos en el artículo 2 se expone que, toda persona tiene derechos y libertades, sin distinción alguna, ya sea por cuestiones etno-raciales, idioma, religión, género, clases y/o discapacidad. En el artículo 26, fracción II, se indica que toda persona tiene derecho a la educación que, “tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (ONU, 2015, p.54). Por otro lado, el objetivo número 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible exhorta a los Estados a “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO 2017, p. 12). En México, este exhorto a hecho eco en las políticas educativas que se puede apreciar en la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, que en el artículo 3° se expresa que toda persona tiene derecho a la educación, la cual debe ser obligatoria, universal e inclusiva. Es a través de la Ley General de Educación que el Estado mexicano prioriza y garantiza el derecho a la educación, la cual está situada en la inclusión social para eliminar toda forma de discriminación y exclusión, así como las barreras estructurales que puedan obstaculizar el aprendizaje y participación de los individuos (Ley General de Educación, 2023).

Solís y Tinajero (2022), realizan un análisis en torno a las reformas educativas en México orientadas a la inclusión, argumentan que existe un antecedente significativo en el sexenio del 2013-2018, donde se propuso garantizar un sistema educativo inclusivo. Pero, es en el sexenio 2018-2024, que está por terminar, en que la Inclusión educativa tiene un amplio sustento normativo (Díaz-Barriga, 2021). Por ejemplo, a partir de la abrogación de la reforma educativa de 2013, se impulsa el proyecto educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) “un instrumento del Estado para reorientar el Sistema Educativo Nacional y garantizar la educación, partiendo de la premisa que a nadie se le debe excluir del ejercicio de este

derecho” (SEP 2019, p. 4). Es en este nuevo paradigma educativo que se impulsa la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) como respuesta a la inclusión social y educativa, cuyo objetivo es,

convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que favorezca el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades (SEP, 2019, p. 5).

Estas reformas educativas orientadas a garantizar el derecho a la educación, de manera democrática y equitativa en México, incluye el desarrollo de programas de estudio, como es la licenciatura en Inclusión educativa que es impartida en las Escuelas Normales. Se trata de la formación de docentes de educación básica bajo un enfoque inclusivo. Para Calvo (2013), la Inclusión educativa resignifica el concepto de equidad educativa que se ha inscrito en el discurso político- pedagógico para impulsar una educación equitativa. Por lo que se requieren de políticas educativas donde “se hace necesario renovar y recrear el rol profesional de los docentes para lograrlo” (p.5). El Estado mexicano es el principal responsable de la formación integral de profesionales de la educación básica para el desarrollo de una sociedad inclusiva (Ley General de Educación Superior, 2021). Entonces, el Estado mexicano al demandar prácticas inclusivas a sus docentes para el trabajo en las escuelas y en las aulas de educación básica para una atención a la diversidad, su formación debe ser sólida con un alto compromiso social y ético.

En el caso de las Escuelas Normales, instituciones de educación superior para la formación de docentes, la Ley General de Educación (2023) en el Artículo 25 expresa que, “los planes y programas de estudio de las Escuelas Normales deben responder, tanto a la necesidad de contar con profesionales para lograr la excelencia en educación, como a las condiciones de su entorno para preparar maestras y maestros comprometidos con su comunidad” (p.12). Es decir, garantizar una educación inclusiva.

En 2018, en el Acuerdo número 14/07/18 se propone el programa en Inclusión educativa como parte de la oferta académica de las

Escuelas Normales de educación superior. El propósito de este programa es formar docentes que contribuyan a eliminar o disminuir las barreras para el aprendizaje. Asimismo, formar profesionales que respondan a las demandas de la sociedad actual, por medio de metodologías y estrategias innovadoras. Para Ortiz-González (2023), el enfoque de la inclusión tiene una relación intrínseca con la innovación, debido a que promueve recursos pedagógicos pensados desde la diversidad del individuo y sus contextos, lo que exige adecuaciones y diversificación en los currículos, pero que también necesita del compromiso de un profesorado con una filosofía inclusiva. Sin embargo, existen debates sobre si la Inclusión educativa puede o está sustituyendo a la educación especial, como argumenta Hermida (2021).

Para Hermida (2021), el discurso de la inclusión en las políticas educativas no representa un avance, al contrario, una ficción que pretende hacer más con menos. Es decir, una retórica de la Inclusión educativa. Para Flores et al. (2023), el enfoque de la Inclusión educativa no podría sustituir a la Educación Especial porque esta última se trata de una disciplina. Pero, ambas posturas deben apostar por pedagogías transgresoras desde un posicionamiento crítico con un sentido ético-político. De tal manera que, ambas propuestas necesitan ser pensadas “a partir de la abyección del otro, de la alteridad como un llamamiento ético” (Flores et al., 2023, p. 172), fuera de las ficciones discursivas y de la estrategia gerencial de gobierno.

García (2018) argumentaba que, el modelo de integración educativa propuesto por la Secretaría de Educación Pública en 2013 se había desfasado, por lo que se necesitaban cambios en las políticas educativas que promovieran una educación inclusiva. El autor advierte que, la Inclusión educativa no solo debe ser promovida en el plano discursivo. Es pertinente enfatizar que, al reflexionar sobre la Inclusión educativa como parte de un proyecto educativo es válido poner bajo sospecha las propuestas innovadoras del Sistema Educativo Mexicano (SEM). Sin desestimar los aciertos y las acciones que funcionan. A decir de Ornelas (2022), el SEM carga un fardo obeso que no lo pone en crisis, pero que si le causa fatiga y que se ve reflejado en la administración burocrática rígida y centralismo absurdo que busca uniformar todo. Entonces, tiene sentido decir que las políticas educativas de equidad e inclusión no caigan en la retórica, es decir, en el plano discursivo y burocrático.

2.2. La inclusión educativa bajo sospecha y el problema del otro.

De acuerdo con Solis (2022), en 2019, el gobierno federal anunció tres estrategias nacionales para impulsar la inclusión en el ámbito educativo: 1) Estrategia nacional de atención a la primera infancia; 2) Estrategia nacional de educación inclusiva y; 3) Estrategia nacional de mejora de las Escuelas Normales. Esta última estrategia busca reivindicar la imagen social del magisterio y establece cinco ejes para el desarrollo de las acciones: 1) la formación de docentes; 2) planeación futura de las Escuelas Normales; 3) desarrollo profesional de los formadores de docentes; 4) autogestión de las Escuelas Normales y; 5) ruta curricular, diseñar planes y programas de estudio. Esta estrategia enfatiza que, un elemento que ha caracterizado a las Escuelas Normales es la de profesionalizar docentes. Pero, la formación docente no puede estar alejada de elementos teóricos. Debido a que, asirse de perspectivas teóricas permite apelar a la realidad de la educación y comprender dónde están situados los sujetos, advierte Díaz-Barriga (2021). Para no ver al docente como un técnico sino como un profesional de la docencia, un sujeto con agencia.

En el apartado anterior se enuncia que la Inclusión educativa es una respuesta del Estado para garantizar el derecho a la educación de todo individuo. Esta respuesta ha sido gradual, las políticas públicas educativas han pasado de la integración a la inclusión del otro, del sujeto que se encuentra en una condición de vulnerabilidad y precariedad, resultado de las asimetrías sociales. Ya sea por una cuestión de género, etnia, clase, discapacidad, orientación sexual y otros. Se observa que, para garantizar el derecho a la educación, la respuesta del Estado a través de quienes lo administran ha adoptado hipotéticamente una racionalidad estratégica donde prevalece el interés público sobre las voluntades individuales (Ávalos, 2016). Ahora, se puede argumentar que el exhorto de organismos internacionales y la buena voluntad del Estado por promover una educación democrática y equitativa se ve cristalizado en los documentos normativos de la política de educación inclusiva (Solis y Tinajero, 2022). Es imperante indicar que, al referir a la inclusión en el ámbito educativo es necesario elucidar a la otredad.

Para Bayón y Saraví (2019), “la otredad no supone ninguna diferencia innata o esencial, es una construcción social, resultante de sistemas de etiquetamiento y clasificación” (p. 11). Esta clasificación social es la que marca las brechas de desigualdad donde las

condiciones materiales de existencia logran colocar al sujeto en las fronteras del no ser, de la marginalidad, de la periferia, despojado de toda carga ontológica por no corresponder con lo humano que es impuesto por el mundo moderno-capitalista como proyecto civilizatorio. El otro es excluido. De esta manera, el otro es el oprimido, el pobre, el sujeto con discapacidad, las mujeres, las personas racializadas o LGBTQ+, o todo aquel sujeto que ha sido excluido históricamente por pertenecer a un grupo minoritario. Esta expulsión y negación del otro es un malestar social resultado de la conducta humana que “muestra la insuficiencia de las normas que regulan los vínculos recíprocos entre los hombres en la familia, el Estado y la sociedad” (Freud, 1992, p. 85). En términos Freudianos, la culpa de la exclusión del otro es la cultura porque como actividad humana, en ella se constituyen las normas que habrían de proteger y beneficiar a todos, pero que en realidad a algunos sujetos los coloca en una situación de sufrimiento social, de vulnerabilidad y/o precariedad.

Ahora, al entender en términos generales quién es el otro y en medio de esta vorágine del enfoque de la inclusión como una herramienta para garantizar el derecho de la educación. Es oportuno realizar algunos cuestionamientos. Por ejemplo, ¿quién es el otro al que hace referencia el enfoque de la Inclusión educativa que se propone en las políticas públicas sobre educación? ¿desde dónde se mira al otro? ¿por qué la necesidad de incluirlo? ¿el otro como objeto de la inclusión es un sujeto hablante y deseante, o es hablado desde la mirada del otro? ¿se tratan de prácticas de apariencia y utilitaristas para cubrir indicadores? Estas preguntas son espinosas, pero útiles para hacer un ejercicio reflexivo y crítico que implica poner bajo sospecha el discurso de la inclusión en el ámbito educativo. Lo anterior, para comprender que existe una relación compleja entre educación, producción y reproducción de las desigualdades sociales. Esto ayuda a entender que una política educativa con un enfoque inclusivo debe estar anclada al diseño de políticas integrales que coadyuven a la reducción de las disparidades sociales (Tenti, 2021).

Al poner bajo sospecha el discurso de la inclusión en el ámbito educativo es con la finalidad de abrir nuevos horizontes sobre la educación, esto implica realizar una crítica, que requiere de un compromiso ético-político alejado de miradas reduccionistas. Es cierto que, frente a las demandas del mundo actual en el ámbito de la

educación no es suficiente rasgarse las vestiduras con las desigualdades y la exclusión escolar, por lo que es necesario cuidarse de los discursos funcionales sobre la Inclusión educativa, es necesario indignarse (Tenti, 2021; Tubino, 2005). Para poner bajo sospecha el discurso de la Inclusión educativa es oportuno utilizar los aportes de Tubino (2005) y Walsh (2009) quienes refieren a que no es suficiente con reconocer la diversidad y la diferencia para integrar al otro, con el único propósito de cubrir con indicadores que den cuenta de las acciones que se toman para avanzar hacia una educación integral y democrática.

El exhorto de organismos internacionales para que los Estados promuevan una educación democrática y equitativa, para atender a la diversidad y confrontar las desigualdades sociales a través de la educación se ha vuelto imperante. Sin embargo, existen vacíos que son necesarios atender y pensarlos desde los propios espacios educativos y sus actores (docentes, estudiantes y tutores/padres de familia). De lo contrario, solo se trata de una perspectiva funcional de la inclusión, un término *ad hoc*. Un ejercicio cosmético que solo enuncia que es necesario un sistema educativo inclusivo para garantizar el derecho a la educación, una práctica de apariencia, una retórica de adulación que se encuentra en los discursos de equidad e igualdad. La perspectiva funcional del discurso de la Inclusión educativa se enraíza al reconocimiento y atención a la diversidad, pero “no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales” (Walsh, 2009, p. 3), no cuestiona las matrices de dominación que impone las reglas del juego y que excluye al otro. La Inclusión educativa funcional es compatible con los modelos vigentes de dominación, hace que las políticas educativas inclusivas sean vistas como acciones afirmativas y como una discriminación positiva (Tubino, 2005). Poner bajo sospecha el discurso de la inclusión en el ámbito educativo y el problema del otro en educación básica, indudablemente, es necesario colocar en el debate la formación de docentes en la Licenciatura en Inclusión educativa en las Escuelas Normales de educación superior. Lo anterior, debido a la responsabilidad que tiene el Estado en la formación de profesionales de la educación básica.

2.3. Inclusión y formación docente. Una revisión crítica.

Las Escuelas Normales en México han tenido un papel importante en la tarea de profesionalizar docentes de educación básica. Para Díaz-Barriga (2021), los docentes de educación básica “son con-

cebidos como agentes de cambio social, que cumplen una función social y educativa” (p. 537), relacionado principalmente con sentar las bases para la formación de nuevos sujetos políticos. En México, el Estado es el principal responsable de la formación de docentes de educación básica a través de las Escuelas Normales, instituciones de educación superior formadoras de profesionales de la educación. Esto ha convertido a la docencia en México en una profesión de Estado de carácter organizacional, que se ha fincado en un aparato burocrático estatal donde el docente se convierte en reproductor de un sistema, así como ejecutor de planes y programas (Alaníz, 2018; Cuevas-Cajiga y Moreno-Olivos, 2022; Díaz-Barriga, 2021).

El Estado es el principal responsable del desarrollo y establecimiento de planes de estudio de licenciatura para la formación de docentes en Escuelas Normales. En el Artículo 3° constitucional se expone que, “el Ejecutivo Federal determinará los principios rectores y objetivos de la educación inicial, así como los planes y programas de estudio de la educación básica y normal en toda la República” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2024, p. 6). Esto se reitera en el Artículo 35 de la Ley General de Educación Superior (2021),

Los criterios para el desarrollo institucional, regional y local, así como para la actualización de planes y programas de estudio de las escuelas normales, serán elaborados y definidos por la Secretaría y estarán sujetos a lo previsto en la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, tomando en cuenta las aportaciones de la comunidad normalista del país, de otras instituciones formadoras de docentes y de maestras y maestros en servicio (p.20).

Para Díaz-Barriga (2021), la autonomía de estas instituciones es un tema pendiente que se necesita revisar porque involucra la regulación de diversos elementos de la vida organizacional y académica de estas instituciones de educación superior. Por ejemplo, una mayor autonomía permitiría tener control en la construcción y desarrollo de planes de estudio para una alternativa pedagógica a la altura del cambio social. Ahora, lo anterior sirve para problematizar los claroscuros de la formación docente de la licenciatura en Inclusión educativa porque al entender que es el Estado quien define los planes de estudio de las licenciaturas es necesario conocer cómo

se entiende el enfoque de la inclusión y el problema del otro. Sin embargo, dichos planes de estudio están fundamentados en decisiones políticas bajo una visión celebratoria, donde el “discurso institucionalizado de la lucha por la inclusión actúa y opera como un mecanismo de continuidad de los efectos perversos del mercado intelectual” (Ocampo, 2023, p. 181). En términos de Tubino (2005), Walsh (2009) y Tenti (2021), este discurso celebratorio no toca las causas de las asimetrías sociales y culturales, dimensiones descuidadas de la producción y reproducción de desigualdades.

Para Acle y Consejo (2019), definitivamente el modelo inclusivo es un aporte significativo para reconocer y atender a la diversidad en el aula, así como necesidades específicas educativas del estudiantado. El modelo inclusivo ha reflejado las necesidades de la formación de docentes de educación básica, especial y ahora inclusión educativa. Acle y Consejo (2019) no están convencidas de que para atender a la diversidad en el aula deba ser sustituida la licenciatura de Educación Especial por la de Inclusión educativa. Las autoras debaten que, la forma en que se propuso la licenciatura careció de consenso, tal vez ahí pudiera radicar el vacío y la falta de potencia en los procesos de formación de docentes y, por ende, en atención a la diversidad. En el 2004, se elaboró el plan de estudio de la licenciatura en Educación Especial lo cual involucró,

una consulta nacional y, en su diseño, participaron de manera permanente y sistemática docentes de educación especial, de educación básica y normal de todo el país. Situación totalmente ausente en la propuesta presentada del plan de estudios de la Licenciatura en Inclusión educativa 2018 (Acle y Consejo, 2019, p. 12).

Frente al debate de cómo surgió la licenciatura es importante reflexionar desde qué lugar se está percibiendo al otro, al que se encuentra fuera de los márgenes, de los marcos normativos donde impera el discurso de la normalidad como parámetro y característica principal del sujeto moderno, dentro de una sociedad hegemónica que discrimina y excluye. Para Consejo (2019), el diseño del plan de estudio de la licenciatura en Inclusión educativa a pesar de su carácter inclusivo no “se vislumbra el tratamiento de la diversidad de género, ni la cultural y lingüística de los alumnos indígenas y migrantes” (p. 4). Esta crítica que hace la autora pone bajo sospecha el discurso de la diversidad y de la otredad del cual se posicio-

na el Estado para el diseño de políticas públicas educativas para el desarrollo de modelos educativos equitativos. El problema del otro es meramente discursivo, retórica cargada de acciones afirmativas y discriminación positiva.

Para López (2012), hablar de inclusión en el ámbito educativo “es imprescindible que los responsables de las políticas educativas, el profesorado y los investigadores contraigamos el compromiso moral de orientar el conjunto de la educación hacia la equidad” (pp. 131-132). Esto hace indispensable revisar las posturas filosóficas, teóricas-metodológicas en que se fundamenta el diseño del plan de estudio de la licenciatura en que se formarán futuros docentes en Inclusión educativa. Se puede argumentar que, si el discurso de la inclusión para el diseño de planes de estudio de la licenciatura en Inclusión educativa descansa en un posicionamiento acrítico la formación docente también, por lo que adolecerá de valentía moral y acción ética.

En Ocampo (2023), el imperante discurso acrítico sobre la inclusión en el ámbito educativo está anclada al interior del capitalismo hegemónico que,

—fabrica un conjunto de ficciones políticas desde la formación del profesorado para la inclusión, al tiempo que no permiten comprender el corpus de compromisos ideológicos, políticos y epistémicos que la naturaleza del campo requiere para levantar mecanismos metodológicos que permitan comprender internamente el funcionamiento de la exclusión y de las estructuras educativas frente a dichos procesos (p. 193).

En este breve análisis se identifica que autores/as como Ocampo (2023), Consejo (2019), Castillo (2019), Acle y Consejo (2019) y Navarrete (2019) coinciden en que el enfoque de la inclusión aplicado en el ámbito educativo está anclado en garantizar el derecho a la educación. Pero, existen contradicciones que necesitan atenderse. Por ejemplo, si el discurso de la inclusión sigue anclado a “parámetros socioculturales y los formatos del poder del capitalismo, colonialismo e imperialismo y su hegemonía” (Navarrete, 2019, p. 168), la atención a la diversidad solo será una ficción carente de crítica. Esto deja de lado las asimetrías sociales y culturales, así como las causas que originan la producción y reproducción de desigualda-

des. Donde la inclusión queda en términos de acciones afirmativas y de discriminación positiva (Tubino, 2005).

Para Torres (2023), es necesario replantearse una teórica crítica de la inclusión para contrarrestar el discurso posmoderno sobre la otredad y ese afán de incluirlos a través de ficciones políticas cargadas de acciones afirmativas y de discriminación positiva. En este discurso sobre el otro, el abyecto, aparece como alguien a quien tolerar. Y, la tolerancia “nos exime de tomar posiciones y responsabilizamos por ellas. La tolerancia debilita las diferencias discursivas y enmascara las desigualdades” (Duschatzky y Skliar, 2000, p. 10). Esto invita a repensar los procesos de formación de docente de la licenciatura en Inclusión educativa. Esto involucra entender cómo el aparato estatal mira al otro al momento del diseño de los planes de estudio de la licenciatura en Inclusión educativa. Esto significa poner bajo sospecha el discurso inclusivo de la educación, se hace necesario una crítica para no caer en ficciones que no den cuenta de aquello que genera las desigualdades sociales. De lo contrario, la formación de docentes en Inclusión educativa solo continuará reproduciendo una revolución blanda que solo toca situaciones de forma, no de fondo. Al hacer de la Inclusión educativa un enfoque utilitarista donde el otro debe agradecer las medidas compensatorias por su abyección.

3. Conclusiones

A partir de la revisión documental que se realizó para la elaboración de este capítulo, se puede argumentar que el programa educativo en Inclusión educativa que se imparte en las Escuelas Normales cumple con el exhorto que hacen organismos internacionales para que los Estados promuevan acciones para garantizar el derecho a la educación. Existen todavía disyuntivas sobre su posicionamiento frente a la abyección del otro, porque impera un discurso funcional para la atención a la diversidad, que no devela las matrices de dominación que oculta los efectos de las prácticas de exclusión. Sin dejar de lado que, prevalece el imperativo de entender a la inclusión como un enfoque que dirige su atención a la diversidad casi exclusivamente a la discapacidad. Pero, desde una posición acrítica, capacitista y de una pedagogía ortopédica, que construye ficciones sobre la inclusión educativa promoviendo una discriminación positiva.

Para cerrar, estas reflexiones buscan poner a debate la necesidad de (re)pensar la inclusión fuera de discursos reduccionistas, asis-

tencialistas y acríticos, donde la abyección del otro es vista como un recurso utilitarista para cubrir indicadores internacionales y nacionales sobre la atención a la diversidad. Por tal motivo, es imperante que las/los tomadores de decisiones sobre el desarrollo y diseño del plan de estudios de la licenciatura en Inclusión educativa volteen y tomen un posicionamiento crítico sobre la abyección del otro, de lo contrario, esa búsqueda del respeto y tolerancia solo servirá de investidura que solo funciona para realización de cambios en la forma, pero no en el fondo. De esta manera, este escrito busca promover una lectura crítica del discurso de la inclusión en el ámbito educativo, cuya intencionalidad es repensar los tópicos que se ven involucrados como la equidad, la igualdad, la justicia social, entre otros, para garantizar el derecho a la educación. Es necesaria una revisión crítica de la inclusión en el ámbito educativo, esto involucra entender cómo es vista la otredad, si solo como algo a tolerar sin dar cuenta de las asimetrías o como una práctica liberadora.

Esta preocupación por (re)pensar el discurso de la Inclusión educativa al interior de las Escuelas Normales es porque en estos espacios se forman profesionales de la educación, que para estos tiempos oscuros se requiere de una mirada crítica sobre la atención a la diversidad. El Estado debe replantearse los procesos de formación docente en las Escuelas Normales en torno a la Inclusión educativa, porque de carecer de una perspectiva crítica se seguirá manteniendo la insuficiencia de las normas que crean los propios sujetos para proteger a todos. La ausencia de fuentes epistemológicas críticas se pueden ver reflejadas en la formación docente en la licenciatura en Inclusión educativa que, al carecer de ellas, sus intervenciones en el aula serán vistas como una mera ejecución de actividades e instrumentos, empleados por un técnico de la educación para la producción de ficciones inclusivas educativas. Al dejar de lado, lo que acontece en el entorno educativo y que atraviesa los procesos de enseñanza individuales y colectivos, que son producto de desigualdad e injusticia en contextos socioeducativos.

Referencias

- Acle, G. y Consejo, M. (2019). Claroscuros de la educación especial y la inclusiva en México: una visión ecosistémica. En D. Ramos, M. Dávila, M. Sotelo, y M. Rivera (Eds.), *Inclusión educativa y social: Avances y retos en la atención a la diversidad* (pp. 1–18). Pearson Educación de México.
- Alaníz, C. (2018). La docencia en el nivel básico en México: De la profesionalización a la precarización. *Puntos Universitarios. Revista de Investigación*, 8(2), 49–87. <https://www.redalyc.org/journal/4676/467655995005/html/>

Ávalos, G. (2016). *Ética y política para tiempos violentos*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Bayón, M., y Saraví, G. (2019). Desigualdades: subjetividad, otredad y convivencia social en Latinoamérica. *Desacatos*, 59, 8–15. <https://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n59/2448-5144-desacatos-59-8.pdf>

Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 1–22. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a02.pdf>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2023). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Nación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. México. (2021). *Ley General de Educación Superior*. Diario Oficial de la Nación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

Camara Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Nación.

Castillo, N. (2019). Educación Inclusiva: Contradicciones, debates y resistencias. *Praxis Educativa*, 23(3), 1–9. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230304>

Consejo, M. (2019). *Restablecer la Licenciatura en Educación Especial en la Formación de Docentes en las Escuelas Normales*. https://comisiones.senado.gob.mx/educacion/foro2019/docs/ponencia2_d.pdf

Cuevas-Cajiga, Y. y Moreno-Olivos, T. (2022). Estado actual de la formación inicial docente en educación primaria: Un acercamiento al caso mexicano. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(112), 1–28. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6792>

Díaz-Barriga, Á. (2021). Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 533–560.

Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 7, 1–3. <https://pim.udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/14/2019/08/Ladiversidadbajosospecha.pdf>

Flores, L., Ojeda, J. y Mejía, S. (2023). Educación Especial: Reflexiones sobre discapacidad y abyección en el ámbito. *Revista Hojas y Hablas*, 24, 164–176. <https://revistas.unimonserrate.edu.co/hojasyhablas/article/view/425/318>

Foucault, M. (2018). *¿Qué es la crítica? seguido de la cultura de sí*. Siglo XXI.

Freud, S. (1992). El malestar en la cultura. En *Sigmund Freud. Obras completas. Volumen XXI* (pp. 57–140). Amorrortu editores.

García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 49–62. [file:///C:/Users/Pc/Downloads/Dialnet-LaEducacionInclusivaEnLaReformaEducativaDe-Mexico-6729100 \(2\).pdf](file:///C:/Users/Pc/Downloads/Dialnet-LaEducacionInclusivaEnLaReformaEducativaDe-Mexico-6729100%282.pdf)

Hermida, S. (2021). *México, inclusión educativa sin maestros de Educación Especial y la filosofía de “hacer más con menos.”* Yo También. Discapacidad Con Todas Sus Letras. <https://www.yotambien.mx/opinion/mexico-inclusion-educativa-sin-maestros-de-educacion-especial-y-la-filosofia-de-hacer-mas-con-menos>

López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 74(26), 131–160. <https://cafe.org/wp-content/uploads/2018/02/loc81pez-melero-la-escuela-inclusiva-1.pdf>

Navarrete, M. (2019). Inclusión del Siglo XXI: reflexiones sobre la Educación Inclusiva en Chile y Latinoamérica. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 153–185. <https://core.ac.uk/download/422383928.pdf>

Niembro, C., Gutiérrez, J., Jiménez, J. y Tapia, E. (2021). La Inclusión educativa en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 8(2), 43–51. <http://www.reibci.org/publicados/2021/ago/4300108.pdf>

Ocampo, A. (2023). La producción de ficciones políticas e ideológicas en la formación de maestros para la educación inclusiva. En S. Barbato, R. Beraldo, y G. Mieto (Eds.), *Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: princípios, ensino superior e formação de professores Volume 1* (pp. 161–196). Universidade de Brasília.

Organización de las Naciones Unidas (2015). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Organización de las Naciones Unidas

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.

Ortiz-González, M. del C. (2023). Hacia una educación inclusiva. La Educación Especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, 54(1), 11–24. <https://doi.org/10.14201/scero202354125096>

Secretaría de Educación Pública (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP.

Solis del Moral, S. y Tinajero, G. (2022). La reforma educativa inclusiva en México. *Perfiles Educativos*, 44(176), 363–378. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534>

Solis, S. y Tinajero, M. (2022). La reforma educativa inclusiva en México. Análisis de sus textos de política. *Perfiles Educativos*, 44(176), 120–136. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534>

Tenti, E. (2021). *La escuela bajo sospecha: Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI.

Torres, A. (2023). Hacia una teoría crítica de la inclusión. Una revisión política y filosófica de la noción de otredad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(2), 15–38. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.553>

Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro Continental de Educadores Agustinos*. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural.”* <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>

EL APOYO TECNOLÓGICO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE PROFESIONALES DE LA INFORMACIÓN: EXPERIENCIA POSPANDEMIA

Adriana Mata Puente

Hadtyr Axheli García Ortega

Eduardo Oliva Cruz

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

amata@uaslp.mx

axheli.garcia@uaslp.mx

eduardo.oliva@uaslp.mx

Resumen

Se describe los recursos tecnológicos que se utilizaron en el proceso de enseñanza aprendizaje en la Facultad de Ciencias de la Información de la UASLP durante la pandemia. El documento se desarrolla en tres apartados. En el primero se describe la adaptación de las clases presenciales al trabajo en línea durante la pandemia; en el segundo, se describen tres herramientas: DidacTic, Teams y Facebook que se han seguido utilizando para el desarrollo de las actividades docentes; finalmente, en el tercer apartado, se aborda el uso del examen digital como recurso útil en los diferentes momentos de la evaluación.

Palabras clave:

Proceso de aprendizaje. Enseñanza profesional. Medios de enseñanza

Introducción

Un acontecimiento no es algo que ocurra en el mundo, sino que es un cambio de planteamiento a través del cual percibimos el mundo y nos relacionamos con él (Žižek, 2018), no se tiene control de las circunstancias dadas, aunque estas afecten directa o indirectamente a los sistemas u organizaciones sociales, sean estas de carácter político, económico, de salud, o entre otros, como en el caso que nos convoca, el educativo. Cada sistema ante estas situaciones no planeadas, buscará responder de acuerdo con los recursos con los que cuente, así como con sus objetivos previamente asumidos, su misión social, con el objeto de afrontar la situación dada.

Bajo ese contexto, se puede señalar que en el periodo del 2020 al 2023, surgió la emergencia sanitaria derivada por la Covid 19 como acontecimiento que afectó a todos los sistemas sociales del mundo, en el caso de las organizaciones se tomaron las medidas preventivas derivadas de las características propias de la Covid 19, siendo la más distintiva el aislamiento social. La cual consistió en la reclusión de las personas en sus casas para limitar las interacciones entre personas, para evitar el contagio y con esto reducir la propagación de la enfermedad (Rangel, Llamosas-Rosas y Fonseca, 2021).

Esta medida, además de otras, fueron adoptadas unas con más éxito que otras, donde los sistemas educativos no fueron la excepción. En el caso de la Facultad de Ciencias de la Información (FCI), de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), en México, se adoptaron acorde a las medidas emanadas de las diferentes autoridades, de la propia universidad, así como de las instancias de salud nacional, estatal o municipal.

Para hacer frente y responder ante esa situación, uno de los recursos con los que se contaban en ese momento fueron las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). La conexión con y entre los diferentes miembros de la comunidad de la FCI, fue a través de una computadora personal, una **Tablet** o un dispositivo de tele-

fonía, permitiendo en primera instancia mantener comunicación, durante el aislamiento social. El reto para los docentes, además de la comunicación, fue rediseñar lo que se había planeado para impartirse de manera presencial cambiarlo a la virtualidad, además de generar sus propios aprendizajes para trabajar en entornos virtuales (Expósito y Marsollier, 2020).

Es así que, se describe la experiencia del uso de las TIC como apoyo en la labor docente, ante una situación de emergencia sanitaria. Se comparte la visión colegiada de los profesores de tiempo completo integrados en los cursos de las Licenciaturas en Gestión de la Información y Gestión Documental y Archivística; así como también del programa de la Maestría en Ciencias de la Información, ofertados por la FCI-UASLP. El capítulo está integrado en tres partes: la primera da cuenta general de las acciones antes, durante y después de la pandemia y el uso de las TIC; en la segunda se expone el uso de algunas herramientas para la mediación de apoyo para el proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A), y por, último, se describe el proceso de evaluación a través de una plataforma para validar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

1. El proceso de Enseñanza Aprendizaje durante la pandemia por Covid 19

Se describen de manera general las acciones que en materia de educación se llevaron a cabo durante el periodo de marzo de 2020 a mayo de 2023 cuando se hace la declaratoria del fin de la pandemia. La descripción se organiza en tres etapas que dan cuenta de lo que se vivió el proceso de enseñanza aprendizaje antes (etapa I), durante (etapa II) y después (etapa III) de la emergencia sanitaria, contextualizado en la Facultad de Ciencias de la Información.

Etapas I. Previo a la emergencia sanitaria y al aislamiento social.

Los cursos inician en enero del 2020, con la bienvenida a los estudiantes de manera presencial, los docentes entregan plan de la asignatura, así como las generalidades de la materia: políticas, mecánicas de trabajo, sistema de evaluación entre otras actividades para cumplir con el objetivo de E-A. Durante los meses de febrero y marzo empiezan a surgir las noticias acerca de la existencia de un virus que afecta en China, SARS-COV 2.

Algunos docentes, previo a la declaratoria de aislamiento social, implementaron algunas tácticas para mantenerse en comunicación

con sus estudiantes; se pusieron de acuerdo para dar continuidad a sus cursos de acuerdo como se fueron presentando las circunstancias. En otras palabras, fue a iniciativa de la comunidad docente, el generar líneas de comunicación y trabajo para sacar adelante el curso ya iniciado, además de la preocupación por adaptar estrategias de enseñanza en un entorno virtual.

Para la comunicación, en primera instancia se usaron el correo electrónico y los sistemas de chat o redes sociales (*WhatsApp* o *Facebook*); así mismo, se adoptaron sistemas como *Zoom*, *Skype*, *Google Meet* o *Facebook*; y algunos docentes hicieron uso de *lockers* virtuales tipo *Dropbox* como repositorios, o en su caso enviar, vía correo electrónico, el material de apoyo e instrucciones de trabajo, en el mejor de los casos guías instruccionales. Los docentes del área de las TIC fueron quienes se posicionaron mejor, ya que incluso antes de la pandemia utilizaban un Sistema de Gestión del Aprendizaje (LMS, Learning Management System por sus siglas en inglés).

Es así que, en esta etapa, los docentes usaron y adaptaron los recursos tecnológicos de los cuales tenían conocimiento, siendo el correo electrónico, así como el sistema de chat WhatsApp o el muro de Facebook los más utilizados. Quienes de manera previa conocían alguna otra aplicación la propusieron a sus estudiantes para continuar con sus cursos. En este periodo lo necesario y urgente fue el mantener contacto con los integrantes del curso, la comunicación desempeñó un papel preponderante. De manera emergente fue necesaria una curva de aprendizaje entre los actores del proceso educativo con relación al manejo de los recursos de TIC y de nuevas formas de interactuar en el proceso de formación.

Etapas II. Durante la emergencia sanitaria.

El proceso de educación en periodo de aislamiento se vio apoyado en las TIC. Estas desempeñaron un papel preponderante para la comunicación entre los actores de este proceso. En esa etapa, los docentes ya sabían que el curso se impartiría de manera virtual, por lo que se diseñaron actividades idóneas para lograr el aprendizaje en los estudiantes. En esta etapa se dio la integración del personal docente en instalaciones de la FCI, la interacción con los estudiantes de los diferentes cursos continuó mediada por las TIC. En esta fase se brindó el apoyo por parte de la universidad, con la puesta en marcha para todo miembro de su comunidad con plataformas de

apoyo para el aprendizaje, *Teams* contratada a la empresa *Microsoft* y *DidacTic* plataforma adaptada para la universidad con base en un ambiente de software libre.

De manera paralela, se implementa un periodo de capacitación para la planta docente con relación al manejo de recursos tecnológicos y pedagógicos, para la educación a distancia. Con esto se esperaba que la condición prevalente fuera diferente a la anterior etapa. Buscando en primera instancia una mediación más adecuada entre los actores del proceso de formación en la FCI, “la figura del docente ha cumplido un rol fundamental que ha ido más allá de los aspectos pedagógicos” (Expósito y Marsollier, 2020, p. 3). El docente cambió, adaptó y utilizó otras estrategias con la finalidad de cumplir con su misión, además fue empático para entender a los estudiantes y la situación que ellos vivían.

Al cierre de este periodo, se da una fase de interacción mixta entre la comunidad académica de la Facultad. Esta se organiza con base a impartir clase de manera presencial en los primeros tres días de la semana y los siguientes dos se interactúa en línea; aunque algunos estudiantes continúan interactuando completamente a distancia, dada sus circunstancias geográficas y socio-económicas.

Etapas III. Reintegración al espacio físico

La totalidad de la comunidad académica de la FCI, se reintegró al trabajo en las instalaciones físicas. Se trabajó con ajustes en el distanciamiento y la bioseguridad. El trabajo académico en aulas retornó a las prácticas previas a la emergencia sanitaria. En esta fase de regreso a la “nueva normalidad”, las TIC continúan desempeñando un recurso de apoyo en la labor docente.

El uso que se continúa es el de comunicación entre los integrantes de los cursos. Cada docente en acuerdo con sus estudiantes, selecciona el recurso tecnológico que más se adecue a sus necesidades. El correo electrónico y el sistema de comunicación de las plataformas siguen preponderando, así mismo se continúa usando la aplicación de *WhatsApp*.

Se mantiene el repositorio de la plataforma, aunque algunos envían vía aplicación de *WhatsApp* aquellos materiales de lectura o video previamente seleccionados para las actividades didácticas propuestas. En algunos casos se han adaptado algunas metodolo-

gías activas como la denominada Aprendizaje Invertido, por lo que se requiere el uso de una plataforma de aprendizaje para el diseño y uso de actividades didácticas fuera del aula presencial.

Concluyendo, los docentes aprendieron que los recursos de las TIC pueden potenciar el proceso de E-A. Esto implica el pensarlos desde la planeación misma de una práctica docente. También, se da una curva de aprendizaje por parte de los estudiantes al usar las TIC dentro del contexto de formación, por lo que se requiere el diseño de estrategias didácticas que potencien y desempeñen un real apoyo para estos procesos educativos. Sobre todo, que se dé un adecuado cierre del mismo con un buen sistema de evaluación de todo el proceso, apoyado por los sistemas que presentan las plataformas de aprendizaje.

Mediación en el proceso de Enseñanza - Aprendizaje apoyado en TIC

El tipo de educación que se desarrolló e implementó institucionalmente a consecuencia de la pandemia, es la *e-learning*, la cual, se puede definir como la “formación ofrecida a individuos que están geográficamente dispersos o separados o que interactúan en tiempos diferidos del docente empleando los recursos informáticos y de telecomunicaciones” (Area y Adell, 2009, p. 2). En pocas palabras, es aprendizaje a distancia, empleando tecnologías de internet, en donde la interacción docente- alumno se efectúa dentro de un contexto virtual.

Por lo anterior, los recursos educativos se vuelven necesarios para coadyuvar en el proceso formativo, ya que el uso de las tecnologías trae consigo múltiples beneficios, dentro de los cuales, podemos señalar los siguientes: a) mejora los procesos pedagógicos; b) incrementa la interacción del alumno con el docente; c) promueve el aprendizaje colaborativo; d) motiva el aprendizaje; e) fomenta la creatividad; f) aumenta el dinamismo en los contenidos; g) los formatos son más atractivos y; h) impulsa la innovación en el aula.

Seleccionar diferentes recursos didácticos implica que el docente analice y se incline por los más adecuados, en función de su proceso pedagógico, el dominio del estudiante y el aprendizaje de cierto contenido, de acuerdo con Mendoza es importante el “uso con sentido de recursos disponibles, situados en el momento de aprendizaje en el que docentes y alumnos se encuentran, tomando

en cuenta las características de los estudiantes y el proyecto educativo al que ambos pertenecen” (2020, p. 351). Además de tener muy claro que las actividades se clasifican en hacer para entregar y hacer para aprender (p. 346). En las primeras, solo se diseñan actividades para mostrar que los estudiantes están trabajando y en la segunda, el diseño de actividades se hace para lograr la apropiación del aprendizaje.

2.1. Recursos didácticos

Los recursos didácticos contribuyen al desarrollo de las metodologías de E-A y; se pueden conceptualizar de acuerdo con Villacreses, Lucio y Romero (2016) como “cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado para facilitar el desarrollo de las actividades formativas” (p. 4). El contexto determinado durante la pandemia fueron los entornos virtuales, y como consecuencia, el docente tuvo el reto de enfrentar el cambio de educación presencial (tradicional) al de distancia (innovación). Con base a esto, para la generación de un recurso didáctico, se deben considerar las características primordiales de los contenidos o información, el espacio donde se va a desarrollar la clase, si se cuenta con el tiempo para el desarrollo del recurso didáctico a utilizar y exigencias o necesidades por parte de los alumnos (Paredes, 2017).

Los recursos didácticos utilizados por los docentes fueron muy diversos, y, conforme pasaba el tiempo, mostraron mayor dominio, no sólo en el uso y acceso, sino también en el diseño de actividades incorporando otras herramientas que, como ya se mencionó, el docente fue adquiriendo a través de la capacitación, el uso intensivo y el contante cuestionamiento sobre las mejores estrategias para lograr que los estudiantes se apropiaran de los contenidos.

2.1.1. DidacTic

Es un espacio virtual a partir de una plataforma de tipo Moodle que se diseñó y se promovió su uso en la UASLP, con la finalidad de fortalecer las estrategias de E-A a través de medios que facilitan el intercambio de información, la comunicación, colaboración, retroalimentación y la evaluación.

Esta plataforma es utilizada como parte de la planeación docente de cursos tanto de Licenciatura como de Maestría, con los objetivos educativos que se enlistan enseguida:

- a) **Aprendizaje asincrónico.** El alumno trabaja en horarios flexibles y, para el caso de las tareas, se sujeta a un tiempo y fecha límite para su entrega en la plataforma, tiempo establecido por el profesor.
- b) **Portafolio de evidencias.** Optimiza y facilita el control de las tareas y/o actividades indicando el tiempo de entrega por parte del alumno.
- c) **Material didáctico.** Empleo de lecturas, archivos, libros, videos, participación en wikis, foros, chats, entre otros.
- d) **Evaluación.** La importancia del proceso de la evaluación radica en la valoración del aprendizaje, donde la plataforma ofrece herramientas como el caso del examen, donde al finalizarlo se presenta una realimentación para que el estudiante esté consiente tanto de sus logros como de sus áreas de oportunidad.
- e) **Foros de discusión.** Coadyuvan en el fortalecimiento de los contenidos de los temas a través de la participación individual y/o grupal.
- f) **Compartir información.** Diversidad de herramientas para subir archivos y material didáctico disponibles para las consultas asincrónicas del alumnado.

Por lo anterior, DidacTic auxilió al docente con algunas ventajas tales como: a) es un navegador amigable, eficiente y compatible; b) coadyuva en la planeación docente semanal, parcial o semestral; c) cuenta como herramienta de evaluación; d) permite el seguimiento del estudiante en su proceso de aprendizaje; e) la autovalueoración del estudiante y; f) la disponibilidad y variedad de recursos didácticos que ofrece.

2.1.2. Teams

Recurso didáctico, de aplicación generada por *Microsoft*, para apoyar la comunicación, interacción y productividad entre personas, ofrece servicios de mensajería instantánea, audio, videollamadas y compartir archivos. En este caso, es empleó con los siguientes objetivos educativos:

- a) **Comunicación sincrónica.** Las clases se efectúan de forma virtual con una interacción sincrónica entre el docente y los estudiantes sin importar su ubicación. Necesaria para explicar temas o dar indicaciones para el desarrollo de las actividades.

b) Material didáctico. Permite compartir archivos y trabajar simultáneamente en un mismo documento en tiempo real, lo que agiliza el trabajo y aprendizaje colaborativo.

Dentro de los beneficios de este recurso, encontramos: a) la integración con otras aplicaciones de *Microsoft* como *Word*, *Excel* y *PowerPoint*; b) la grabación de las sesiones, su revisión asincrónica; c) colaboración en tiempo real entre profesores y alumnos, lo que agiliza su comunicación; d) la mensajería directa; e) el uso compartido de pantalla en la sesión sincrónica; f) compartir material didáctico y; g) el almacenamiento de archivos en la nube, lo que facilita el acceso desde cualquier dispositivo electrónico.

2.1.3. Facebook

Las redes sociales son un gran y atractivo recurso para uso didáctico, y dentro de esta experiencia, el ejemplo es el uso de Facebook, se implementó para una asignatura optativa que radica en la responsabilidad social y ambiental, la cual es una dimensión que conforma el Modelo Educativo de la Universidad que promueve la formación integral de los estudiantes.

Esta red social permite actuar a través de la creación perfiles, grupos o páginas, los cuales contribuyen a la interacción con funciones como compartir fotos, videos, muros, blogs, eventos, etc. Los objetivos educacionales detectados son: a) comunicación asincrónica; b) portafolio de evidencias, porque facilita el seguimiento de la entrega de tareas y/o actividades en la fecha y hora establecida; c) fomenta la participación en los foros; d) permite compartir el material didáctico; e) hay una participación activa del estudiante debido a que es una red social muy popular y; f) coadyuva en las especificaciones de temas, tareas o actividades con los chats privados.

El ejemplo de la experiencia en el uso de Facebook es la creación de un grupo cerrado creado y administrado por el Docente, en donde cada semana (se especifica un día y hora límite de entrega) los alumnos deberán cumplir con el reporte de lectura correspondiente, además de compartir una fotografía como evidencia de un hábito en el cuidado del medio ambiente. Se tiene la libertad de subir notas, imágenes, videos, noticias, o cualquier otro material que se considere relevante para la materia. También todas las tareas o actividades se entregan por este medio.

Lo expuesto hasta aquí presenta tres de los recursos más utilizados por los docentes. Las redes sociales como Facebook fue un gran apoyo, sobre todo al inicio de la emergencia sanitaria y la facilidad de acceso para docentes y estudiantes además de que la mayoría usaba esa red social. En el caso de *DidacTic*, implicó que el docente solicitará el espacio, luego hiciera el diseño del curso con las diferentes actividades y el objetivo de aprendizaje de cada una de ellas. La experiencia en el uso de Teams, como ya se señaló, fue la conexión sincrónica y la grabación de las sesiones, para que los estudiantes volvieran a revisar la clase en el momento que lo necesitarán; otro aspecto importante fue para la mensajería instantánea, el estudiante estaba en contacto con el docente y el grupo a través del chat, eso facilitó las instrucciones para la elaboración de las actividades.

El proceso de E-A a partir de la pandemia se modificó, el docente, en su papel articulador, utilizó la tecnología para mantener la comunicación con sus estudiantes, utilizó diferentes recursos tecnológicos con objetivos didácticos para facilitar el aprendizaje e incremento sus habilidades para la comunicación, el diseño de actividades y la planeación didáctica en un cotexto virtual.

3. La evaluación del proceso de Enseñanza-Aprendizaje apoyada con DidacTic

El objeto de estudio más difícil de evaluar es el desarrollo del ser humano, al tener éste la capacidad permanente de aprender, evolucionar, adaptarse y cambiar, por lo que evaluar en el terreno educativo, es decir, el aprendizaje convencional de las personas, se torna en una actividad difícil por su naturaleza y si se habla del escenario virtual, se vuelve más compleja.

La evaluación educativa, se define como un proceso integral y sistemático a través del cual se recopila información de manera metódica y rigurosa, para conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto educativo determinado: los aprendizajes de los alumnos, el desempeño de los docentes, el grado de dominio del currículo y sus características; los programas educativos, y la gestión de las instituciones, con base en lineamientos definidos que fundamentan la toma de decisiones orientadas a ayudar, mejorar y ajustar la acción educativa (Ruiz, 1996; Hopkins, 1998; JCSEE, 2003; Worthen, Sanders y Fitzpatrick, 1997).

La evaluación desde el enfoque formativo responde a dos funciones; la primera es de carácter pedagógico –no acreditativo–, y la segunda, social –acreditativo– (Vizcarro, 1998; Coll y Onrubia, 1999; Díaz Barriga y Hernández, 2002). En la primera, la balanza se inclina hacia las estrategias de aprendizaje que emplea el docente para que los estudiantes aprendan; en la segunda, se refiere al dominio de esos conocimientos expresados en las diferentes técnicas de evaluación.

Tradicionalmente se señalan tres momentos de evaluación: inicial, de proceso y final. Estos momentos coinciden con los tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa o sumaria (Scriven, 1967; Díaz Barriga y Hernández, 2002; Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2003). La ventaja de utilizar el examen en DidacTic es porque permite realizar la evaluación en los tres momentos. En particular, al estudiante le permite contestar el examen y al mismo tiempo recibir retroalimentación para revisar sus resultados, con el fin de detectar en qué aspectos debe poner mayor atención. Por su parte, para el docente, al momento de revisar los resultados obtenidos por los estudiantes, le permite revisar el examen, pregunta por pregunta, para diseñar estrategias que refuercen los temas en los que mostraron más debilidad.

Durante los procesos de E-A, el docente es el responsable de crear experiencias interpersonales que permitan a los alumnos convertirse en aprendices exitosos, pensadores críticos y participantes activos de su propio aprendizaje. En este contexto, la enseñanza deja de ser un proceso informativo de alguien que lo posee el conocimiento (el docente) a alguien que no lo posee (el alumno), y se convierte en un proceso de naturaleza social, lingüística y comunicativa, en el cual el papel fundamental del docente es estructurar y guiar la construcción de significados que realizan los alumnos en un entorno complejo de actividad y discurso, lo que permite ajustar su ayuda y apoyo en función de cómo los alumnos realizan esta construcción (Colomina, Onrubia y Cochera, 2001).

La realimentación es reconocida por los nuevos enfoques de evaluación como una acción crucial para transformar la evaluación en una oportunidad para aprender. La forma en que se van comunicando los resultados de una evaluación y las posibles acciones que se proponen al estudiante para mejorar constituyen el instante más adecuado para aprender mediante la evaluación (Amaranti,

2010, p.4). En el caso de la evaluación virtual la realimentación es fundamental para orientar al estudiante en las áreas de oportunidad que se le presentan.

Existen diferentes recursos de evaluación en línea o virtual, aquí solo se muestra uno, el examen de conocimientos. Este recurso permite, a través de preguntas indagar sobre los conocimientos adquiridos, también permite valorar el aprendizaje haciendo preguntas donde el estudiante tiene que resolver algún problema de la realidad, donde se conjugan conocimientos teóricos y prácticos. El examen consiste en una serie de preguntas para valorar el aprendizaje obtenido. Las preguntas pueden ser abiertas o cerradas, opción múltiple, relacionar columnas, falso-verdadero, entre otras. También se pueden utilizar imágenes, videos, audios, donde el estudiante tiene que resolver situaciones particulares.

La experiencia pospandemia potencio el uso de diferentes plataformas para evaluar, buscando que fuera de una manera más divertida y accesible para los estudiantes. El examen en DidacTic se elabora en dos fases. La primera, de diseño, permite programar la fecha y hora en que se llevará a cabo la evaluación, así como el tiempo que dispone el estudiante para contestarla. La segunda fase, consiste en elaborar las preguntas, donde el docente debe tener claro el contenido para seleccionar la mejor forma de diseñar la pregunta (opción múltiple, ensayo, seleccionar palabras, completar con imágenes, entre otras).

Cada pregunta debe tener una razón de ser, cumplir con un objetivo de aprendizaje, en este sentido es necesario elaborar más de una pregunta para cada objetivo, dando la posibilidad al estudiante para reflexionar sobre lo estudiado. Una de las ventajas es que se pueden hacer preguntas muy variadas, desde aquellas donde solo se pone la pregunta y el estudiante contesta (pregunta abierta), hasta pasar a las preguntas donde se incorporan imágenes o videos y después de analizarlas, conteste las preguntas. Es una forma más atractiva e interactiva para el alumno.

Las ventajas es que permite programar el examen para dar acceso a los estudiantes durante un tiempo razonable para contestarlo, la flexibilidad de horario permite al estudiante programar el mejor momento para contestarlo, la única restricción es que dispone de cierto tiempo en el que puede responder el examen. Con base a lo

anterior, también se determina el tipo de evaluación que se debe hacer, se pueden programar los exámenes para que el estudiante, una vez finalizado vea sus respuestas, la respuesta correcta y la realimentación, de tal forma que le permite autoevaluarse y medir su desempeño, así como fortalecer aquellos aspectos que aún son débiles. Al término del período, se puede programar el examen donde el estudiante vea la realimentación hasta que ya cerró el examen, una vez hecho esto, no hay posibilidad de corregir respuesta alguna. Es decir, obtiene la evaluación final de su examen.

Para el docente, elaborar exámenes en DidacTic implica planear lo que se quiere preguntar, que la pregunta responda a un tema en específico y estar atento para que todos los temas desarrollados en el curso sean abordados en el examen, esa actividad implica reflexión y tiempo; otro aspecto a considerar es el diseño de las preguntas, donde cada una corresponda al objetivo de aprendizaje. Una vez que ha cerrado el examen, el docente puede revisar pregunta por pregunta para validarlas en función de las respuestas de los estudiantes, preguntas fáciles hasta las preguntas difíciles, lo ideal es que queden en un término medio. Finalmente, otra ventaja es la facilidad con que se obtiene la calificación, cada alumno puede ser su resultado y se puede ponderar en función de las diferentes actividades realizadas durante el período a evaluar.

4. Conclusiones

La pandemia presentó una oportunidad para reflexionar sobre la práctica docente, y la incorporación de las TIC, además del proceso de comunicación con los estudiantes a través de la virtualidad. Revalorar el uso de recursos tecnológicos y su incorporación en la docencia, se descubrió el potencial que las tecnologías ofrecían para el proceso de enseñanza, sobre todo en aquellos docentes que usaban esporádicamente esos recursos; descubrir las bondades de cada uno de estos, ir aprendiendo a la par que los estudiantes, pero, sobre todo, seleccionar aquellos que resultarán los más adecuados para cumplir con el objetivo de aprendizaje.

Los recursos didácticos seleccionados por los docentes responden a: facilidad de acceso para los estudiantes, comunicación constante, ininterrumpida e inmediata, interacción sincrónica y asincrónica, repositorio de documentos, entrega de actividades, claridad de tiempos de entrega, producto a entregar y criterios para evaluar, así como la ponderación en la calificación final.

Durante todo el proceso, los docentes se enfrentaron a la disyuntiva de ¿Cómo lograr el aprendizaje de sus estudiantes? Fue una experiencia muy rica, ya que la autoevaluación permitió detectar áreas de oportunidad y todo lo aprendido en ese proceso mejoró la práctica docente. La experiencia nos llevó a reflexionar mucho sobre las formas de evaluación ¿cómo hacerlo en línea? ¿cuáles son las más adecuadas? ¿Qué otros recursos de evaluación se pueden implementar? En las tres fases, los llevó a explorar diferentes recursos, reflexionar sobre los objetivos de aprendizaje y lo sustantivo de cada asignatura para recuperarlo en diferentes formas de evaluación. El proceso no fue sencillo, pero sí muy gratificante porque como docentes nos volvimos a reinventar en nuestra labor de enseñanza.

Referencias

- Area, M. y Adell, J. (2009). "eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales". En J. De Pablos (Coord): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe, Málaga, pp. 391-424.
- Colomina, R. y otros (2001), "Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza.
- Coll, C. y J. Onrubia (1999), "Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad", en C. Coll, (coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, Barcelona, Horsori, pp. 141-168.
- Díaz Barriga, F. y G. Hernández (2002), *Estrategias para la comprensión y producción de textos*, 2a. ed., México, McGraw-Hill.
- Expósito, E., & Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- García-Peñalvo, F.J.; Corell, A.; Abella-García, V. y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, Vol. 21 article 12. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/issue/view/EKS>
- López-Cervantes, M. et al. (2010). La influenza A/H1N1 2009. Una crónica de la primera pandemia del siglo XXI: *Revista Digital Universitaria*, 11(04).
- Marciniak, R. y Gairín Sallán, J. (2018). Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 21, núm. 1, DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.16182>
- Mendoza Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 343-352. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>
- Nirenberg, O. y otros (2003), *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*, Barcelona, Paidós.
- Paredes, M. (2017). *Los recursos didácticos en el proceso de enseñanza de estudios sociales en el séptimo grado de educación básica de la Unidad Educativa Ambato* [Tesis de posgrado, Universidad Técnica de Ambato] Recuperado

de: <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/26508/1/1805064225%20MAR%20c3%8dA%20BEL%20c3%89N%20PAREDES%20ZAPATA.pdf>

Rangel González, E., Llamosas-Rosas, I., y Fonseca, F. J. (2021). Aislamiento y covid-19 en las regiones de México. *EconoQuantum*, 18, Julio-diciembre, pp. 1-22.

Villacreses, E., Lucio, A. y Romero, C. (2016). Los recursos didácticos y el aprendizaje significativo en los estudiantes de bachillerato. Recursos didácticos y el aprendizaje significativo. En *SINAPSIS*, N° 9 (2). ISSN en línea: 1390-9770. Recuperado de: <https://www.itsup.edu.ec/myjournal/>

Vizcarro, C. (1998), “La evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje: la evaluación tradicional y alternativa”, en C. Vizcarro y J. León (eds.), *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*, Madrid, Pirámide, pp. 129-160.

Vygotsky, L. S. (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Editorial Crítica/Grijalbo.

Žižek, S. 2018. Acontecimiento. España, Ed. Sexto Piso.

LA INVESTIGACIÓN BASADA EN EL DISEÑO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Andrés Vázquez Faustino

Universidad Pedagógica Nacional,
Unidad 241
vazquez.andres@upnslp.edu.mx

Resumen

El capítulo se centra en mostrar cómo la metodología de la Investigación Basada en el Diseño ha surgido como una respuesta alternativa a las carencias en la formación investigativa dentro del ámbito docente, al identificar dos problemáticas actuales: la baja eficacia en términos de rendimiento y titulación, atribuible a la aplicación de métodos de naturaleza compleja o que implican tiempos y esfuerzos mayores a los dedicados para la generación de proyectos de investigación en educación superior y posgrado, así como en una investigación frecuentemente divorciada de los problemas asociados a la práctica docente diaria, lo que plantea la necesidad de emplear nuevos enfoques de investigación que se dirijan directamente a la práctica y permitan el desarrollo de conocimiento más aplicable. El análisis epistemológico, teórico y metodológico revela cómo la IBD no sólo se puede utilizar como un dispositivo didáctico, sino también como un modelo pertinente para la investigación educativa. Tanto para profesores, estudiantes e investigadores, la IBD emerge como una opción viable para desarrollar proyectos que no sólo contribuyan al avance del conocimiento teórico, sino que también tengan aplicaciones prácticas inmediatas en los contextos educativos, con la mejora de los resultados

académicos y de titulación, lo cual enriquece la formación docente y la calidad de la educación.

Palabras clave:

Investigación basada en el diseño. Formación docente. Investigación educativa.

Introducción

En el ámbito de la formación docente en México, se ha identificado la necesidad de abordar algunas deficiencias en el desarrollo de proyectos de investigación educativa, las cuales afectan directa o indirectamente al rendimiento académico y en la efectividad de los procesos de titulación. Para las instituciones dedicadas a la formación de docentes o agentes educativos, este desafío busca constantemente mejorar no sólo la calidad de la educación, sino también la preparación de profesionales competentes y comprometidos con su labor pedagógica.

El presente capítulo se adentra en la metodología de la Investigación Basada en el Diseño (IBD) como una posible respuesta emergente para abordar esta problemática de manera efectiva. Se reconoce la complejidad y la desconexión que con frecuencia se da entre la investigación educativa y la práctica docente cotidiana como un aspecto que requiere soluciones que generen contribuciones aplicables.

A través de un análisis epistemológico, teórico y metodológico se han identificado elementos que posicionan a la IBD tanto como un dispositivo didáctico, como un modelo pertinente para la formación en investigación educativa. La metodología beneficia no sólo a los formadores de docentes, sino también a los propios estudiantes, quienes necesitan desarrollar sus trabajos de titulación con base en procesos de investigación e intervención educativa. Además, contribuye al avance del conocimiento y a la mejora de los resultados académicos, fomentando la divulgación y difusión de la investigación en el campo educativo.

Este proceso de análisis tiene como propósito trazar la relevancia de la IBD como una metodología con potencial transformador en el ámbito de la formación docente, al considerarla como una estrategia efectiva para enriquecer los procesos de investigación, la

formación docente y la generación de conocimiento, con repercusiones directas en la calidad de la educación en el país.

De esta manera, en primera instancia se lleva a cabo un análisis sobre los orígenes y características de la IBD, destacando aquellos elementos que ofrecen ventajas significativas para la realización de procesos de investigación. Se presentan posibilidades que no pretenden ser una receta estática o acabada, por el contrario, se contempla como una síntesis elaborada que brinde a los formadores y estudiantes un panorama enriquecedor para el desarrollo de proyectos desde el punto de vista de la naturaleza de la IBD.

En la segunda parte se aborda la cuestión epistemológica desde la fase 1 de la IBD, desde una perspectiva y lógica de construcción de conocimiento, contemplada en el enfoque cualitativo, sin dejar de mencionar la utilidad de elementos tomados desde el lado cuantitativo y sin considerar el debate acabado entre estas propuestas. Lo anterior porque en los trabajos de investigación educativa se tiene una necesidad apremiante de conocer qué sucede con los alumnos y los profesores en entornos educativos reales, lo cual implica buscar herramientas metodológicas que permitan indagar los contextos naturales en los que se desarrollan y cómo estos pueden a su vez, ser transformados.

Continuando con la tercera parte, se consideran las fases 2 y 3 de la IBD, para abordar el aspecto teórico como un eje central en la investigación, en razón de la construcción de categorías e indicadores que proporcionen coherencia y rigor académico a los proyectos de educación superior y posgrado. Situando en este apartado a los estudiantes como agentes activos en la construcción de su propio aprendizaje y ubicando a la IBD como una metodología que permea los procesos de investigación entre la parte teórica y la práctica.

Posteriormente, en la cuarta parte se examina el proceso metodológico de la IBD, destacando la forma en la que se sugiere su aplicación, tanto desde las contribuciones de los autores como desde la lógica de la investigación educativa en contextos académicos avanzados.

Finalmente, se concluye en la fase 4 de la IBD con las aportaciones que proporciona en la presentación de resultados y conclusiones en investigaciones e intervenciones realizadas bajo esta metodo-

logía, así como sugerencias para la difusión y divulgación de los conocimientos y prácticas generados, cerrando la propuesta con recomendaciones para la aplicación de la IBD.

Elementos de la investigación basada en el diseño

Para comprender mejor la metodología de la IBD, es crucial explorar sus orígenes y características fundamentales. Los orígenes de la IBD se remontan a la intersección entre la investigación educativa y el diseño instruccional, en los trabajos de Brown (1992) y Collins (1992) llamados experimentos de diseño. Surge como una respuesta para desarrollar enfoques metodológicos que integren la teoría y la práctica de manera coherente y efectiva. Se inspira en diversas corrientes de investigación, como el diseño de sistemas, la ingeniería educativa y la investigación-acción, entre otras. Su evolución se ha visto influenciada por la interdisciplinariedad y la adaptación constante a los contextos educativos cambiantes. Diversos términos se han utilizado para hacer referencia a la IBD, tales como: Experimentos basados en el diseño, investigación basada en el diseño, investigación basada en el desarrollo, investigación del desarrollo, investigación formativa (Herrington, J., McKenney, S., Reeves, T. y Oliver, R; 2011).

La IBD Se ha considerado como un paradigma de investigación de enfoque cualitativo, en el que a diferencia de otros enfoques de investigación que priorizan la observación y la descripción de fenómenos, la IBD parte de la premisa de que la investigación y el diseño son procesos interdependientes que se retroalimentan mutuamente. En este sentido, se nutre de un campo multidisciplinar como la antropología, la psicología educativa, la sociología, la neurociencia y las didácticas específicas.

La flexibilidad es otra característica destacada de la IBD. A diferencia de los enfoques metodológicos tradicionales, que suelen seguir un conjunto predefinido de pasos lineales, la IBD permite adaptarse a las particularidades de cada situación investigativa. Esto se refleja en la diversidad de métodos y técnicas que pueden emplearse en el marco de esta metodología, desde enfoques cualitativos hasta cuantitativos, pasando por métodos mixtos y diseños de investigación emergentes.

Uno de los aspectos más valorados de la IBD es su capacidad para promover la colaboración y el trabajo en equipo desde la inter-

disciplinariedad. Además de resolver los problemas desde la investigación, se establecen procesos para identificar los principios de diseño o factores clave que relacionen los resultados teóricos deseados con los elementos prácticos esperados. La IBD fomenta la participación activa de diversos actores educativos, incluyendo docentes, estudiantes, directivos y otros miembros de la comunidad educativa.

Asimismo, la IBD se caracteriza por su enfoque orientado hacia la acción y el cambio. A diferencia de la investigación puramente teórica, que tiende a generar conocimiento abstracto y desvinculado de la realidad práctica, la IBD busca generar soluciones concretas y aplicables a problemas reales en contextos educativos específicos. Esta orientación hacia la acción implica un compromiso activo con la mejora continua y el cambio social en el ámbito educativo.

En semejanza también de la investigación-acción, donde convergen por su carácter cíclico que conduce a la retroalimentación entre la teoría y la práctica desde el abordaje y trabajo en contextos naturales y el interés por mejorar la realidad educativa, se tienen algunas diferencias como lo referente al objetivo que persiguen, el papel de los investigadores y los participantes en el proceso, el desarrollo de las personas involucradas como agentes naturales que constituyen una estrategia de mejora de una situación real.

En la IBD el desarrollo de la teoría es la prioridad en comparación con el desarrollo del producto en particular, ya sea teórico o práctico y en su aporte para futuros diseños. Incluso, a los investigadores se les facilita el proceso de construcción de conocimiento desde los resultados de cada ciclo iterativo en la mejora del diseño, sin menospreciar la actividad de los sujetos con los que investiga y su transformación a lo largo del proyecto y su concreción.

En otro orden de ideas, una de las ventajas que la IBD presenta es que, de acuerdo a su postulado se pueden generar relaciones entre la investigación, el diseño y la ingeniería (Wang y Hannafin, 2005), lo cual la hace más eficiente para proyectos de investigación/intervención enfocados en temas como la enseñanza de las ciencias, las tecnologías y las matemáticas (Kelly, 2003), no obstante, cualquier propósito de indagar el fenómeno educativo y de querer transformarlo, es viable de considerar para adoptar a la IBD, incluso se ha recomendado para proyectos de integración de Tecnologías de la

Información y Comunicación en Educación y su relación con comunidades de práctica (MacDonald, 2008, p.249).

La IBD es una metodología que considera procesos en los que se alinea una lógica de construcción de la investigación de forma sistemática pero flexible al mismo tiempo, considerando un análisis iterativo de diseño, desarrollo y puesta en práctica, basada en la colaboración entre investigadores y profesionales de la educación en entornos reales, con un enfoque en la construcción de principios de diseño y teorías contextualmente sensibles (Wang y Hannafin, 2005, p. 6).

La IBD representa un enfoque innovador y prometedor para abordar problemáticas en el ámbito educativo. Sus orígenes multidisciplinarios, su enfoque centrado en el análisis de problemas teórico prácticos, desde el diseño de una propuesta de investigación/intervención educativa que se aprecia flexible desde el punto de vista metodológico. Asimismo, el trabajar con un ciclo iterativo de prueba y refinamiento promueve procesos de colaboración entre los investigadores y los profesionales de la educación, orientando la acción y el cambio como una forma relevante y pertinente.

La IBD en la investigación educativa

La segunda parte de este capítulo se adentra en la cuestión epistemológica desde la fase inicial de la IBD: "Análisis de problemas prácticos por los investigadores y profesionales participantes en colaboración", (Wang y Hannafin, 2005, p. 34). Esta fase representa el punto de partida del proceso de investigación, donde se identifican y analizan los problemas prácticos que requieren soluciones innovadoras en el ámbito educativo. Desde una perspectiva y lógica de construcción de conocimiento contemplada en el enfoque cualitativo, esta fase se centra en comprender en profundidad los problemas prácticos desde la perspectiva de los actores involucrados. Los investigadores y profesionales participantes colaboran estrechamente para explorar las múltiples dimensiones de los problemas, incluyendo sus causas, consecuencias y posibles soluciones. Se emplean técnicas cualitativas para recopilar datos que permitan una comprensión holística de la situación.

Es importante destacar que, si bien esta fase se enfoca principalmente en métodos cualitativos, también se reconoce la utilidad de

elementos tomados desde el lado cuantitativo. En algunos casos, la combinación de enfoques cualitativos y cuantitativos puede enriquecer la comprensión de los problemas prácticos y proporcionar evidencia complementaria para fundamentar las decisiones de diseño e intervención.

Es crucial subrayar que este enfoque epistemológico no pretende establecer un debate acabado entre las perspectivas cualitativa y cuantitativa, sino más bien reconocer la complementariedad y la necesidad de flexibilidad metodológica en función de las características específicas de cada problema de investigación. En un contexto donde la necesidad de comprender qué sucede con los alumnos y los profesores en entornos educativos reales es apremiante, es fundamental contar con herramientas metodológicas que permitan indagar de manera profunda y significativa en los contextos naturales en los que se desarrollan las prácticas educativas. Por lo que, desde un paradigma crítico, se busca trascender la mera descripción de los problemas prácticos para identificar las estructuras de poder, las relaciones sociales y las dinámicas culturales que subyacen en el sistema educativo, así como explorar posibles formas de transformación desde una óptica emancipadora.

Partiendo de estos principios, se puede decir desde la experiencia, que en los proyectos de investigación lo primero que se les pide a los estudiantes es establecer el tema y problema de investigación y en los de intervención una primera exploración al campo desde donde elaboran la contextualización del problema o problemas percibidos, e inmediatamente después, el diseño y aplicación de un diagnóstico, en cuyo caso, depende de los resultados que arroje para definir la pregunta de intervención y el posterior diseño de la alternativa de solución. En esta etapa, la mayoría de los estudiantes de pregrado no cuentan con un tema o problema que pueda considerarse como algo que surja de su experiencia, casi siempre optan por temas y problemas recogidos de la literatura especializada o de alguna situación vivida en su época de estudiantes de educación básica. En los estudiantes de posgrado la situación cambia, al presentar en su mayoría un anteproyecto que tiene como base su experiencia en campo, en la elaboración de la tesis de licenciatura o en el simple hecho de querer abordar un tema relativamente nuevo que sea de actualidad. Sin embargo, se ha observado que la falta de experiencia en la elaboración de proyectos de investigación promueve en algunos casos que los estudiantes esperen un protocolo de tesis dado, ya estructurado

y avalado por la institución, en el que sólo tengan que seguir los capítulos y apartados para cumplir con los cánones de la academia. Aunado a esto, en los programas de las materias de metodología de la investigación con frecuencia se les dice, o que tienen que cumplir con el protocolo institucional, o que los procesos de la investigación son flexibles y no necesariamente se tendrían que alinear a lo dicho por la institución. En el caso de emplear la IBD, tenemos una ventaja, los proyectos estarían considerados como de investigación/intervención, por lo que estaríamos en la posibilidad de tener ambas situaciones, un tema y problema de investigación, y una primera exploración al campo desde donde se contextualiza la problemática y generar un diagnóstico, comprendido como la fase 1 de la IBD. Al respecto, Herrington et al. (2011), comentan que en esta fase lo primero que se elabora es la declaración del problema con base a un tema de investigación y se presenta un argumento para justificar su importancia, además de su relevancia práctica y científica.

Con lo anterior, se está en posibilidades más amplias de comenzar el proyecto de investigación/intervención desde una metodología que se utiliza para analizar e intervenir en contextos escolares naturales, dirigida a mejorar las prácticas educativas, iniciando con un proceso más claro y dando oportunidad para la flexibilidad en la adaptación al protocolo de tesis en el caso que se pidiera o en el diseño de una estructura más apegada a las necesidades de la lógica de desarrollo de la investigación/intervención a realizar. De esta manera, de acuerdo a Wang y Hannafin (2005), se presentan las fases de la IBD (ver figura 1). En el siguiente apartado se tratarán las fases 2 y 3, para finalmente concluir con la fase 4 en la parte final del capítulo.

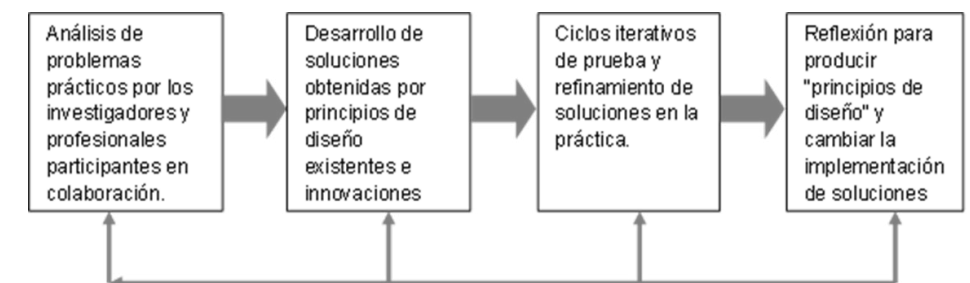


Figura 1. **Fases de la IBD.** Fuente: Traducción propia. (Wang y Hannafin, 2005, p. 34).

Ciclo iterativo de diseño y mejora

La tercera parte de este capítulo se adentra en las fases 2 y 3 de la Investigación Basada en el Diseño (IBD), las cuales tienen como objetivo abordar el aspecto teórico como un eje central en la investigación/intervención, de tal manera que no sólo fundamente la parte del argumento, sino también guíe a la parte metodológica de la investigación/intervención.

Una vez que en la fase 1 de la IBD se ha descrito la contextualización del problema y la obtención de necesidades y oportunidades a atender gracias al diagnóstico inicial, se procede a la fase 2 de la IBD: “Desarrollo de soluciones obtenidas por principios de diseño existentes e innovaciones”, (Wang y Hannafin, 2005, p. 34). Esta fase corresponde a la etapa de construcción del marco teórico y al inicio de la etapa de la definición metodológica de la investigación. Para comenzar, primero se lleva a cabo una revisión exhaustiva de la literatura existente relacionada con el problema práctico identificado en la fase inicial, con el fin de elaborar los antecedentes de la investigación/intervención y la elaboración del marco teórico de referencia desde una aproximación teórica al objeto de estudio y enfocado a la pregunta de intervención. Esta revisión tiene como objetivo establecer un marco teórico sólido que sirva de base para el diseño y la implementación de intervenciones efectivas. Se identifican y analizan las teorías, modelos y enfoques relevantes en el ámbito de estudio, así como las investigaciones previas que hayan abordado problemas similares.

Es importante destacar que, en esta fase, los estudiantes desempeñan un papel activo en la construcción de su propio aprendizaje. Participan en la revisión de la literatura, la identificación de categorías y la formulación de indicadores, lo que les permite desarrollar habilidades de investigación y análisis crítico de manera autónoma y reflexiva, necesarios para organizar y sistematizar la información recopilada, proporcionando coherencia y rigor académico al proyecto de investigación/intervención.

Posterior a la revisión de la literatura especializada los estudiantes diseñan una primera propuesta de intervención, como alternativa de solución a la problemática presentada y con base en los fundamentos desde el marco teórico de referencia. El diseño parte de considerar, por ejemplo, metodologías pedagógicas activas, en las que los sujetos con los que participa en la intervención son agentes

clave para desarrollar la trayectoria hipotética de aprendizaje (THA), tomando un rol primordial como líder en el diseño, de tal manera que se configura un equipo de colaboración interdisciplinario conformado por el investigador, los sujetos de intervención que incluso pueden ser profesores frente a grupo o agentes educativos que viven la problemática de forma cotidiana en su labor, además, se sugiere la participación de especialistas en la parte disciplinar, por ejemplo, para proyectos en donde el contenido especializado demanda de un conocimiento más profundo sobre el tema y problema de investigación/intervención (especialistas en la enseñanza de las ciencias, de las matemáticas o de las TIC), o en los casos como las humanidades y ciencias sociales con especialistas como: psicólogos clínicos y educativos, pedagogos, lingüistas, gestores educativos, etc. El diseño de la alternativa se plantea mediante algún dispositivo como: estrategias didácticas, prototipos didácticos, situaciones didácticas, programas de formación y actualización, recursos didácticos, propuestas tecnológicas innovadoras, entre otros. Con el primer diseño informado, los investigadores lo aplican en el contexto predeterminado, observan y recogen dato sobre la aplicación y regresan para su análisis en colaboración con el equipo de trabajo interdisciplinario ya descrito o en lo individual procurando la comprensión de la información obtenida desde diversas fuentes. Con los resultados del primer diseño, los investigadores están en posibilidades de continuar la fase siguiente de la IBD, en la que se comienza a refinar la solución.

La fase 3 de la IBD: “Ciclos iterativos de prueba y refinamiento de soluciones en la práctica”, (Wang y Hannafin, 2005, p. 34), se enfoca en el diseño y la implementación de intervenciones basadas en el marco teórico y los hallazgos obtenidos en las fases anteriores, así como en el primer diseño, aplicación y análisis de la propuesta de intervención. Es entonces que se comienza un ciclo iterativo de diseño y mejora con el fin de desarrollar conocimiento y discernir sobre cómo influyen los cambios sistemáticos en el aprendizaje y la práctica, lo que permite inducir conjeturas teóricas sobre dichos cambios (Barab y Squiere, 2004; Wang y Hannafin, 2004; Barab, 2014). En cada ciclo iterativo, los investigadores desarrollan ambientes educativos naturales donde se pueda estudiar procesos de enseñanza aprendizaje, incluyendo nuevas tecnologías (Sandoval y Bell, 2004), mediante estrategias y actividades específicas destinadas a abordar los problemas prácticos identificados, teniendo en cuenta las necesidades y características particulares de los contextos.

tos educativos involucrados, de tal manera que el trabajo en colaboración con los participantes para elaborar una serie de propósitos a lograr en conjunto se vuelve una empresa en común (Wang y Hannafin, 2004; Jan, Chee y Tan, 2010).

Durante esta fase, los estudiantes tienen la oportunidad de poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos y participar activamente en la planificación, ejecución y evaluación de las intervenciones propuestas. En cada ciclo iterativo se fomenta la reflexión crítica y la colaboración entre los diferentes actores educativos, con el fin de garantizar la pertinencia y efectividad de las intervenciones implementadas para la generación de conocimiento teórico que aporte al campo mediante los datos recogidos en cada iteración y métodos mixtos que el investigador utiliza y en los que documenta el proceso (Wang y Hannafin, 2004), y al mismo tiempo se obtenga una aplicación práctica que resuelva los problemas educativos planteados.

La IBD se convierte así en una metodología que permea los procesos de investigación entre la teoría y la práctica, promoviendo una integración dinámica y coherente de ambos aspectos, facilitando la interpretación y la contextualización de los hallazgos obtenidos, el rol del investigador consiste entonces en observar y apoyar las actividades de los agentes educativos en el desarrollo de la propuesta de intervención, mediante procesos de reflexión, diseño e implementación de propuestas con base en la innovación (Juuti y Lavonen, 2012).

Conclusiones

La fase 4 de la IBD representa el cierre del ciclo investigativo y el momento clave para la presentación de resultados, conclusiones y recomendaciones significativas derivadas del proceso. En esta etapa, se documentan y analizan detalladamente los hallazgos derivados de la implementación de las intervenciones diseñadas en fases anteriores. Se identifican los impactos y efectos observados, así como las lecciones aprendidas durante el proceso. Los datos recopilados se examinan a la luz del marco teórico establecido, permitiendo una interpretación profunda y contextualizada de los resultados.

Una de las principales aportaciones de la IBD en esta fase es la conclusión al proceso de integración entre la teoría y la práctica. Con

los resultados se obtienen los principios de diseño que contienen de acuerdo a Amiel y Reeves (2008), conocimientos sustantivos y procedimentales con una descripción de los resultados y el contexto, para que el investigador determine ideas relevantes para las próximas configuraciones de la propuesta. La participación activa de los estudiantes y otros actores educativos en el proceso investigativo garantiza la relevancia y aplicabilidad de los resultados en contextos reales. La presentación de resultados y conclusiones en investigaciones e intervenciones realizadas bajo la metodología de la IBD debe ser clara, precisa y basada en evidencia. Además de la presentación de resultados, es fundamental considerar estrategias para la difusión y divulgación de los conocimientos y prácticas generados a través de la IBD. Se recomienda utilizar diversos medios de comunicación, como informes escritos, presentaciones orales, infografías y materiales multimedia, para llegar a diferentes audiencias de manera efectiva.

Finalmente, se sugiere integrar la IBD como dispositivo de formación y generación de conocimiento en la transformación de la realidad educativa. en los programas de formación docente y en la práctica profesional de los educadores, fomentando una cultura de investigación y mejora continua en las instituciones educativas. Además, se sugiere promover la colaboración entre investigadores, docentes, estudiantes y otros actores educativos para abordar de manera efectiva los desafíos y problemáticas presentes en el ámbito educativo. En conclusión, la aplicación de la IBD permite diseñar un trabajo académico en espiral en el que se evidencia el desarrollo del ciclo iterativo de rediseño de la propuesta y de generación de conocimiento teórico y su aplicabilidad práctica.

A continuación, se presentan algunos ejemplos donde se empleó la IBD como metodología de la investigación:

Proyecto FOMIX CONACYT slp-2018-02-01-7010 (2018) *La robótica y las TIC en la enseñanza y aprendizaje de ciencias y matemáticas: estrategias didácticas educativas para la educación básica y media superior en San Luis Potosí.*

Handbook of Research on Driving STEM Learning with Educational Technologies. <https://www.igi-global.com/book/handbook-research-driving-stem-learning/171020>.

Capítulo “Integration of Digital Technologies: Collaborative Practices in Teaching Mathematics”.

<https://www.igi-global.com/chapter/integration-of-digital-technologies/177014>. Páginas 395 -414. ISBN13: 9781522520269|ISBN10: 1522520260, EISBN13: 9781522520276, DOI: 10.4018/978-1-5225-2026-9.ch019

Luna de la Rosa, C. J. (2022). *Educación matemática realista y enseñanza de las fracciones: Una experiencia en la escuela primaria* (Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241).

Juárez Camacho, R. I. (2022). *Enseñar matemáticas a través de la resolución de problemas: Entre la idealidad de la Reforma y la realidad en las aulas* (Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241).

García Gaitán, C. C. (2023). *La actividad experimental de fenómenos ópticos para desarrollar el pensamiento científico en estudiantes de primaria* (Tesis de doctorado, Instituto Politécnico Nacional, CICATA-Legaria).

Vázquez Faustino, A. (2017). *Integración de las tecnologías digitales en la enseñanza de las matemáticas mediante prácticas de colaboración en educación primaria: caso de desarrollo profesional con profesores de San Luis Potosí* (Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco).

Castillo Jiménez, G. (2024 en curso). *Praxeologías de la proporcionalidad: Una mirada entre la praxis y el logos* (Tesis de doctorado en proceso, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241).

Referencias

Amiel, T., y Reeves, T. C. (2008). Design-Based Research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda. *Educational Technology y Society*, 11 (4), 29–40.

Barab, S. y Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of The Learning Sciences*, 13(1), 1-14.

Barab, S. (2014). Design-Based Research: A methodological toolkit for engineering change. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (1st ed., pp. 151-170). New York, NY: Cambridge University Press.

Brown, A. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *Journal Of The Learning Sciences*, 2(2), 141-178.

Collins, A. (1992). Toward a Design Science of Education, Technical Report No. 1. New York, NY.: Office of Educational Research and Improvement.

Herrington, J., McKenney, S., Reeves, T. y Oliver, R. (2011). Design-based research and doctoral students: Guidelines for preparing a dissertation proposal. In C. Montgomerie y J. Seale (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2007* (pp. 4089-4097). Chesapeake, VA: AACE.

Jan, M., Chee, Y. y Tan, E. (2010). Unpacking the design process in design-based research. In S. R. Goldman, J. Pellegrino, K. Gomez, L. Lyons y J. Radinsky (Eds.), *Proceedings of the International Conference of the Learning Sciences* (ICLS) 2010 (Part 2, pp. 470-471). Illinois, USA: International Society of the Learning Sciences.

Juuti, K. y Lavonen, J. (2012). Design-Based Research in Science Education: One Step Towards Methodology. *Nordina: Nordic Studies in Science Education*, 2, 2, 54-68.

Kelly, A. E. (2003). Special issue on the role of design in educational research [Special Issue]. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.

MacDonald, R. (2008). Professional Development for Information Communication Technology Integration. *Journal Of Research On Technology In Education*, 40(4), 429-445.

Sandoval, W. y Bell, P. (2004). Design-Based Research Methods for Studying Learning in Context: Introduction. *Educational Psychologist*, 39(4), 199-201.

http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3904_1

Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-Based Research and Technology-Enhanced Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5–23. <http://www.jstor.org/stable/30221206>

INTEGRIDAD ACADÉMICA

UNIVERSITARIA.

ÉTICA Y CONCIENTIZACIÓN ECOLÓGICA:
¿QUÉ HACEMOS PARA EL CUIDADO DEL
MEDIO AMBIENTE EN EL MARCO DE LA
INTEGRIDAD ACADÉMICA?

María Selene Ordaz Rodríguez

Ma. Esther Orta Martínez

Universidad Marista de San Luis Potosí

mordaz@umaslp.maristas.edu.mx

eorta@umaslp.maristas.edu.mx

Resumen

El presente trabajo, aborda el tema del cuidado del medio ambiente y su incorporación a la integridad académica, a través de una investigación documental, con corte exploratorio la cual se encarga de encontrar soluciones y alternativas para evaluar la información investigada. Los procesos utilizados fueron el análisis, síntesis y deducción de documentos. La información de los documentos fue revisada en diferentes bancos de información como EBSCO, Redalyc, Scielo, utilizando procesos de análisis, síntesis y deducción de documentos. Esta investigación está dividida en los siguientes apartados: problemáticas ambientales en la actualidad, educación superior, desarrollo sostenible en la educación superior, ética ecológica e integridad académica. Se plantearon los siguientes objetivos: identificar la relación entre Cuidado del medio ambiente, Ética ecológica e integridad académica y establecer la relevancia de la anterior relación en estos tiempos emergentes que exigen la innovación. Se concluyó que el cuidado del medio ambiente forma

parte de la responsabilidad que toda institución de educación superior debe generar la concientización de la necesidad de prevenir, promover y combatir el deterioro del planeta mediante la integridad académica.

Palabras clave:

Integridad académica. Medio ambiente. Ética ecológica. Educación superior. Desarrollo sostenible.

1. Introducción

Nuestro mundo se encuentra en una coyuntura histórica única, caracterizada por trayectorias cada vez más inciertas y complejas que evolucionan a una velocidad sin precedentes. Estas tendencias sociológicas, ecológicas y tecnológicas propician el cambio de los sistemas educativos, que deben adaptarse. En este contexto, la educación posee el mayor potencial transformador para forjar futuros justos y sostenibles. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021).

Una herramienta fundamental para el logro de dichos objetivos indudablemente lo constituye la implementación de la Integridad académica en la formación del estudiante, toda vez que a través de esta se establece el compromiso con seis valores esenciales: honestidad, confianza, equidad, respeto, responsabilidad y valentía, estos valores sirven para informar y mejorar las capacidades y el comportamiento ético en la toma de decisiones. Centro Internacional para la integridad académica [ICAI], 2021)

En consecuencia, dentro del marco de los valores enunciados, es posible lograr la identificación de problemáticas sobre hechos que afectan a la sociedad en su conjunto, con la finalidad de propiciar conductas en el individuo que contribuyan a disminuir el impacto negativo de los hechos sociales.

En un mundo cada vez más contaminado los problemas ambientales obligan a involucrarnos a fondo en el cuidado del medio ambiente, el cual se ha convertido en una tarea impostergable para abordar los retos que enfrenta nuestro planeta, como lo señala la agenda 2030 para el desarrollo sostenible de la Organización de las Naciones Unidas.

Por lo anterior la educación superior constituye una herramienta fundamental para llevar a cabo dicho cometido, en el trabajo que

nos ocupa se aborda la progresividad del concepto de integridad académica para que el mismo involucre la identificación de conductas positivas que repercutan en la concientización del problema concreto capacitando a los estudiantes para respetar su entorno ambiental.

En este contexto, se abordarán las siguientes preguntas: ¿Es posible la relación entre Cuidado del medio ambiente, Ética ecológica e integridad académica? y ¿Cuál es la relevancia de la anterior relación si es que la hay, en estos tiempos emergentes que exigen la innovación?

Al respecto para la elaboración de este capítulo se realizó una investigación documental en diferentes bancos de información y portales especializados el presente texto está dividido en los siguientes apartados: Problemáticas ambientales, educación superior, Ética ecológica e integridad académica.

2. Cuidado del medio ambiente y su relación con la integridad académica

2.1. Problemáticas ambientales en la actualidad.

Gracias al medio ambiente propicio, surgió la vida, el deterioro de este nos conducirá a la extinción. En la actualidad como lo afirma Fernández (2020) todo lo relativo al medio ambiente se ha convertido en una de las principales cuestiones de debate y preocupación en las sociedades occidentales. Dicha preocupación, cuyos antecedentes más remotos los podemos situar a mediados del siglo XIX, se ha cristalizado en la configuración de organismos, conferencias y programas internacionales cuyo objetivo es buscar soluciones a la gestión medio ambiental del planeta. (p.13).

La Tierra se está calentando, el hielo se está derritiendo, los océanos están elevándose y se están llenando de plástico. Estamos perdiendo especies, acumulando gases de efecto invernadero y se nos acaba el tiempo mientras los desastres relacionados con el cambio climático, como las inundaciones y las olas de calor, afectan vidas y desplazan a las comunidades. Más de 3.500 millones de personas son altamente vulnerables al impacto climático. (Foro Económico Mundial [FEM], 2023)

Ante la innegable certeza de los argumentos expuestos por los organismos internacionales, el panorama a nivel mundial, sigue

regido por los intereses económicos de los inversionistas, tanto extranjeros como nacionales, que, bajo el argumento de propiciar mejores condiciones socioeconómicas, al proporcionar fuentes de trabajo que contribuyen a generar mayores satisfactores, lo cual es, en efecto, también un hecho indudable, llama la atención que en la exposición de la problemática, no se asocia la propuesta de regulación adecuada, en equilibrio con la necesidad de crecimiento económico, de tal suerte que, se reconoce el deterioro del medio ambiente, pero las condiciones económicas de muchas sociedades, lamentablemente obligan a tolerar el mismo, en perjuicio propio y de las futuras generaciones.

No se trata en consecuencia, de sólo evidenciar la contribución humana en el impacto a la naturaleza, producto de la necesidad de desarrollo económico, ya que una parte importante de la disminución del problema, lo constituye la creación de programas auspiciados por los organismos internacionales en coordinación con los gobiernos locales, que posibiliten la creación de fuentes de empleo, en actividades económicas que satisfagan las necesidades primarias de la población, sin afectar su entorno ecológico, pues no es aceptable considerar el dominar la naturaleza, tal y como en la historia de la humanidad ha ocurrido, sometiéndola al punto tal, que su destrucción conlleve a la de nuestra especie y a la de todas aquéllas con las que se comparte el planeta.

En ese marco, de acuerdo con las declaraciones del Foro Económico Mundial, la naturaleza contribuye moderada o significativamente a la creación de un valor económico equivalente a 44 billones de dólares, esto es, más de la mitad del PIB total mundial, a pesar de su inestimable importancia, la naturaleza está en crisis. Un millón de especies estará en peligro de extinción en los próximos decenios. El 75% de la superficie mundial ha sido profundamente alterada por el ser humano. Entre 2010 y 2015 se perdieron 32 millones de hectáreas de bosque tropical. Foro Económico mundial (2020)

Es por ello preocupante la situación que se plantea, respecto a las condiciones en las que se encuentra el planeta, el cual se deteriora por la acción de los sistemas de producción que evolucionan de acuerdo a las necesidades de la población en crecimiento, que demanda mayores cantidades de productos para satisfacer sus necesidades, generando con ello un impacto ambiental negativo, consistente en una modificación del ambiente ocasionada por la

acción del hombre en la naturaleza (Secretaría del Medio Ambiente y Recurso Naturales [SEMARNAT], 2018)

2.2. La educación superior

La educación superior como centro de formación de futuros profesionistas, da lugar a posibilidades de cambios importantes e implementación de proyectos que combinan competencias y conocimientos para dirigir sus esfuerzos al cuidado del medio ambiente, sin embargo, (Alfie Cohen 2006) afirma que la escasa cultura ambiental que como habitantes del planeta poseemos, alienta en la industria un consumo que agranda la gran brecha existente en el cuidado ambiental.

Así mismo, Ferrer Carbonell (2009) menciona que La solución de los problemas ambientales requiere de nuevas capacidades personales e institucionales, es por ello que la temática ambiental, se ha introducido en todas las esferas de interacción de la humanidad. La Universidad, en su papel de formación de los profesionales, tiene la responsabilidad de la formación de conocimientos y habilidades, así como de motivaciones, actitudes y valores en los estudiantes para lograr una efectiva solución de la problemática ambiental. (P. 11)

Por ello, es indispensable concientizar a la población del cuidado del medio ambiente, mediante el fomento de valores y transformación de actitudes, que permitan la toma de decisiones éticas, acerca de las problemáticas en la que la educación universitaria incluya de manera determinante el aspecto axiológico, toda vez que la misión de la educación superior, es formar profesionales que contribuyan al desarrollo y mejoramiento de la sociedad y con ello incorporar dentro la integridad académica el cuidado del medio ambiente.

2.2.1 Relación de Objetivos de desarrollo sostenible y la educación superior

La humanidad ha dependido, depende y dependerá del medio natural para asegurar su desarrollo y supervivencia Fernández, 2020, p.4)

Es por ello que el desarrollo sostenible requiere un enfoque integral que tome en consideración las preocupaciones ambientales junto con el desarrollo económico, lo que implica producir de formas más eficientes, utilizando menos energía y materias primas, respetando los límites de la biosfera.

En 1987, la Comisión Brundtland de las Naciones Unidas definió la sostenibilidad como lo que permite “satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la habilidad de las futuras generaciones de satisfacer sus necesidades propias. (ONU, párr. 2)

Con base en lo anterior es apremiante tomar acciones, para lo cual se crea en 2015, la Agenda para el Desarrollo Sostenible, la cual plantea 17 objetivos a alcanzar en 2030.

Entre dichos objetivos de la Agenda 2030 (ods), se encuentran los siguientes:

- 12: Producción y consumo responsable, garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.
- 13: Acción por el clima, para tomar medidas urgentes y transformadoras que vayan más allá de meros planes y promesas, para hacer frente al cambio climático.
- 14: Vida submarina, conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos.
- 15: Vida de ecosistemas terrestres, para la conservación de la vida de ecosistemas terrestres. (ONU, 2019).

Los referidos objetivos declaran el cuidado del medio ambiente del planeta de manera decisiva, lo que permite comprender la imperiosa necesidad de generar la concientización del logro de dichos objetivos desde el código de conducta de Integridad Académica.

En este sentido, las instituciones educativas se encuentran en la obligación de contribuir a preparar en sus aulas, a profesionistas aptos para ejercer la profesión, con un elevado compromiso social.

En actualidad podemos observar en nuestra sociedad, los efectos adversos sobre el medio ambiente, ya que en los últimos años consumimos y reproducimos cada vez más residuos que generan un impacto ambiental que resulta perjudiciales para el planeta.

En este sentido como señala Guamán (2013). La sociedad espera que la universidad sea no solo una institución académica de calidad, sino también un agente dinamizador para un nuevo modelo social, ético, justo, solidario y al servicio de la emancipación, la dignidad humana y la construcción de un mundo más justo y mejor para toda la sociedad. (p.8)

De ahí que la expectativa en la formación académica incluya, la transformación de la conducta para el logro de una conciencia colectiva respecto al medio ambiente, producto de la asimilación y ejercicio de los valores que conforman la integridad académica, como útil herramienta para el respeto y cuidado del medio ambiente.

Lo anterior en congruencia con el Foro Económico Mundial 2023, al indicar que:

Las universidades son vitales para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): contribuyen a la formación de la próxima generación de ciudadanos cualificados y atentos a cuestiones de sostenibilidad, para realizar los descubrimientos revolucionarios que necesitamos para afrontar los mayores retos del mundo. Transfieren sus conocimientos e ideas desde sus aulas y laboratorios a la sociedad a través de colaboraciones con gobiernos y empresas. (FEM, 2023, párr.4).

Por ende, es indispensable una educación universitaria que incluya de manera determinante el aspecto axiológico, toda vez que la misión de la educación superior es formar profesionales que contribuyan al desarrollo y mejoramiento de la sociedad.

Una sociedad debe reflexionar y actuar en consecuencia como lo menciona Gavilanes et. al. (2021) para que adquiriera mayores conocimientos y habilidades, en miras a una cultura ecológica que logre una relación sustentable con el medio natural.

Se debe replantear el desarrollo económico en términos de sustentabilidad, e insistir en que el mismo debe generarse en un estricto respeto al cuidado del medio ambiente mediante políticas públicas, tecnología y cambios conductuales de la ciudadanía, que serán posibles a través de una educación superior comprometida con la integridad académica.

Por lo anterior es la educación superior el punto de consecución para formar un pensamiento reflexivo y propositivo que equilibre el indispensable respeto al medio ambiente conjuntamente con la creación de condiciones económicas políticas y sociales que favorezcan un armonioso desarrollo sustentable.

2.3 Ética ecológica

“Una ética ecológica es una ética global, que concibe al ser humano como integrado en un medio en el que comparte su vida con otras especies y con un sustrato físico que soporta y hace posible esa misma vida. Es “ecológica” porque mira a la oikía, al oikós, a la casa grande, a la casa de todos. No a la casa occidental, o a la casa del Norte. Ni siquiera solamente a la casa humana, sino a la casa universal, planetaria” (Franco da Costa 2009 citando a Sosa apud Ballesteros, 1997: p. 296).

Desde una mirada de la ética ecológica, la raíz humana de la crisis ecológica está relacionada con las tendencias sociales y las ideologías que han causado los problemas medioambientales. Entre ellas se encuentran el uso irreflexivo de la tecnología, el impulso de manipular y controlar la naturaleza, la visión de los seres humanos como algo separado del medio ambiente, las teorías económicas de enfoque estrecho y el relativismo moral.

Para Gómez Echeverry (2010) citando a Feyerabend (1998), la ética ecológica surge en un momento crucial de la era moderna, caracterizada por la prominencia de la ciencia ortodoxa como el principal sistema discursivo que respalda gran parte de las convicciones y prácticas sociales en la construcción, exploración y ocupación del mundo. Sin embargo, este período también está marcado por una profunda crisis que ha cuestionado severamente las pretensiones de validez y verdad de dicha ciencia. Por consiguiente, podemos entender que la ética ecológica emerge en lo que algunos han llamado una “segunda modernidad” Gómez Echeverry (2010 citando a Beck, 2002), enfrentando desafíos que no estaban presentes en las formulaciones ortodoxas modernas: abordar tanto la crisis ecológica como la crisis del pensamiento inherente a la modernidad ortodoxa.

De acuerdo con Dobson (1997) distingue entre “ecologismo” y “ambientalismo”, donde el primero busca alternativas al pensamiento moderno ortodoxo, mientras que el segundo parte de este pensamiento para proponer reformas que aborden la crisis ecológica o ambiental. Dentro del ecologismo, destacan propuestas que utilizan la sistémica como base para construir un conocimiento que no dependa de los supuestos fundamentales de la ciencia moderna ortodoxa. Este conocimiento, denominado “ecología global” para diferenciarlo de la ecología tradicional, ha dado lugar a diver-

Los discursos ecologistas que debaten qué prácticas, creencias y conceptos deben abandonarse y cuáles deben conservarse, incluso si se modifican desde su sentido original.

Por lo anterior es importante recuperar en la ética ecológica dentro de la educación superior mediante el fomento la integridad académica.

2.4 Integridad académica

Según la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (s.a) "La integridad es la práctica de ser una persona honesta, respetuosa, adherirse a nuestros valores y tomar sistemáticamente decisiones positivas, incluso cuando nadie esté mirando. Mientras que la honestidad se refiere al acto de ser veraz, la integridad es el acto de actuar de acuerdo con los principios. Actuar con integridad tiene muchos beneficios personales, sociales y profesionales".

La integridad personal comprende una serie de elementos que posibilitan que un individuo pueda experimentar una vida plena. En consecuencia, está intrínsecamente vinculada a la preservación de la dignidad humana y al resguardo de otros derechos esenciales, tales como la libertad individual, la vida y la salud (CEDHV, s.a).

Integridad desde el punto de vista social: Se refiere a la cualidad de contribuir al bien común, de respetar los derechos y deberes de los demás y de actuar con justicia y solidaridad. Implica el compromiso y la participación activa en la construcción de una sociedad más democrática, equitativa y pacífica. Esta perspectiva se basa en la idea de que la integridad es un principio que se cumple y se promueve a través de la ciudadanía y la ética pública. Algunos autores que han defendido esta visión son Platón, Rawls y Habermas. (González, 2012; Martínez, 2017)

La integridad académica se refiere a la conducta recta, proba e intachable que deben tener los miembros de espacios educativos, científicos, literarios, artísticos basada en valores como honestidad, confianza, justicia, respeto y responsabilidad.

A partir de lo anterior se recuperan tres elementos de la Ética ecológica: Respeto, responsabilidad y honestidad valores que se identifican con ambos conceptos. Asimismo, la investigación ecológica y ambiental requiere de integridad académica para garantizar que los datos sean precisos y que las conclusiones sean válidas.

Los científicos y académicos deben ser éticamente responsables al investigar temas relacionados con el medio ambiente. Esto incluye la recopilación ética de datos, la comunicación transparente de resultados y la promoción de prácticas sostenibles.

En la integridad académica aplicada en la enseñanza, los educadores deben transmitir información precisa y ética sobre cuestiones ecológicas, fomentando la conciencia ambiental en los estudiantes.

3. Conclusiones

De acuerdo con el objetivo planteado podemos afirmar que, si es posible la relación entre Cuidado del medio ambiente, Ética ecológica e Integridad académica, debido a que la integridad académica, contempla seis valores fundamentales, honestidad, confianza, equidad, respeto, responsabilidad y valentía, los cuales sirven para formar y mejorar las capacidades y el comportamiento ético en la toma de decisiones.

Respecto a los valores mencionados es importante resaltar el papel del docente en la formación de los mismos, mediante su ejemplo, congruencia y conciencia personal respecto al cuidado de nuestro planeta.

Derivado de lo anterior se puede concluir que los valores encierran una ética global, que concibe al ser humano como integrado en un medio en el que comparte su vida con otras especies y con un sustrato físico que soporta y hace posible esa misma vida. En este contexto las universidades tienen el compromiso de fortalecer una competencia ética para una conciencia ecológica es fundamental reconocer y promover la participación activa de las comunidades universitarias.

Respecto a la relevancia entre la relación entre Integridad académica, Ética ecológica y Cuidado del medio ambiente de estos tiempos emergentes que exigen la innovación se infiere que las instituciones de Educación superior habrían de considerar en sus instrumentos sobre integridad académica, el tema del cuidado del medio ambiente como parte de la responsabilidad que toda institución de educación superior, debe establecer, con el objeto de generar la concientización de la necesidad de prevenir, promover y combatir el deterioro del planeta.

Finalmente, el posicionamiento de las autoras va en el sentido de que no es aceptable considerar el dominar la naturaleza, tal y como en la historia de la humanidad ha ocurrido, sometiéndola al punto tal, que su destrucción conlleve a la de nuestra especie y a la de todas aquéllas con las que se comparte el planeta.

Referencias

- Alfie Cohen, M. (2006) *Medio ambiente y universidad: retos y desafíos ambientales en la Alumnado universitario español*. Estudios Pedagógicos, XXX-VII(1), 207-225.
- CEDHV (s.a) *Derecho a la integridad personal*, http://cedhvapp2.sytes.net:8080/derechos_humanos/file.php/1/Campanias_2017/01_IntegridadPersonal/Integridad_Personal.pdf.
- Centro Internacional de Integridad Académica, (ICAI, 2021), *Valores Fundamentales*. <https://academicintegrity.org/about/values>
- Dobson, A. (1997). *Pensamiento Político Verde, Una Nueva Ideología para el Siglo XXI*. Paidós: Barcelona.
- Fernández Fernández, A. (Coord.) (2020). *Geografía y medio ambiente*: (1 ed.). Madrid, UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://elibro.net/es/ereader/umaslp/223572?page=13>.
- Ferrer Carbonell, E. A. (2009). *Universidad y desarrollo sostenible*. Revista Pedagogía Universitaria. <https://elibro.net/es/ereader/umaslp/22393?page=2>.
- Foro económico mundial. *Por qué las universidades deben ayudarnos a alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. 20 sept 2023 <https://es.weforum.org/agenda/2023/09/por-que-las-universidades-deben-ayudarnos-a-alcanzar-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Foro Económico mundial Incremento de los riesgos naturales: *Por qué la crisis que está engullendo la naturaleza es importante para la empresa y la economía* (2020) https://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Nature_Economy_Report_2020_ES.pdf
- Franco da Costa, C. (2009) *¿Ética ecológica o medioambiental?* Acta Amaz. 39 <https://doi.org/10.1590/S0044-59672009000100012>
- Gavilanes Capelo, Raisa Michelle; Tipán Barros, Boris Genaro (2021). *La Educación Ambiental como estrategia para enfrentar el cambio climático*. Al-teridad. Revista de Educación, vol. 16, núm. 2. <https://www.redalyc.org/journal/4677/467767722010/467767722010.pdf>
- Gómez Echeverry, L. (2010). *Levinas y la ética ecológica*.
- González-Acuña, Juan Carlos, Muñoz, Carla y Valenzuela, Jorge. (2023). *Ética e integridade acadêmica na formação pós-graduada: o caso dos doutorados em educação nas universidades chilenas*. Acta bioethica, 29 (1), 27-38, <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2023000100027>.
- Guamán, A. (2013). *Qué hacemos con la universidad*: (ed.). Madrid, Spain: Ediciones Akal. <https://elibro.net/es/ereader/umaslp/49704?>

Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Edición especial 2023 Naciones Unidas, Impacto Académico, <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/sostenibilidad>

Objetivo 13: *Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos*. (2023) <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/climate-change-2/>

Objetivos de Desarrollo sostenible 17 objetivos para transformar al mundo (2023) <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (s.a)” <https://www.unodc.org/unodc/es/listen-first/super-skills/integrity.html#:~:text=La%20integridad%20es%20la%20pr%C3%A1ctica,incluso%20cuando%20nadie%20est%C3%A9%20mirando.>

Organización de las Naciones Unidas, *Objetivos de Desarrollo sostenible 17 objetivos para transformar al mundo* (2015). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

Organización de las Naciones Unidas Impacto académico Sostenibilidad. (s.f.) <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/sostenibilidad>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO, 2021], Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación Informe de 2021. [Los futuros de la educación | UNESCO](https://www.unesco.org/education/futures2030/)

Secretaría del Medio Ambiente y Recurso Naturales. (2018) *Impacto ambiental y tipos de impacto ambiental*. <https://www.gob.mx/semarnat/acciones-y-programas/impacto-ambiental-y-tipos-de-impacto-ambiental>

UN SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL PARA LOS EGRESADOS DE LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Diana Magali Núñez Soto
Leonel Juan Alcázar López
Escuela Normal N°4 de Nezahualcóyotl
dra.dianasoto@gmail.com
leoneln4@hotmail.com

Resumen

La formación de profesionales de la educación en el contexto del siglo XXI, representa una oportunidad para configurar el desarrollo integral de sujetos partícipes de una comunidad en la que impactará su ejercicio profesional, la presente investigación de corte mixto, tiene como objetivo plantear un sistema de desarrollo profesional en cuatro etapas que parten del proceso de formación inicial, la inserción laboral al sistema profesional, la profesionalización en estudios de posgrado, formación de agentes de transformación social, proyectos de emprendimiento y desarrollo comunitario, asumiendo como tarea transversal la construcción de un proyecto de vida sensible a la caracterización del sujeto, ello derivado del siguiente planteamiento ¿Cómo desarrollar un sistema de profesionalización que favorezca la formación integral de egresados de la LEAI para la transformación social?, en el marco interpretativo de la teoría funcionalista en la génesis de Durkheim (1983); Parsons (1968); Merton (1980); Alexander (1992), en una correlación sistémica que constituye al sujeto desde la teoría de la transformación social, asumiendo los principios de la pedagogía de Freire

(2004) ante el reconocimiento de la función social del docente como intelectual de la educación y su función emancipadora en el contexto de la convergencia de los principios del enfoque comunitario y su relación con la deconstrucción del ser docente en lo cotidiano. Que concreta como resultado la propuesta de un sistema de desarrollo profesional que atienda a las demandas actuales en el impacto de la formación de docentes para el desarrollo de procesos de emprendimiento para la transformación social.

Palabras clave:

Egresados. Inserción laboral. Modelo para la formación profesional. Profesional de la educación

Introducción

La inserción laboral y desempeño profesional de los egresados constituyen indicadores clave para evaluar la calidad de los servicios que ofrece una institución educativa y reflejan los resultados obtenidos por sus estudiantes. Como estrategia básica para determinar la inserción laboral de los nuevos docentes, el Servicio Profesional Docente y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación ha implementado, entre sus principales acciones, el examen de ingreso al servicio, es así que reconocer el proceso de formación y su trayecto para el desarrollo profesional se asumen como un elemento de transformación social, en el marco de los objetivos globales declarados en la agenda 2030, se reconoce el principio jurídico de la educación como derecho universal, referente epistemológico al que se le atribuyen tareas específicas para contribuir a la formación de la población en todos sus niveles, de manera que la presente investigación destaca el marco de formación de los profesionales de la educación egresados de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, en la generación 2018-2022 de la Licenciatura en Enseñanza y aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria y su impacto en los procesos de inserción laboral, del cual se gesta la construcción de un sistema para el desarrollo profesional en el que se reconoce la ruta para la consolidación del desarrollo integral del sujeto como ente social, psíquico, emocional y profesional que asume el rol de transformador social.

A partir del año 2012 los escenarios en el marco de la docencia en México han sido definidos por el proceso de incorporación al servicio profesional docente, en la determinación de perfiles, parámetros e indicadores generales, que buscan homogeneizar los rasgos deseables de los docentes que se incorporarán al sistema

educativo nacional en Educación Básica y Media Superior, determinados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), en correspondencia con las políticas de la Secretaría de Educación Pública legitimadas en la reforma constitucional al artículo tercero, en el que se define el proceso de regulación del ingreso al servicio profesional docente, en un marco diferenciado de estructuras que puntualizan el tipo de sujeto como profesional de la educación que exige un modelo globalizado desde el deber ser, en un proceso de transición hacia las nuevas estructuras y políticas derivadas de la nueva administración los planes de estudio vigentes publicados en 2018 y 2022, resulta necesario reconocer el escenario particular de las escuelas normales del Estado de México como segmento del sistema de Educación Superior que viven una dinámica curricular que precisa el perfil de formación de los futuros docentes a través de mallas curriculares definidas en su estructura por cinco trayectos formativos que articulan la construcción de competencias y saberes para el desarrollo profesional: trayectos formativos psicopedagógicos, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, lengua adicional y tecnologías de la información y comunicación y finalmente los espacios optativos que complementan la formación docente.

Método

El enfoque bajo el cual se desarrolló el estudio corresponde a una investigación de corte mixto, en la cual se integró el trabajo cuantitativo y cualitativo, a través de un proceso descriptivo e interpretativo, que reconoce a un grupo de 13 docentes después de su formación mediante la aplicación de un instrumento que valoraron seis macrovariables (Características personales; Elección de institución y carrera; Inserción laboral; Competencias académicas: Valoración sobre los planes de estudio Grado de satisfacción y Desarrollo profesional), la valoración de empleadores, pretende comprender cuál es el impacto de la formación inicial docente en el desempeño profesional, proceso desarrollado durante el periodo 2022-2023.

En esta investigación se define como egresados a las personas que han cubierto el 100% de créditos y se encuentran titulados conforme al plan de estudios de una carrera determinada; es decir, que habiendo aprobado y acreditado el 100% de los cursos se han hecho acreedores al certificado correspondiente, han presentado el examen profesional y adquirieron el título, conforme a los reglamentos y documentos normativos del proceso de titulación. Para

efectos de este trabajo se considera como generación del egresado a la cohorte con la cual concluyó sus actividades y créditos, es decir, el conjunto de individuos que terminaron juntos la carrera. Se retoma el concepto propuesto por Castillo (1998) de cohorte de egreso, al cual define como el grupo de personas que terminan sus estudios el mismo año tipo calendario.

Dadas las características de los estudios normalistas en los que la mayor proporción de estudiantes que ingresan a una carrera concluyen, en esta investigación se toma como cohorte al grupo que concluyó el mismo año los estudios y que se titularon con esa cohorte. De acuerdo con Quezada (1998), un seguimiento se define como aquel que está encaminado a recibir información de una misma población en distintos momentos de un lapso prolongado. Este tipo de estudios permite la evaluación de las actividades de los egresados en relación con los estudios realizados. Es el procedimiento mediante el cual una institución busca conocer la actividad que desarrollan, su campo de acción, las posibles desviaciones que han tenido, así como sus causas, su ubicación en el mercado de trabajo y su formación académica posterior al egreso. En este sentido los estudios de egresados constituyen un apoyo básico para retroalimentar y actualizar los planes y programas de estudio. Así mismo, conforman una alternativa para el autoconocimiento y para la planeación de procesos de mejora y consolidación de las instituciones educativas” (ANUIES, 1998, p.19). En el caso de la formación para la docencia, este tipo de estudios posibilita el análisis de los caminos que siguen los nuevos profesionales de la educación, si se incorporan al nivel educativo para el cual fueron formados, si dentro de él tienen movilidad laboral, así como el reconocimiento de las competencias y creatividad para identificar problemas y oportunidades, si son capaces de encontrar posibilidades de desarrollo que les permitan generar nuevas alternativas de formación en su trabajo. Conocer si la formación recibida en la institución donde cursaron sus estudios les permite desenvolverse en el área de conocimiento que determinó su vocación, o bien, si han requerido prácticamente volver a formarse para desempeñar adecuadamente sus actividades profesionales, así como la valoración del proceso de integración de acciones de mejora que contribuyan desde la perspectiva de su formación a través del servicio a la comunidad mediante la labor educativa y la trascendencia de su participación en escenarios escolares y áulicos.

Resultados

El proceso de configuración socio-histórica que han vivido las escuelas Normales en México, y su incorporación como Instituciones de Educación Superior (IES) en 1984, ha representado un fenómeno social de contrastes frente a la mirada de las IES que con un trayecto de desarrollo diverso han construido un enfoque de formación de profesionales en múltiples campos del conocimiento. Las Escuelas Normales se han visto respaldadas por políticas educativas, que han favorecido la evolución de su estructura a través del carácter parcialmente autónomo en la perspectiva curricular, mismo que les ha permitido desarrollarse en un escenario más flexible pese a su trayectoria de confrontaciones y evolución que ha derivado en un ajuste casi natural al modelo económico neoliberal, con un objetivo, la supervivencia de sus estudiantes en un mercado demandante de mano de obra científica y técnicamente calificada.

De manera que es posible reconocer que históricamente las Escuelas Normales han sido orientadas por un modelo educativo centrado en la construcción macro estructural que el Estado ha definido para su servicio; es decir, la reproducción de estructuras de autorregulación a través de mecanismos de control, en términos de Althusser en Ibarrola (1985) y que hoy se sostienen desde las orientaciones de política económica internacionales, pretendiendo incidir en el progreso social y educativo, donde las condiciones para la formación de los sujetos están centradas en una economía cuyo objeto se configura en la producción y la generación de nuevos mercados, agrupados en los principios de desarrollo integral del sujeto, en el marco de competencias.

De manera que uno de los principales objetivos de la formación de los sujetos radica en el respeto a la autonomía y la dignidad del educando, como un acto reconocimiento a la curiosidad, su gusto estético el desarrollo de su lenguaje, en consecuencia, el acto de enseñar deriva en un acto de humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de quienes educan, asumir la lucha social que representa el formar a un sujeto y responder a un rol social. Como marco interpretativo se asume la teórica sociohistórica funcionalista propuesta por Parsons (1968) en el reconocimiento de un momento de cambio de los sistemas teóricos, considerado como precursor del concepto de categorías residuales a través de la correlación entre la dimensión empírica y la construcción conceptual, es así que se plantea el análisis

de la acción racional, definida por medios-fines afirmando que la orientación de la acción es el resultado de decisiones contingentes entre alternativas, donde las necesidades evolutivas del medio social se transfieren a las estructuras sociales, es así que los objetos más relevantes en la intervención ejercen un proceso de acción en el transcurso de su desarrollo; por su parte Merton (1980) desarrolla un análisis estructural como la orientación teórica más viable para el funcionalismo, para el paradigma del análisis estructural es fundamental, que las estructuras sociales generen conflictos sociales por estar diferenciadas, históricamente, cuantitativamente y cualitativamente, derivado de dicho desequilibrio que darán lugar a la definición de estructuras funcionales normativas que no tienen conjuntos unificados de normas. Es así que las estructuras sociales dan lugar a diversos comportamientos anormales, mismo que son estructuralmente identificables en los micro procesos básicos concebidos como eje central en la estructura social, es decir, la elección entre alternativas socialmente estructuradas, las funciones como consecuencias observadas que favorecen la adaptación o ajuste de un sistema reconoce la importancia del análisis crítico, para reconfigurar los paradigmas por parte de las comunidades epistémicas.

El procesamiento de los resultados se recuperan los atributos que los egresados han construido a lo largo de la formación inicial, por lo que los ejes contemplados para su desarrollo son los siguientes:

Eje 1. Identidad profesional

Este eje contempla las directrices que han permitido redireccionar a la formación inicial en la Escuela Normal No. 4, al crear estrategias de mejora continua que contribuyan a concretar competencias profesionales del estudiantado durante su trayecto formativo, y de atención a sus necesidades de formación continua en el egreso. El programa educativo de la LEAIES, en su generación 2018-2022, tiene el 95 % de inserción en la Unidad del Sistema para la Carrera de Maestras y Maestros (USICAMM), lo que implica que las competencias profesionales y genéricas han sido desarrolladas por los estudiantes durante la formación. Ante los resultados de inserción, esta institución promueve la factibilidad de estudios que den respuesta al proceso y redireccionar la aplicación de plan y programa de estudios de forma adecuada, por lo que para esta generación se aplicó una entrevista a 13 de 18 egresados y los resultados se muestran a continuación en la que se emiten algunos juicios de valor e inferencias a partir de los datos obtenidos.

Las relaciones posibles que se infieren a través de los datos; son de un proceso identitario como se muestra en la primera dimensión, el factor edad, género y estado civil es una determinante en el estándar laboral y su identificación para determinar en su sistema de representaciones el derecho de la ciudadanía de clase, lo que implica la comprensión de su origen y coherencia con el hacer, ya que el desarrollo de la creatividad en la adultez permite al sujeto desarrollar procesos cognitivos en los que el descubrimiento por su labor construye y deconstruye como ejercicio de exploración a adaptación al medio como refiere (Perranoud, 2004).

Otra condición identitaria es la creencia del desarrollo en condiciones contextuales, mismas que el egresado en la medida en la que se relacione con sus pares va a recrear en escenarios en los que se cumplan sus expectativas laborales en la docencia. La elección de una institución con la que se identifican para llevar a cabo su formación de preparación para la vida laboral es fundamental para el desarrollo de su capacidad creativa, innovación, responsabilidad y compromiso con su actuar y rol como docente. Ante ello se conjuntan hechos que advierten la determinación de elección de profesión con la inserción y egreso del 76.9% al elegir esta carrera como proyecto de vida; por lo que asume una responsabilidad social con la misión y visión de su formación profesional (Biddle, 2000).

Es así que el conjunto de habilidades adquiridas en su trayecto previo a entrar a la carrera se conjunta con el gusto o toma de decisión para asumir un rol social (Perrenoud, 2004). De ahí que la identificación con la formación y el empoderamiento de saberes adquiridos durante el proceso de formación, la inserción cultural adquirida se traslada a su cotidiano y se amplía en el espacio de interacción, por lo que en su trayectoria de integración con sus pares, adquiere las formas lingüísticas y de actuación en las que la enseñanza se vuelve el reto de adaptación a un sistema en el que los ritos pueden ser inciertos de acuerdo a su formación y elección de proyecto de vida.

Eje 2. Inserción laboral

Los resultados que se presentan en relación a este eje, manifiestan que de 13 estudiantes la media de respuesta es de 17.16 puntos lo que advierte que la idoneidad en la inserción al mercado laboral está determinada por el logro de aptitudes y conocimientos adquiridos durante la formación profesional en la Escuela Normal. El

puntaje logrado en la carrera se encuentra en un nivel suficiente, lo que implica que el indicador de desempeño se encuentra en un alto nivel de calidad para realizar sus actividades y resolver problemas en la intervención educativa. El sistema de relaciones contextuales con el proceso de propuestas de intervención mantiene un equilibrio con el logro de la adquisición de las competencias profesionales, sin embargo, se requiere reforzar la competencia didáctica para la enseñanza del inglés como una segunda lengua. Por lo que los cursos extracurriculares al ser retomados como parte de la formación integral se complementa para atender la demanda de la Educación Secundaria, cabe mencionar que el egresado durante su trayecto de formación logró comprender la articulación de la Educación Básica, al tener de 13 egresados; 1 en primaria y 12 en secundarias generales, lo que implica un reconocimiento en la formación y desarrollo de competencias genéricas y profesionales para la atención de cualquier nivel de la Educación Básica aún cuando su contratación es de profesores horas clase.

Eje 3. Competencias académicas

Las competencias y rasgos que se establecen para la comprensión del ejercicio docente se manifiestan en tres vertientes; por su complejidad, idoneidad y responsabilidad lo que implica que el egresado asume con responsabilidad la adquisición de ciertas habilidades y de desempeño para su aplicación en la acción. Los principios básicos de ello se manifiestan en los puntajes más altos, que se encuentran en las habilidades de pensamiento, enseñanza teórica, dominio de contenidos, prácticas escolares, habilidades para la búsqueda de información como las más destacadas en la integración de saberes esenciales para la vida profesional y académica.

Por otra parte, se infiere que las capacidades desarrolladas implican un desarrollo cognitivo del sujeto como lo refieren Arnaut (1996), por lo que la practicidad para llevar a cabo lo comprendido deriva en procesos actitudinales de principio innovador para educabilidad determinada por su circunstancia de formación profesional. Los procesos de reflexión como habilidad de alcance en el logro de la redirección de su práctica, se mantienen como una constante al integrar en el contexto, realizar procesos de intervención y articular o redireccionar su acción una vez comprendido el proceso vivido. Este actuar del profesional de la educación que egresa de la Escuela Normal, cuenta con el desarrollo de competencias profesionales suficientes para ingresar al mercado laboral y desarrollar

procesos de intervención acordes al contexto. Cabe destacar que la complejidad de formación implica el compromiso del egresado para continuar con su preparación profesional y educación continua como parte de las actividades de reforzamiento de carencias en el logro del ejercicio de la docencia contextual en el siglo XXI.

Eje 4. Plan de estudios

Derivado de los resultados de formación en el plan de estudios 2018, se reconoce un proceso de transversalidad en el desarrollo de las competencias, destacando el conocimiento científico y humanístico del programa, desde la perspectiva de la teoría del capital humano Becker (1975) destaca la perspectiva del impacto de la formación del capital humano en el desarrollo de habilidades y cualidades que hacen a las personas más productivas considerando la relevancia del conocimiento, la salud, puntualidad etc., es así que derivado de la valoración del eje del impacto del programa se destaca la necesidad de centrar la competencia de resolución de problemas, el desarrollo de procesos de reconocimiento del sujeto de formación, el campo disciplinar en el dominio del idioma, así como las habilidades para el desarrollo de actividades académicas, destacando la necesidad de profundizar en el campo de la investigación y el fortalecimiento de la práctica profesional en diversos escenarios que trascienden la participación en instituciones de educación básica, así como las habilidades de mayor demanda centradas en el autoaprendizaje, es decir, aprender a aprender, así como el desarrollo de competencias técnicas o específicas que describen la capacidad para usar críticamente las tecnologías de la educación, el reconocimiento de la incorporación del idioma desde un enfoque inclusivo que atienda a las necesidades de la diversidad de población, así como la necesidad de conocer protocolos de actuación para asumir responsabilidades como servidores públicos y participar en procesos de gestión del aprendizaje en comunidad, de manera que se recuperan como áreas de atención los siguientes rubros: *a)* Fortalecimiento de competencias para la resolución de problemas derivado de la formación transversal de los trayectos formativos desde un perspectiva sistémica; *b)* Formación para la enseñanza del inglés en diversos escenarios garantizando procesos de certificación; *c)* Aplicación del conocimiento en escenarios públicos y privados para garantizar el logro de las competencias profesionales y genéricas; *d)* formación sistémica que incorpore como principio la investigación para la reflexión de la práctica profesional y

la producción centrada en propuestas de desarrollo del idioma con impacto social.

Eje 5. Grado de satisfacción

El grado de satisfacción que reconocen los egresados representa el impacto de los procesos de formación recibidos durante su estancia en la Escuela Normal, parámetro determinado por el proceso de certificación de la norma 21001:2018, a través de la cual se garantizan el servicio de calidad de las organizaciones educativa, misma que ha adquirido relevancia en el Plan de Desarrollo Institucional a través de las Líneas de Desarrollo en el procesos de certificación, a partir de la valoración se destacan los siguientes referentes: la pertinencia de la atención a la formación inicial (asesoría, tutoría, investigación, asignación de profesores, servicio social, práctica profesional), el 85% destaca que volvería a cursar el programa en la institución lo cual refiere la satisfacción con su estancia y el impacto en el reconocimiento de la institución, el 70% logró una certificación en tecnologías, como áreas de atención se destacan: *a)* el uso de centro de auto acceso no cumplió con sus necesidades, la certificación del idioma correspondió a un rango de B2 A C1, donde B2 fue el nivel predominante, por lo que se requiere fortalecer la preparación para alcanzar un nivel de estándar superior que garantice un mayor grado de satisfacción así como posibilidades de inserción laboral en diversos escenarios.

Eje 6. Desarrollo profesional

Derivado de la valoración de servicios, formación, acompañamiento, perfil de docentes formadores se reconoce que los niveles superiores de satisfacción del 70% de los egresados, sin embargo, se destacan como áreas de atención aquellos criterios que muestran bajos niveles de satisfacción en un rango menor al 15% de los egresados en los que se destacan las siguientes: Mejora de los servicios de apoyo a la formación (biblioteca, sala de auto acceso y conectividad); 2. Mejora de atención docente en procesos de acompañamiento; 3. Acompañamiento en prácticas profesionales; 4. Mediación entre la teoría y la práctica en escenario diversificados, necesidades de formación continua centrados en actualización para la enseñanza del idioma (modelos vigentes); habilitación en posgrados de la disciplina (lenguas), en un menos nivel se ubica la necesidad de participar en conferencias, curso o talleres, por lo cual se destaca la habilitación para garantizar mejores condiciones de inserción laboral y actualización en temas de relevancia social

para la enseñanza de idioma. Desde la perspectiva de las teorías credencialistas (Collins, 1986; Spence, 1973; Arrow, 1973), se ratifican los principios de acreditación institucionalizada para garantizar la inserción laboral, es así que uno de los requisitos que permitieron acceder a la incorporación del 95% de los egresados al servicio profesional docente radicó en contar con un título, así como constancias de capacitación y movilidad elementos que proporcionó la Escuela Normal como Institución formadora.

Modelo para la formación profesional

Derivado de los resultados de seguimiento a egresados se desarrolló una propuesta centrada en un modelo para el desarrollo profesional que contempla tres momentos fundamentales: 1) la ruta de formación inicial que corresponde al marco curricular de la malla de estudios para los planes 2018 y 2022 del programa bajo la perspectiva de formación centrada en el desarrollo de trayectos de formación profesional; 2) Inserción laboral al servicio profesional docente atendiendo a los criterios multifactoriales señalados para ingreso al servicio, así como a otros sectores de vinculación con la formación públicos y privados; 3) Profesionalización para el desarrollo de proyecto integral de vida, a través de la actualización en estudios de posgrado de calidad y 4) desarrollo integral de proyectos personales y comunitarios para la mejora de sus campos de intervención.

La confrontación de la transformación social frente a la relación causal funcionalista surge un debate para el reconocimiento de la formación docente. La reflexión crítica de la construcción epistemológica del ser docente desde una perspectiva progresista, donde la construcción experiencial formadora, que destaca Freire (2004) radica en “Enseñar no es transferir conocimientos sin crear las posibilidades de su producción o de su construcción” p. 12, considerado un marco necesario del docente y sus saberes construidos en lo cotidiano, en confrontación con la mirada funcionalista de asumir roles sociales para regular y mantener un estado de equilibrio, se reconoce la participación del docente como formador, un sujeto en relación con el cual se considera objeto, es decir, representa el motor de cambio para la transformación de estructuras sociales y representaciones del sujeto mismo a partir de una realidad que requiere ser asumida desde lo colectivo, por lo tanto enseñar a aprender en el comienzo de un proceso de cambio en el que el sujeto debe reconocerse como ente activo de la configuración de

sí mismo y del contexto en el que se es partícipe. De manera que la propuesta se centra en el desarrollo de cuatro momentos que se muestran en gráfico 1.

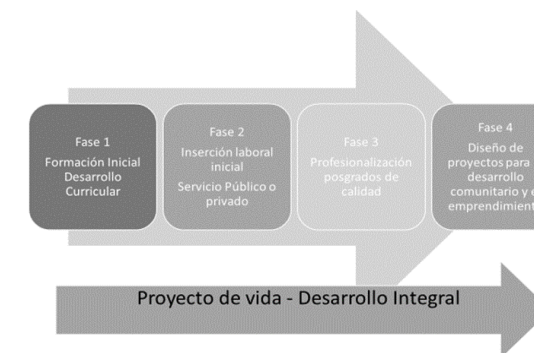


Gráfico 1. Sistema de Desarrollo Profesional

1. Ruta de formación inicial que corresponde al marco curricular de la malla de estudios para los planes 2018 y 2022

La ruta de formación inicial desarrollada en la Escuela Normal atiende al diseño de un proyecto integral que busca como organización educativa brindar un servicio de calidad desde la perspectiva del compromiso social, a través del desarrollo de asesoría con líneas específicas de atención, tutoría grupal, individualizada y para el desarrollo de la investigación, atención psicopedagógica para estudiantes con rezago o bajo desempeño, programa de movilidad para la participación en la formación con otras Instituciones de Educación Superior en el desarrollo de práctica profesional, investigación, formación complementaria etc. Así como la participación en eventos nacionales e internacionales, procesos de certificación en segunda lengua inglés, así como el uso de herramientas tecnológicas, desarrollo curricular de cuatro trayectos formativos: Bases teórico-metodológicas para la enseñanza; Formación para la enseñanza y el aprendizaje; Práctica profesional; Optativos, con un total de 42 cursos.

El trayecto Bases teórico metodológicas para la enseñanza está conformado por 10 cursos que contienen actividades de docencia de tipo teórico-práctico, con una carga académica semanal de 4/4.5 y 6/6.75 horas/créditos de trabajo presencial.

El trayecto Formación para la enseñanza y el aprendizaje está integrado por 20 cursos que articulan actividades de

carácter teórico y práctico, centradas en el aprendizaje de los conocimientos disciplinarios y su enseñanza, con una carga académica semanal de 4/4.5 y 6/6.75 horas/ créditos de trabajo presencial.

El trayecto Práctica profesional está integrado por ocho cursos. Del primero al séptimo semestre, los cursos articulan actividades de tipo teórico-práctico, con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos y su análisis. Los cursos de primer y segundo semestre tienen una carga académica de 4 horas semanales y 4.5 créditos. Los cursos de tercer a séptimo semestre tienen una carga académica de 6 horas semanales y un valor de 6.75 créditos. El último curso de este trayecto, ubicado en el octavo semestre, es un espacio curricular de práctica profesional en la escuela primaria, con una duración de 20 horas a desarrollarse durante 16 semanas, con un valor de 6.4 créditos.

El trayecto de cursos Optativos se compone de cuatro espacios curriculares para una formación complementaria e integral del estudiante con 4 horas semanales de carga académica y un valor 4.5 créditos. Contiene actividades de docencia de tipo teórico, práctico, a distancia o mixto. DGSUM, (2018) DOF- Diario Oficial de la Federación.

2. Inserción laboral a la USICAMM

El proceso de preparación para el ingreso al servicio profesional docente se desarrolla a lo largo del trayecto de formación a través de tres momentos: 1) Curso de inducción al proceso de ingreso al servicio profesional docente; 2) atención al proceso de formación para el examen de ingreso al servicio profesional en vinculación con el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México; 3) Acompañamiento en el proceso de atención a los requisitos multifactoriales (Experiencia docente, actualización cursos extracurriculares derivados de la participación en procesos de capacitación desarrollada en 4 años), lo que ha permitido lograr el 95% de inserción al servicio profesional.

3. Profesionalización para el desarrollo de proyecto integral de vida, a través de la actualización en estudios de posgrado de calidad

El acompañamiento en el proceso de construcción del proyecto de vida y la selección de estudios de posgrado de calidad se propone desarrollar a través de tres momentos: 1) proyecto de vida a partir

de la línea de tutoría para la configuración de la atención integral a las esferas de desarrollo personal y profesional; 2) proceso de incorporación al desarrollo de competencias para la investigación, integración de momentos para la difusión del conocimiento en congresos nacionales a partir del 4to. Semestre, 6to. y 8vo. Semestres para consolidar la construcción de propuestas a partir de su campo de formación; 3) participación en actividades de posgrados de calidad en coloquios de investigación, entrevistas a estudiantes y docentes de posgrados de calidad previa revisión del catálogo de CONAHCYT, así como gestionar becas de calidad derivados de la aceptación en posgrados de calidad.

4. Proyectos comunitarios para la mejora de sus campos de intervención

Asumir la responsabilidad social en el procesos de formación se desarrolla con la perspectiva de gestión comunitaria y la reconstrucción de una cultura de colaboración a derivada de la profesionalización de los egresados, de manera que la habilitación deberá proyectarse a través del diseño de proyectos comunitarios que favorezcan al desarrollo social y promuevan activación económica a través del desarrollo en diversos campos empleando el dominio de la enseñanza de segunda lengua como un campo de desarrollo intercultural que posibilite el acceso a nuevos escenarios. Dicha propuesta de propone ser desarrolladas a través de tres momentos: 1) reconocimiento de las necesidades de la comunidad; 2) Integración de equipo de colaboradores derivado del colegio de egresados; 3) Diseño de propuesta comunitaria para el desarrollo del área de atención identificada (lenguaje, ciencia, cultura, impulso a la economía, desarrollo integral, desarrollo socioemocional); 4) operatividad y evaluación periódica para su consolidación

Conclusiones

La construcción epistemológica del ser docente representa la génesis de la configuración del profesional de la educación, es decir, reconocer los principios que sustentan el ser y deber ser de un sujeto social permite reconocer la ruta en su proceso de formación en un ejercicio crítico de la representación de su función social, es así que derivado de la presente investigación se definen las siguientes conclusiones:

Desde la perspectiva funcionalista, las instituciones, así como los marcos curriculares y reformas educativas responden a establecer

las condiciones para satisfacer el crecimiento de una población que demanda formación en educación básica, así como reconstruir los planteamientos del contenido curricular para la formación de un perfil de sujeto, o bien centrado en un marco global que demanda competencias para resolver y gestionar aprendizajes en contextos diversos, reconocer el marco de configuración de las escuelas Normales y su identidad histórica al se ha consolidado en el transcurrir de los siglos xx y xxi en torno a una economía globaliza, regulada por las esferas de control económico mundial que para su funcionamiento demandan recursos humanos con perfiles específicos a nivel técnico, técnico superior o bien superior, centrados en el desarrollo de un enfoque por competencias, reflejando en esencia la necesidad de transformar la formación docente como el profesional de la educación.

La integración de un sistema que garantice la transformación social partiendo de los resultados de formación de los profesionales de la educación deriva de acciones concretas que den sentido al desarrollo del sujeto como ente social, desde la perspectiva crítica asumirá un rol de para el servicio a su comunidad y por ende a la satisfacción del crecimiento integral a través de proyectos sistémicos que permitan emprender para la mejora permanente, donde la transición del modelo estructural a la perspectiva crítica radicará en la reconfiguración del proyecto de vida de un profesional que trascienda en la acción pedagógica rigurosa a la acción de servicio para la transformación social.

Referencias

- ANUIES. (2003). *Esquema básico para estudios de egresados*. México: Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES.
- Alexander, C. J. (1992). *Neofuncionalismo hoy. Reconstruyendo una tradición teórica*. Sociológica, 7(20). México: UAM-A
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México, CIDE.
- Arrow, K. (1973). *La Educación Superior como filtro*. Revista de Economía Pública, 2, 193-216
- Bannwart C. J., (2013). *Perspectiva Evolucionária na Teoria Social Crítica de Habermas*. Trad/Form/Ação, 36(), 67-86.
- Becker, G. (1975). *El capital humano: Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a*
- Biddle, B.J., Good, T. L., y Goodson, I. F. (2000). *La enseñanza y los profe-*

sores, la profesión de enseñar. México, DF.: Paidós

DGSUM, (2018)DOF - *Diario Oficial de la Federación, Planes y programas de estudio de la Lic. En enseñanza y aprendizaje del inglés en educación secundaria*

Collins, R. (1986). *Las teorías funcionalistas y conflictual de la estratificación educativa*. Educación y Sociedad, 5, 125-198.

Durkheim, E. (1956). *Educación y Sociología*. Nueva York: Prensa libre.

Gluckman M. (2018). *El funcionalismo y el estructural-funcionalismo* Boletín de Antropología, vol. 33, núm. 56, , Julio-Diciembre, pp. 205-225 Universidad de Antioquia DOI: 10.17533/udea.boan.v33n56a10.

Freire P. (2004) *Pedagogía de la autonomía*, Paz e Terra, S.A, Sao Paulo.

Ibarrola M. (1995). *Las Dimensiones sociales de la educación: antología*, Biblioteca pedagógica

Colección, Biblioteca pedagógica. SEP Cultura, Secretaría de Educación Pública,

Merton, R. (2003). *Teoría y estructuras sociales*. México: FCE. Osorio V. (2014) El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión, zona próxima Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte n° 26, enero-junio, 2017 ISSN 2145- 9444 (electrónica) <http://dx.doi.org/10.14482/zp.26.10205>

Parsons T. (1968) *Estructura de la acción social*. Madrid: Guadarrama.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Educación Siglo XXI.

Quezada R. (1988). *Revista de la Educación Superior*. No.48. México: ANUIES

Spence, M.A. (1973). *Señalización del mercado de trabajo*. Revista Trimestral de Economía. 87, (3), 355-374

LA MULTIMODALIDAD COMO FLEXIBILIDAD PEDAGÓGICA DESDE LA PERSPECTIVA DEL DOCENTE

María Leticia Villaseñor Zúñiga

Edgar Alfonso Pérez García

Rita Guadalupe Angulo Villanueva

Nehemías Moreno Martínez

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

leticia.villaseñor@uaslp.mx

edgar.perez@uaslp.mx

rita.angulo@uaslp.mx

nehemias.moreno@uaslp.mx

Resumen

Incorporar modalidades educativas alternas a las presenciales a través del enfoque de multimodalidad permite flexibilizar la trayectoria escolar de los estudiantes y con ello, responder a una de las necesidades educativas actuales ante los retos sociales. El objetivo fue diagnosticar el grado de multimodalidad a partir de la perspectiva y experiencia del profesorado de la Licenciatura en Diseño Gráfico, de una universidad en México, para así, determinar la factibilidad de integrar diversas modalidades educativas (presenciales, no presenciales y mixtas) en el plan de estudios 2023. El diseño de la investigación fue no experimental transeccional de corte cuantitativo, se consideraron las características académicas de las asignaturas del plan curricular 2013; de los docentes se tomó en cuenta su experiencia al continuar con la formación bajo una dinámica no presencial exigida durante el periodo de pandemia. La recolección de datos fue a través de la técnica de encuesta electrónica para facilitar el acceso y la recopilación de información. Los principales resultados muestran el reconocimiento por parte del profesorado para la integración de asignaturas no presenciales y mixtas en el nuevo plan curricular con el objetivo de flexibilizar la trayectoria escolar

de los estudiantes, se evidencia el interés de la institución, así como la aceptación del enfoque. Se establece el reto institucional para considerar la multimodalidad en el plan curricular 2022 de la licenciatura en diseño gráfico.

Palabras clave:

Flexibilidad pedagógica. Multimodalidad. Diseño gráfico. Educación superior. Educación a distancia.

1. Introducción

La nueva Ley General de Educación (DOF, 2018) en el Capítulo XI-De las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital para la formación con orientación integral del educando- en el Artículo 84 dice que programas de educación a distancia y semi presenciales deben establecerse, además de hacer uso de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, con la finalidad de cerrar la brecha digital y las desigualdades en la población.

Incorporar modalidades educativas mixtas o no presenciales en un programa educativo no es un tema nuevo. Esta dinámica se logra a partir de la determinación de una propuesta curricular de algún programa en particular y la propuesta de una modalidad educativa a través de la cual se impartirá, independientemente de que la institución reconozca su capacidad de ofrecer un programa a través de varias modalidades. Esta lógica impone una misma modalidad para todo el proceso formativo y por lo tanto se considera una asignación vertical descendente.

Desde esta perspectiva se dejan de lado los programas educativos vigentes que han sido previamente establecidos con determinada modalidad educativa, es decir, si un programa educativo fue establecido escolarizado deberá continuar permanentemente bajo esta dinámica. Es así como surgen dudas sobre la posibilidad de enriquecer la dinámica formativa de un programa vigente a través de otras modalidades sin perder la esencia de la modalidad establecida oficialmente, como aseveran Dicks *et al.* (2009) y con quien compartimos opinión, la multimodalidad permite analizar la forma de comunicarnos e interactuar de manera cotidiana.

Por lo anterior, un primer paso es reconocer las características de las asignaturas en función de sus contenidos y la percepción del

profesorado para incorporar modalidades educativas distintas para abordarlos, de ahí que el objetivo de este trabajo fue diagnosticar las posibilidades de flexibilizar la Licenciatura en Diseño Gráfico (Plan curricular de 2022), mediante la incorporación de modalidades no presenciales y mixtas. El análisis se realizó desde dos dimensiones, la primera fue la académica y la segunda a partir de la perspectiva de los docentes responsables de las asignaturas. Este proceso reconoce la experiencia vivida por los docentes durante el periodo de pandemia.

2. La multimodalidad en la educación superior

Incorporar modalidades educativas no presenciales o mixtas desde el enfoque de multimodalidad como proceso (Pérez García, Pérez González y Venegas Cepeda 2022) con miras a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, se convierte en una necesidad educativa actual ante los retos sociales-educativos. De acuerdo con el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2018) la oferta educativa del tipo superior se agrupa en modalidad escolar-presencial-, modalidad no escolarizada con las variantes de ser en línea o virtual, abierta o a distancia, certificación por examen y modalidad mixta que considera la educación abierta y dual, es decir, se genera el reconocimiento oficial sobre la posibilidad de incorporar modalidades educativas a partir del uso intensivo de tecnologías para la información y la comunicación.

De acuerdo con Ramírez-Martinell y Maldonado Berea (2015), la multimodalidad es “la combinación de dos o más modalidades educativas (presencialidad, semipresencialidad, abierta, o virtual) con el fin de ofrecer a los estudiantes formas flexibles de acceso a la información y de interacción con sus compañeros y profesores” (p. 31). Lo anterior se ejemplifica más en el texto de Castillo Díaz y Zorrilla Abascal (2018), quienes comentan que es común encontrar en las instituciones de educación superior cursos presenciales con componentes en línea (apuntes, blogs, podcasting y foros de discusión), o bien cursos a distancia con discusiones sincrónicas en línea con apoyo de webcams, buscando ofrecer una experiencia lo más cercana posible a la vivencia.

Desde otra perspectiva, el concepto “sistema multimodal de educación” refiere al soporte de los canales y plataformas, virtuales o reales, a través de las cuales se desarrollan varios modelos educativos, con el objetivo de realizar sus estilos de aprendizaje pro-

prios (Calderón, 2012, en Guzmán Flores y Escudero Nahón, 2016). El objetivo es integrar los modelos de enseñanza aprendizaje para obtener nuevos medios, recursos, tecnologías, metodologías, actividades, estrategias, técnicas didácticas, entre otros, en aras de satisfacer cada necesidad concreta de aprendizaje (Guzmán Flores y Escudero Nahón, 2016).

Por lo anterior, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), presentó en el 2021 el enfoque de multimodalidad, que tiene como objetivo aportar a la flexibilización de la trayectoria escolar de los estudiantes sin demérito de la calidad de la enseñanza. Esta se concibe como un cambio de paradigma desde la perspectiva de Morín (2020) dado que espera sea un proceso largo, difícil y caótico que sin duda se topará con múltiples resistencias por la rigidez de las estructuras y las mentalidades construidas culturalmente. Para materializar la multimodalidad desde el enfoque presentado en la UASLP, se requiere determinar (a nivel de programa educativo) la perspectiva multimodal, que consiste en identificar la cantidad de asignaturas que deben mantener la modalidad presencial y aquellas que pueden ser impartidas de manera mixta o no presencial (en cualquiera de sus variantes). El enfoque reconoce la diversidad de condiciones, recursos y medios disponibles en los diferentes espacios universitarios donde se desarrolla un programa educativo y propone escenarios que permitan aprovechar la diversidad provocada por la disponibilidad de recursos (pedagógicos, disciplinares, informáticos, etc.), es decir, las condiciones establecidas y requeridas para lograr la correcta formación profesional de determinada disciplina o campo de conocimiento. A través de este mecanismo se reconfigura desde la propuesta curricular la dinámica vigente y establece condiciones para la formación ofrecida a futuro (UASLP, 2021).

3. Metodología

El diseño de la investigación fue no experimental transeccional, por un lado, porque las variables consideradas en el estudio no se manipularon y por otro, la recolección de datos fue en un solo momento (Hernández *et al.*, 2014). El enfoque utilizado fue cuantitativo, para la recuperación de la información se utilizó la técnica de la encuesta en línea mediante la aplicación de *MS Forms* que brinda, alta accesibilidad dado que se tiene la posibilidad de responder prácticamente desde cualquier dispositivo con capacidades de conexión a internet y navegación y, además, optimización

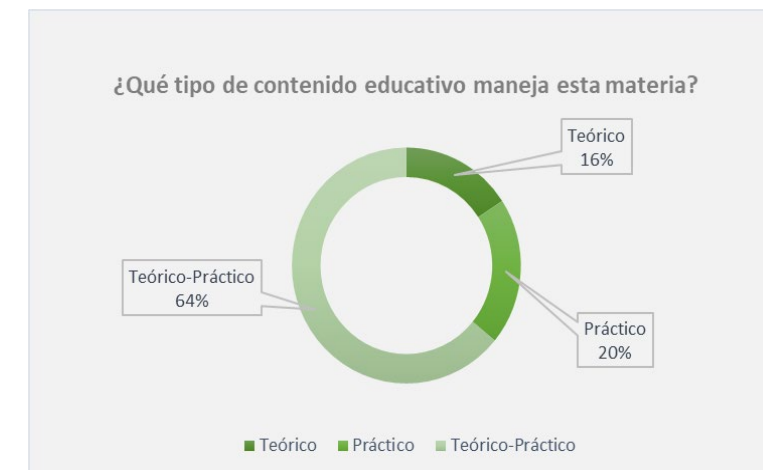
de tiempo para recopilar y organizar la información emitida por los participantes en la encuesta. El instrumento se diseñó y validó por un grupo multidisciplinario de especialistas en los temas de educación a distancia, incorporación de tecnología en la práctica docente y pedagogía. El diseño del instrumento es de 12 ítems a través de los cuales se recuperó: correo electrónico, nombre completo del docente, nombre de la materia, el tipo de contenido educativo de la materia, se les preguntó si la o las materias requerían mantener una comunicación en tiempo real entre profesor y estudiantes para cumplir con los objetivos de aprendizaje, si la materia requiere necesariamente de infraestructura física o tecnológica ubicada en las instalaciones universitarias para lograr los resultados de aprendizaje (p. e. salones, laboratorios, talleres, equipos, maquinaria, software, aparatos, servidores, etc.), de acuerdo con la experiencia del profesorado se preguntó: ¿Cómo resultaron los aprendizajes de los estudiantes en la modalidad presencial?, ¿Cómo resultaron los aprendizajes de los estudiantes en la modalidad no presencial?, de acuerdo con su experiencia en la modalidad no presencial derivado de la pandemia ¿Cómo consideras tus habilidades digitales para impartir la materia?, ¿qué modalidad de impartición consideras que es la más conveniente para este curso? y la opinión sobre la organización de la materia en modalidad no presencial o mixta.

El tamaño de la población del profesorado de la licenciatura en diseño gráfico durante el semestre agosto- diciembre de 2022 fue de 52, de los cuales 29 son profesoras y 23 profesores, 44 profesores de asignatura y 6 tiempos completos, sus grados de estudios son de licenciatura, maestría y doctorado. El nivel de confianza fue del 90% con el margen de error del 10%, por lo que se requirió mínimo 30 respuestas de profesores, el total de las encuestas fueron 37. El proceso de aplicación de la encuesta fue 1) por correo electrónico y 2) a través de los grupos de *WhatsApp* (dirección y coordinación de la licenciatura en diseño gráfico), el periodo de aplicación fue del 12 de julio al 15 de agosto de 2021.

4. Resultados

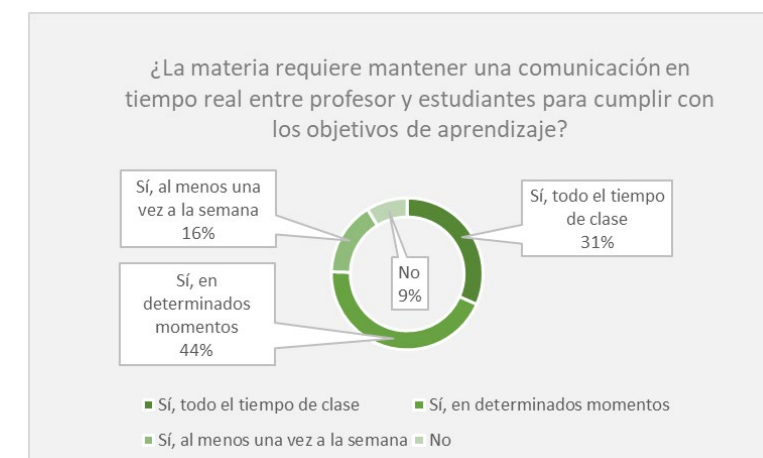
De la pregunta uno a la tres fueron datos generales, y los datos de la asignatura y la percepción docente, desde la pregunta cuatro identificó la materia, en la pregunta 5 el tipo de contenido que maneja la materia, resultando 16% teórico, 2% práctico y 64% teórico-práctico (Figura 1).

Figura 1. Tipo de contenido de asignatura



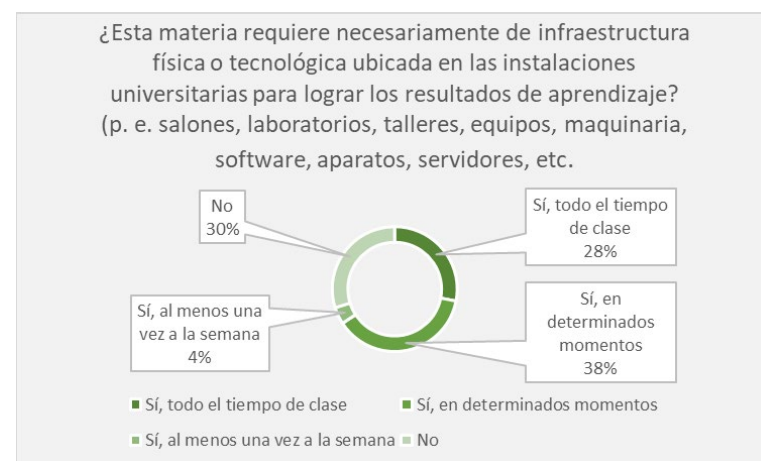
En la pregunta 6, se preguntó si los contenidos de la asignatura demanda mantener una comunicación en tiempo real entre profesor y estudiantes a fin de cumplir con los objetivos de aprendizaje (Figura 2), La mayoría del profesorado estableció que en algún momento se requiere de mantener una comunicación en tiempo real entre profesores y estudiantes para cumplir las metas de aprendizaje establecidas en el plan de la asignatura.

Figura 2. Comunicación obligada entre profesor y estudiantes.



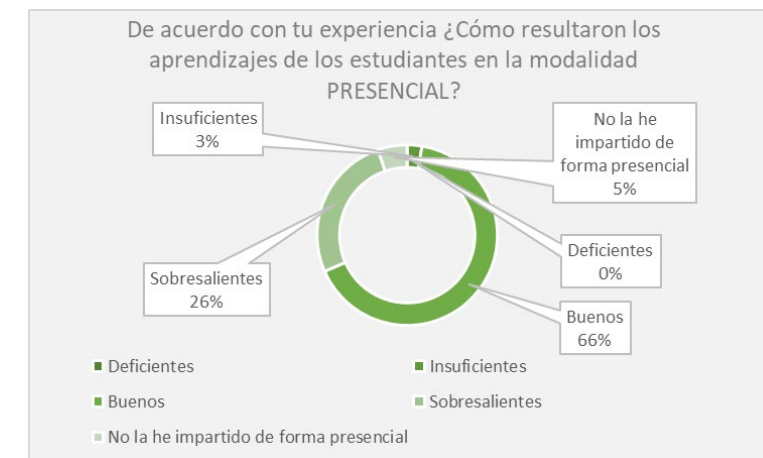
La pregunta 7, busca identificar si la materia o materias requieren necesariamente de infraestructura física o tecnológica ubicada en las instalaciones universitarias para lograr los resultados de aprendizaje (p. e. salones, laboratorios, talleres, equipos, maquinaria, software, aparatos, servidores, etc.) (Figura 3), a partir de esto, se confirma que el profesorado considera la necesidad del uso de infraestructura física y tecnológica para alcanzar resultados en el aprendizaje, es decir, el estudiante requiere tener acceso a las instalaciones universitarias para abordar los contenidos de la asignatura.

Figura 3. Resultados respecto a infraestructura física o tecnológica



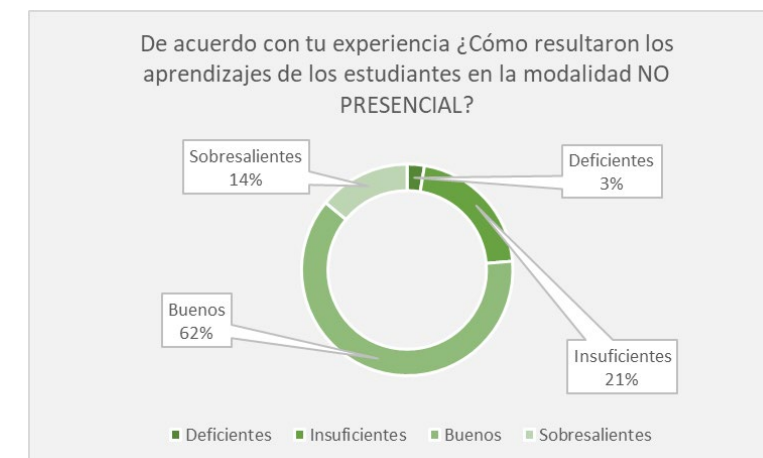
En la pregunta 8, se cuestionó el cómo resultaron los aprendizajes de los estudiantes en la modalidad presencial, es decir, recuperar la percepción de cómo consideran ha sido el aprendizaje de las respectivas asignaturas previos a la pandemia lo que define una modalidad presencial (Figura 4). La mayoría del profesorado coincide que los resultados de los aprendizajes en modalidad presencial son de buenos a sobresalientes.

Figura 4. Resultados de aprendizaje en modalidad presencial.



La pregunta 9, abordó la experiencia del aprendizaje durante el periodo de pandemia, es decir, con un requerimiento de no presencialidad impuesta por la contingencia sanitaria (Figura 5). Los resultados muestran que la estimación de los resultados de aprendizaje fue buena principalmente.

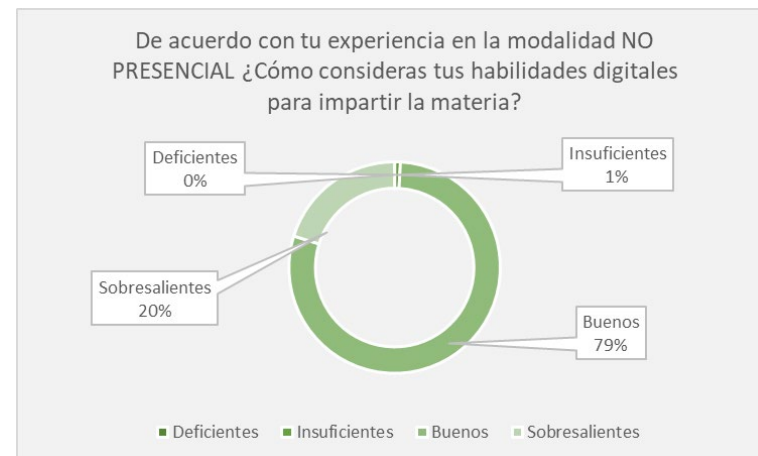
Figura 5. Para el profesorado, los resultados de los aprendizajes en modalidad no presencial fueron buenos.



Con la pregunta 10 se exploró la percepción del profesorado sobre sus habilidades digitales para impartir la materia durante el perio-

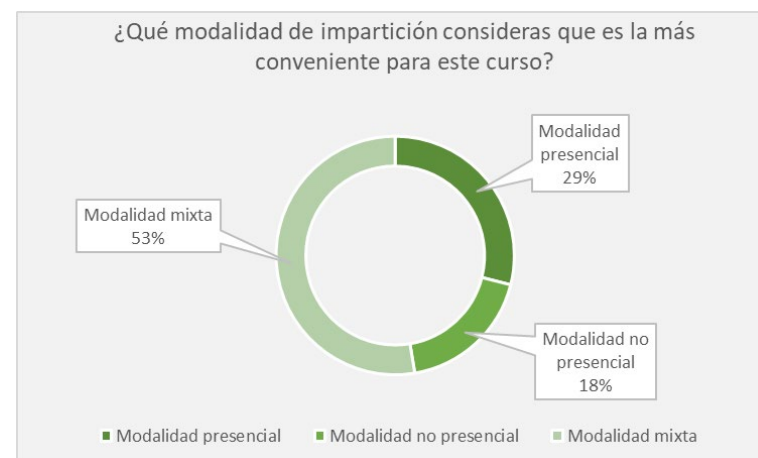
do de contingencia (Figura 6). Los docentes se auto perciben con un nivel bueno a sobresaliente.

Figura 6. Habilidades digitales estimadas por el profesorado.



En la pregunta 11, se le solicitó al docente que, en función de su experiencia durante el periodo de no presencialidad por la contingencia, propusiera la modalidad educativa en que podría o debería ser impartida su asignatura (Figura 7). Desde esta perspectiva no se puede establecer que existiese una tendencia dado que no es por “gusto” sino de acuerdo con la pertinencia a ser impartida la asignatura. Dada la naturaleza del programa educativo se esperaba que la no presencialidad fuera considerablemente baja. En la mayoría de los cursos se consideró que es más conveniente la modalidad mixta para las asignaturas.

Figura 7. Modalidades propuestas por los docentes.



La pregunta 12, fue libre, se solicitó a los docentes externar su opinión sobre la organización de la materia en modalidad no presencial o mixta, donde se dieron opiniones diversas por ejemplo; “La modalidad no presencial se puede discutir mucho la cuestión teórica, mas es necesario la práctica y el contacto directo con las técnicas y materiales para su realización”, “Es bueno tener correcciones vía No presencial, pero si sería de gran ayuda poder contar con un día por lo menos a la semana de la materia de manera Presencial para liberar dudas que se tengan sobre el curso o avance de los proyectos de los alumnos”, “Creo que en general, todos los talleres de síntesis pudieran ser modalidad mixta, siempre y cuando la parte presencial sea muy alta y la no presencial mínima”.

De manera particular, en la asignatura Taller IV se han implementado sesiones síncronas y asíncronas con resultados satisfactorios, si la contingencia lo permite sería ideal tener por lo menos un par de sesiones presenciales, no es necesario realizarlas en un espacio cerrado, incluso sería ideal en un espacio abierto o al aire libre para fomentar la exploración y experimentación.

5. Discusión

La incorporación de la multimodalidad en la educación superior tiene la intención de ofrecer áreas de oportunidad y flexibilizar la dinámica en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con la guía de reestructuraciones curriculares 2021 V1 (UASLP, 2021) la multimodalidad busca ofrecer en la formación de los estudiantes diversos ambientes de aprendizaje como presencial, mixta y no presencial (en alguna de las variantes como en línea, virtual o a distancia) tomando en cuenta el uso correcto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las diversas modalidades pedagógicas de las asignaturas considerando: cursos, talleres, seminarios, laboratorios, residencias, prácticas profesionales entre otros. La metodología para la incorporación de la multimodalidad de acuerdo con el enfoque propuesto para la UASLP (2021) se conforma por cuatro etapas:

1. **Análisis.** En esta etapa se recopila toda la información necesaria para justificar el porqué del programa educativo, es decir, toda aquella información que permita justificar su pertinencia social, el impacto, la factibilidad y su viabilidad. En esta etapa se reúne parte de la información necesaria que

permitirá determinar la modalidad educativa.

2. **Diseño.** Se elabora el plan curricular en donde se determina el perfil de egreso (¿para qué?), se estructura el mapa curricular (¿qué?) y se realiza el diseño pedagógico (¿cómo?). Durante el diseño pedagógico se determina los componentes multimodales que se abordarán.
3. **Desarrollo.** Esta es la etapa más extensa. Considera la conducción de la formación inmersa al interior del programa educativo. Existe un acompañamiento específico para el diseño y construcción de la oferta formativa en las diferentes modalidades. Se da seguimiento, se ajustan algunos aspectos del plan y mapa curricular, es decir, se da seguimiento a la planeación.
4. **Evaluación.** Esta etapa tiene dos objetivos, por un lado, reunir evidencias que permitan la observación externa y por otro, coleccionar la información que permita tender una evaluación interna profunda de todo el programa. Cada programa educativo tiene plazos distintos para sus evaluaciones y acreditaciones que dependen de la extensión del programa y de los tiempos especificados por las acreditadoras. Una vez recuperada la información necesaria, esta etapa se enlaza con la etapa 1 para continuar con el ciclo de mejora (p. 20).

Con base en esto, el presente trabajo sirvió como un estudio diagnóstico para la etapa 1 de análisis, para así, visualizar la viabilidad y factibilidad desde la perspectiva del profesorado por incorporar modalidades no presenciales o mixtas en el programa. Se identificó que el profesorado de la licenciatura en diseño gráfico considera que en 50 asignaturas sí se requiere mantener comunicación en determinados momentos y en 36 de estas en todo momento. También consideran que en determinados momentos sí se requiere de infraestructura física o tecnológica ubicada en las instalaciones universitarias para lograr los resultados de aprendizaje. Para lograr la incorporación de estas modalidades en la dinámica de formación, se parte las consideraciones de Castillo Díaz y Zorrilla Abascal (2018) respecto a la multimodalidad, la cual se reconoce como un proceso de cambio y donde se tendrán que reorganizar las estructuras, procesos e incluso la infraestructura tecnológica.

Es importante comentar que, de acuerdo con la percepción de los profesores, tanto en la modalidad presencial como no presencial los resultados del aprendizaje de los estudiantes son buenos. Por

otro lado, si bien, la mayoría de los profesores consideran que sus habilidades digitales para impartir las materias son buenas, es importante considerar la capacitación para mejorar las habilidades en el manejo de las TIC, para que puedan hacer uso de la manera más adecuada y oportuna durante el diseño y la construcción de sus ambientes de aprendizaje.

De acuerdo con la mayoría de los profesores, es posible que las asignaturas se pueden impartir en la modalidad mixta, de ahí la alta proporcionalidad en determinar que las asignaturas puedan ser bajo esta modalidad. Sin embargo, está pendiente determinar el nivel o proporcionalidad de presencialidad y no presencialidad requerida, el cual suponemos dependerá directamente de los contenidos, la demanda de acompañamiento y del uso de las instalaciones universitarias. En este sentido el siguiente paso es la reflexión en los tiempos designados para impartir la asignatura de manera síncrona, asíncrona y/o presencial. Los resultados dan cuenta que el profesorado está de acuerdo con la combinación de dos o más modalidades educativas, característica de las propuestas de formación multimodal (Ramírez-Martinell y Maldonado Berea, 2015).

6. Conclusiones

El análisis de los resultados hacen evidente por parte del profesorado el reconocimiento, la necesidad, el interés y la factibilidad para integrar asignaturas mixtas y no presenciales, mismas que pueden ser implementadas a partir de la entrada en vigor del nuevo plan curricular 2022 de la Licenciatura en Diseño Gráfico. El profesorado (en general) considera 1) tener la competencia suficiente en el uso de recursos de TIC y 2) que ambas modalidades (no presencial y mixta) permiten alcanzar los objetivos académicos de la asignatura (bajo una incorporación estratégica), con base en esto, identifican el enfoque de multimodalidad como una oportunidad para flexibilizar su práctica pedagógica y la trayectoria de los estudiantes.

Se establece el reto de considerar la multimodalidad en el plan curricular 2022 para este programa educativo a partir de agosto de 2023 siempre y cuando estén las condiciones de recursos humanos, técnicos, económicos y de infraestructura. Una de las futuras líneas de investigación permitirá analizar los resultados en la implementación de las asignaturas en modalidades no presenciales y mixtas comparadas con las presenciales, así como el nivel de logro de las competencias profesionales en los estudiantes del progra-

ma educativo. A largo plazo, medir el impacto en el ejercicio de la profesión.

Referencias

Castillo Díaz, M., y Zorrilla Abascal, M. L. (2018). *Implementación de una innovación tecnológica: Espacio de Formación Multimodal*, e-UAEM. *Revista iberoamericana de educación*, 76(1), 83-100. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2840/3943>

Dicks, B., Flewitt, R., Lancaster, L., y Pahl, K. (2011). *Multimodality and ethnography: Working at the intersection*, 11(3), 227-237. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1468794111400682>

Diario Oficial de la Federación - DOF (2018). ACUERDO número 18/11/18 por el que se emiten los Lineamientos por los que se conceptualizan y definen los niveles, modalidades y opciones educativas del tipo superior. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5544816&fecha=27/11/2018#gsc.tab=0

Guzmán Flores, T. y Escudero Nahón, A. (2016). Implementación del Sistema Multimodal de Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 5(2), 7- 28. https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/14167/Edmetic_vol_5_n_2_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M.P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.

Morín, E. (2020). *Cambiamos de vía: Lecciones de la pandemia*. Paidós.

Pérez García, E.A., Pérez González J.A. y Venegas Cepeda, M. L. (2022). Incorporación de la multimodalidad educativa como práctica pedagógica desde el currículo. En Cavazos, L. y Medrano M. (1), *ECOESAD 15 años de colaboración para la transformación del aprendizaje* (1-309). UDG. https://academica.uaslp.mx/gitei/docs/eBook_ECOESAD_15_ANIV_Cap7.pdf

Ramírez-Martinell, A., y Maldonado Berea, G. A. (2015). Multimodalidad en educación superior. En Ramírez-Martinell A. y Casillas-Alvarado, M.A. (1), *Háblame de TIC* (1-178). Brujas. https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2014/12/hablame_de_tic2.pdf

Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) (2021). *La multimodalidad educativa en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*.

SABERES DEL PROFESOR EN TIEMPOS EMERGENTES: NARRATIVAS Y VIVENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE DOCENCIA

Rafael Benjamín Culebro Tello
Universidad Pedagógica Nacional,
Unidad 241
Culebro.benjamin@upnslp.edu.mx

Resumen

El texto está organizado en dos momentos: exponer el dilema conceptual sobre el saber e identificar los saberes del profesor en la implementación de la técnica de investigación registro narrativo anecdótico (Bertely, 2000, Soto, 1960) desde la perspectiva metodológica de estudio de caso (Stake, 1999). Se emplean como sujetos a profesores que participan en un posgrado profesionalizante: Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional, San Luis Potosí (MEB UPN SLP), en el contexto de la reforma educativa: Nueva Escuela Mexicana (NEM). Tiene el propósito de documentar la configuración del saber del profesor, desde los conceptos: alteridad y reflexividad en Skylar y Larrosa, (2009) además de cuatro categorías derivadas y sus descriptores. La evidencia muestra que los saberes en un contexto curricular emergente y post pandémico no está limitado a procesos intersubjetivos de significación, sino supeditado a convocatorias-socioculturales, exigencias institucionales, señaladas como incongruentes en los relatos de los profesores; los saberes no se limitan a una cuestión cognitiva o epistemológica, sino social (Tardif, 2014), un ámbito vivencial que adquiere sentido en relación con la

situación colectiva, las heridas y sus negociaciones relatadas como espacio para la configuración del saber.

Palabras clave:

Saberes del profesor. Narrativas. Vivencia

Introducción: Un marco para discutir sobre el saber del profesor ¿dónde está el dilema?

Este capítulo tiene la intención de abordar el tema de los saberes del profesor desde un discusión conceptual-referencial para avanzar hacia la implementación de estudio de caso sobre la configuración del saber docente desde la vivencia de la experiencia de la NEM. Bourdieu, Chamboredon, Passeron (2008) enfatizan la importancia de la reflexividad y la conciencia crítica en la producción de conocimiento para cuestionar y revisar constantemente nuestras preconcepciones. El problema de la preconcepción radica en sus propiedades “anestésicas” (estar ausente), produce un estado de confort que impide ser conscientes de posiciones y genealogías, sedemos el poder para influir sobre interpretaciones.

Es necesario ser conscientes que el capital cultural y la experiencia influyen en la manera en cómo entendemos y percibimos el mundo, generando sesgos en las interpretaciones que hacemos sobre los fenómenos sociales; el remedio para este estado anestésico es la reflexividad, la dialogicidad (concientización sobre la posición social) y asumir que la objetividad total es una ilusión, no existe la neutralidad científica, ni mucho menos conceptual; el oficio del profesor se construye en la reflexividad como una forma que minimiza los sesgos de la preconcepción.

Este marco de referencia propone el reto, trabajar con dos conceptos que culturalmente se sabe que no son lo mismo, pero se conoce que sufren de un uso abusivo, al ser manejados en la anestesia de la preconcepción: saber y conocer, es uno de otros impedimentos para generar avance en el entendimiento sobre el saber del profesor: ***El profesor puede saber sin conocer, pero el conocimiento no implica un saber sobre la práctica profesional.***

Para resolver el dilema se emplean tres recursos para construir una postura, sobre estas categorías, intentando argüir una actitud transparente, es decir, permitir al lector contar con insumos para reflexionar sobre sus preconcepciones relacionadas con el saber

y el conocer del profesor. Primero, saber y conocer implican un ejercicio *cognoscente-soy* (percepción- dialogicidad/vivencia-reflexión-apropiación) que establece una relación interactiva entre el sujeto, el objeto y el contexto; produce en el sujeto vivencia, movilización de estructuras psíquicas-cognitivas, la construcción, movilización del sentido y significado; Villoro (2008) comenta: "... conocemos objetos o personas, sabemos que algunos objetos tienen ciertas propiedades, o bien sabemos hacer operaciones, pero no sabemos objetos ni sabemos personas." (p.197); conocer a diferencia del saber implica algo más, externo a nosotros, un acompañamiento una mediación.

Segundo, el origen etimológico de "saber" proviene del latín "*sapere*", se relaciona con la percepción, el buen juicio, el buen gusto, el saborear, discernir o percibir de manera sabrosa, dado que el sabor se relaciona con el buen juicio, saber se refiere a una posesión de habilidades, información o experiencias que emplea la inteligencia para dar un buen uso.

Conocimiento proviene de la palabra latina "*cognocere*", y se compone de un prefijo "*co*" (junto) y "*gnocere*" (conocer), el sufijo de esta palabra "*sko*" indica una acción duradera o un proceso. Conocer es una acción compartida para entender, se vincula a la idea de adquirir información o comprender en colaboración con otros, datos o experiencias.

Haciendo una deducción etimológica, saber es un conjunto de *disposiciones introspectivas*, se sabe mucho, pero se conoce poco, en cambio, conocer implican disposiciones muy similares pero acompañadas de estructuras y procesos externos al ser que se comparte con los otros: lógicas, axiomas, métodos, proposiciones, estados del arte y del conocimiento, argumentos, conjeturas con otros entes cognoscentes, pero acompañados de una exterioridad al sujeto, sabemos que nuestro corazón late, pero ¿conocemos por qué late?; el saber es introspección y el conocimiento es mediación y acompañamiento. El conocimiento se adquiere y puede llegar a ser parte de nosotros (aprender, asirse al conocimiento), el saber es parte de nosotros, es la razón por la que sé nadar, más no conozco el nadar, conozco la disciplina de la natación, pero esto ni implica que sepa nadar.

El tercero, el Profesor es un actor sociocultural generador de saberes entre lo individual y lo colectivo: "el saber docente es un sa-

ber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinares, curriculares y experienciales" (Tardif, 2014 p.29) los saberes se refieren al conocimiento teórico y práctico sobre la enseñanza y aprendizaje ubicado en un espacio sociocultural un *ethos*, que abraza aspectos históricos, disciplinares, curriculares, técnico-pedagógico-didáctico.

Tardif (2014) cuestiona la idea de encasillar el saber del profesor a enfoques explicativos basados en el mentalismo o el sociologismo, estos intentos por reducir su complejidad impiden explorar la configuración del saber docente desde sus interacciones espacial/social/históricas que constituyen el *performance* de la profesión. Documentar los saberes del profesor permite establecer un dispositivo conversacional del saber (Foucault, 1982), una herramienta para dar cuenta del cambio y los procesos epistemológicos no convencionales involucrados en el desarrollo profesional.

Hargreaves (1996), en las cuatro edades de la docencia, advierte que los profesores son actores que sufren cambios a medida en que experimentan diversas etapas en la vida profesional, de formación inicial, nivelación y continua, momentos muy marcados en la personalidad, estilos de docencia, filosofía y política que sustenta su práctica, todo en la vida docente deja huella, una herida que cicatriza y modela cosmovisiones¹.

La herida, es la vivencia de la experiencia, eso que me pasa al vivir lo que pasa y evoluciona en el ser si es interiorizado dejando una cicatriz, la vivencia es definida en Larrosa en Skilar (2009) con el siguiente ejemplo: "Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es cómo la lectura de Kafka puede ayudarme a decir lo que aún no sé decir, o lo que aún no puedo decir, o lo que aún no quiero decir" (p.21).

La vivencia de la experiencia es la relación que transforma las palabras del interlocutor. Desde esta postura, el autor, propone indicios para estudiar los saberes del profesor como una singularidad; en un funeral todos vivimos y no vivimos de la misma forma la muerte, el saber es irrepetible: "cuando uno tiene tres hijos, uno

¹ Clifford (1973) en: "The Interpretation of Cultures" Geertz explora el concepto de "sistema simbólico" y cómo las cosmovisiones culturales influyen en la interpretación de los símbolos y significados en diferentes contextos sociales.

no hace tres veces la misma experiencia” (Levinas, 1997 en Skilar, 2009), el saber es un acontecimiento que se abre a lo real como singular, confronta al ser con lo externo, irrumpiendo la identidad y partencia, cuestionado y exponiendo lo mucho que se ignora, es un diálogo con la consciencia que revela el *poder decir* y el *no querer decir*, pautando identidad, expectativas, creencias y el aparato filosófico que emplea el profesor para orientar sus decisiones en su práctica profesional.

Saber es contexto, contexto es cultura, institución e interacción con lo social. El saber en el contexto de implementación de la Política educativa en el sexenio gubernamental 2018-2024: “Nueva Escuela Mexicana” (NEM, 2022), es un espacio institucional que promueve un proyecto educativo sexenal de corte social-demócrata, condición, que en los últimos cinco sexenios de tipo tecnócrata y neoliberal no se había visto en el plano curricular desde el Cardenismo (1934-1940) con la implementación de un enfoque auto-proclamado “socialista” o educación socialista, más cercano a una educación social demócrata.

En este contexto socioeducativo, no hay que pasar desapercibido que la auto denominada cuarta transformación marcó el umbral de México posmoderno con una larga tradición política tecnócrata-neoliberal a un mundo *hiperglobalizado de las “izquierdas” social-demócrata*: líquido (Bauman, 2006), emergente y efímero (Lipovetsky, 1996). Los tiempos *hiperculturales* de Han (2019) los describe Keyes (2004), como espacios de posverdad alejados de los hechos objetivos, apelando por las emociones y deseos públicos que mediatizan la agenda pública por medio de la polarización de la población para sostener políticas populares en un país, en el caso de México, que cuenta con 46.8 millones personas con carencias sociales (CONEVAL, 2023).

En la opinión de Han (2019) la clave para comprender estas relaciones está en el agolpamiento acumulativo de información, una *facticidad* que *desfactiza* porque mediatiza para reconstruir verdades: “La cultura es desnaturalizada y liberada tanto de la sangre como del suelo...Las culturas implosionan, se aproximan hacia una hipercultural” (p.22); un *rizoma* de acontecimientos que se agolpan, estableciendo condiciones emergentes populares y hedonistas sobre los dirigentes.

Esto no sorprende en una realidad *hipercultural*, sino cuestiona los procesos de construcción del saber del profesor, dado que el desempeño de su profesión depende del sistema filosófico, la plataforma desde dónde se construye docencia, hablar de calidad de la educación es también enfocarse en el saber del profesor. Un profesor que posee un saber pedagógico sólido constituye otros saberes y tiene mayores oportunidades de mediar los procesos de enseñanza a las necesidades y características de sus estudiantes, fomentar aprendizaje significativo y ayudarles a alcanzar sus metas educativas.

La NEM aspira a que los profesionales de la educación deben desarrollar saberes profesionales, acompañar prácticas en el aula que atiendan: diversidad cultural y lingüística, la formación integral de aspectos cognitivos, emocionales, sociales y éticos, desarrollar el máximo potencial de estudiantes, las demandas de un mundo globalizado, fomentar la innovación educativa, la tecnología y el desarrollo de habilidades para el siglo XXI.

La implementación de este proyecto educativo por medio del Consejo Técnico Escolar establece las condiciones socioeducativas para indagar y documentar los procesos de construcción, desarrollo y significación de los saberes del profesor en su participación con el codiseño curricular (interacción con programas sintéticos y analíticos). Este espacio sustentado desde la autonomía profesional, en la opinión de estos colectivos, ha generado entre los profesores y profesoras condiciones desafiantes y en ocasiones incongruentes, dada la demanda de conocimientos y experiencias, fenómeno que contribuye a la resignificación de lo que el profesor ha construido en su trayecto como docencia.

Estos nuevos saberes pretenden responder al arquetipo docente de la 4ta. Transformación: un promotor cultural que pone al centro de la escuela las necesidades de la comunidad y que debe garantizar las condiciones para que el estudiante sea el protagonista de cambios culturales. Los antecedentes expuestos en este informe de investigación intentan responder a la pregunta: ¿Cómo se configuran los saberes del profesor en las narrativas de un contexto emergente marcado por la vivencia de las contradicciones y ambigüedades de la práctica profesional en el contexto de NEM? Con la finalidad de:

Identificar los componentes identitarios y conceptuales que configuran los saberes docentes.

Documentar la vivencia de la experiencia (Larrosa, 2009) de los profesores en el contexto de la NEM.

Identificar en las narrativas la alteridad y reflexividad en la configuración de saberes docentes desde la vivencia de la NEM.

2. Los saberes del profesor: significatividad, demanda social y capital cultural

2.1. Significatividad

El saber del profesor se concreta desde lo social, Tardif (2014) comenta: “Los saberes de un profesor son una realidad social materializada a través de formación, programas, prácticas colectivas, disciplinas escolares, pedagogía institucionalizada, etc., y son también, al mismo tiempo, los saberes de él” (p.14). El profesor es un dispositivo discursivo que produce un conjunto de representaciones desde donde interpreta, comprende y orienta su práctica. Para generar estos espacios de reflexión es necesario considerar hilos conductores de significatividad: 1) El saber y el trabajo, lo labora deja huellas, el saber es un cuerpo de múltiples formas de simbolización y operativización; 2) La diversidad del saber, como compuesto heterogéneo; 3) Temporalidad del saber, enseñar supone aprender a enseñar, dominar progresivamente los saberes para la realización del trabajo docente; 4) Vivencia de la Experiencia. Lo laboral es un espacio de recuperación, reflexión, reproducción y producción de docencia.

2.2. Demanda social

En lo que respecta a la demanda social sobre el saber del profesor se espera: “... que responda a criterios de calidad y competitividad, y que desarrolle competencias laborales acordes con el nuevo escenario económico-social, siendo monitoreado por sistemas estandarizados de evaluación de resultados” (Cárdenas, et. al, 2012, p.481). Hay una preocupación sobre la capacidad profesional para cumplir con sus tareas de formación y que en el contexto de la implementación de políticas educativas se priorizan condiciones para transformar la profesión.

En la opinión de Cárdenas, et. al (2012) el saber no está supeditado al conocimiento sino a como este se integra al saber, dado que el principal obstáculo es la desvinculación de la oferta de formación inicial y continua sobre el papel del profesor; sin embargo, el tra-

bajo del profesor ofrece formas de producción, un saber acumulado que se vincula con objetos pedagógicos y didácticos, además de una estrecha relación en la producción de conocimiento; como proceso epistémico Foucault (1997, 1982) establece una relación entre el saber, el discurso y el contexto, a lo que Cárdenas, et. al, (2012), denomina un conjunto de configuraciones del discurso pedagógico: “un saber social, ideológico, colectivo, empírico; un saber que permite un desempeño en la situación educativa cotidiana” (p. 483); por tanto, un saber no metódico sino experiencial donde el profesor es un sujeto de conocimiento en un saber hacer que se construye desde su propia práctica como formas de apropiación de lo real.

2.3. La experiencia como vivencia y capital simbólico

Este capital simbólico se constituye desde la experiencia del profesor; Skliar y Larrosa (2009) refieren que pensar en la experiencia es pensar en posibilidades en el campo educativo siempre y cuando seamos precisos sobre lo que estamos pensando... “podríamos decir que la experiencia es “eso que me pasa”. No eso que pasa, sino “eso que me pasa” (p.14). Este posicionamiento nos hace asumir que la experiencia radica en dos categorías básicas: 1) El “eso”, principio de alteridad o exterioridad; 2) El “me pasa”, principio de subjetividad o reflexividad.

La experiencia es un acontecimiento contextual (Larrosa, 2009) que se encuentra fuera de la voluntad de los profesores, eso que pasa, al contrario de, eso que me pasa, la experiencia es la aparición de “algo”, “alguien”, “eso” en un acontecimiento fuera de mí, no es mi propiedad, ni mis ideas, sentimientos, no es previamente captura por mis ideas, ni palabras, ni por mi saber, ni voluntad. La experiencia es esa exterioridad del acontecimiento que no es interiorizada, se mantiene en alteridad, irreductible a mis palabras, sentimientos, saber, poder, voluntad.

Sin embargo, “eso que me pasa” (Larrosa, 2009), lo que pasa por mí, la experiencia es exterior pero el lugar de la experiencia soy yo; la experiencia es “mí” cuando entran: mis palabras, ideas, representaciones, saber, poder, voluntad, donde la experiencia tiene lugar. La experiencia en el “mí” (vivencia) es un movimiento de ida y vuelta al encuentro con el acontecimiento, la experiencia afecta al “mí”, el sujeto de experiencia se enajena se altera con el acontecimiento; el sujeto “permite” que “algo pase”, uno hace y padece su

propia experiencia, el sujeto hace de la experiencia su transformación, el resultado de la experiencia, no es el saber o el poder sino la formación y la transformación, en este sentido la experiencia propone a sujetos de formación no del aprendizaje; lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es cómo la lectura de lo otro puede ayudar a decir lo que aún no sé sabe decir, o lo que aún no sé puede decir, o lo que aún no sé quiere decir.

La experiencia es “eso que pasa” y la vivencia el acompañamiento para formar y transformar el propio lenguaje, a hablar por sí mismo, escribir por sí mismo, en primera persona, con las propias palabras (Larrosa, 2009). El aspecto reflexivo de la experiencia, como dispositivo *auto conversacional* del profesor es la máquina que permite recuperar el conjunto de construcciones simbólica que dan significado y sentido a su práctica.

3. Tratamiento metodológico explorado para documentar los saberes en cuestión

La perspectiva metodológica se fundamenta en el estudio de caso, desde Stake (1999), este tipo de caso se define como un sistema acotado delimitado con personalidad; esta postura metodológica permite asumir el hecho de que el caso: Los saberes vivenciales del profesor sobre la NEM desde el posgrado; como fenómeno que permite al investigador documentar la trama de significaciones que se teje desde el relato del saber docente. La ruta metodológica propuesta para esta investigación se resume con los siguientes pasos: 1) Contextualización del escenario, 2) Definición de las dimensiones para constituir el caso, 3) Definición del caso, 4) Caracterización, muestreo, y aplicación de los instrumentos, 5) Contraste entre el dato obtenido y el caso, 6) Reporte de hallazgos. El caso se integra con los siguientes elementos:

Contextualización del escenario de interacción: La MEB es un espacio de interacción entre profesores; esta oferta profesionalizante, promueve reflexión sobre la práctica docente desde el diseño del proyecto de intervención educativa.

Los sujetos y sus interacciones: Son 15 participantes, 7 masculinos, 8 femeninos, de formación inicial: 2 pedagogos, 2 psicólogos y 11 profesores normalistas, en promedio cuentan 9 años de servicio; cumplen funciones de docencia frente a grupo y se caracterizan por estar en proceso de consolidar de un estilo de docencia.

Las interacciones con elementos institucionales: La NEM se vive en el Consejo Técnico Escolar, espacio que se vale del co-diseño curricular, autonomía profesional, curriculum sintético/analítico y donde el posgrado es un campo de problematización, ir y venir entre la MEB y el CTE.

La otra cosa que se manifiesta en el caso: Los profesores manifiestan un malestar, incongruencias, ambigüedades e incertidumbre sobre el proceso de co-diseño curricular, el saber se manifiesta como un conjunto de significaciones en conflicto y deconstrucción.

La manifestación del saber del profesor. La narrativa proporciona un campo de significaciones sobre la vivencia de la experiencia, el saber es un producto social que subjetiva un conjunto de convocatorias (lo institucional), constituye el capital cultural de los profesores.

3.1. La técnica de investigación

Consistió en la recuperación de narrativas de los profesores desde los siguientes descriptores: 1) Aspectos de la NEM compatibles con mi práctica, 2) Aspectos desafiantes, 3) Aspectos incongruentes, 4) Conocimientos que demanda la NEM, 5) Experiencia que demanda la NEM, 6) Aspectos que aporta la NEM para mejorar mi práctica, 7) Definición de mi práctica en el contexto de la NEM. Estas fueron procesadas tomando como base las recomendaciones de Bertely (2000) para el tratamiento del dato adaptando a cuatro pasos: 1) Concentrando porciones matrices de análisis, 2) Construcción de categorías sociales, 3) Micro ensayos, 4) Conclusiones generales.

3.2. El procesamiento del dato.

Los datos se recabaron en porciones narrativas redactadas por los participantes, en total se recuperaron 15 instrumentos, sometidos a un proceso de selección por conveniencia para verificar que cumplieran con criterios de calidad en su redacción y contenido; al final fueron aptos 10, estos se sometieron a un proceso de subrayado sobre siete ordenadores para ubicar la porción narrativa, estos datos fueron clasificación en una matriz analítica, como se muestran en la figura 1:

	Aspectos compatibles	Aspectos desafiantes	Aspectos incongruentes	Conocimientos que demanda la NEM	Experiencia que demanda la NEM	Aspectos de la NEM que mejoran mi práctica	Definición de mi práctica en el contexto de la NEM
Ara María	Atendiendo al grupo de 21C en la escuela Porfirio Pérez Ramírez, en la comunidad de Villa de Reyes los aspectos que considero de la Nueva Escuela Mexicana son la mejora de los aprendizajes, así como atender diversos aspectos o problemáticas que se relacionan, tales como la erradicación del rezago educativo, impulsar la lectura, la escritura, las matemáticas, considero que estas acciones requieren de la decisión e involucramiento de toda estructura escolar para su adecuada ejecución y sus efectivos resultados, priorizar la atención de poblaciones en desventaja (por condiciones económicas y sociales ya que el contexto de la escuela es de un nivel bajo), para garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje a todas y todos los mexicanos, el fomentar la comprensión y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística, así como el diálogo y el intercambio intercultural sobre una base de equidad y respeto mutuo, el avance en la formación conforme a las posibilidades de los alumnos para que en cada etapa del trayecto se vean reflejados los aprendizajes, pero en su conjunto e integralmente, se logre el alcance de los conocimientos, habilidades, capacidades y la cultura que les permitan la definición de sus proyectos en cada momento de su vida. La orientación de la Nueva Escuela Mexicana adecuara los contenidos y respaldará de la actividad en el aula para alcanzar la premisa de "aprender a aprender de por vida".	Siendo un proyecto educativo de carácter humanista, el cual busca cambiar radicalmente los esquemas curriculares de los programas de estudio, así como la forma de enseñar dentro y fuera de las aulas uno de los aspectos desafiantes para mi práctica docente sería en primer lugar la colaboración de los padres de familia ya que en algunas situaciones son muy disimulados en su responsabilidad y acompañamiento para sus hijos, en segundo lugar poder contar con un espacio o continuidad en largo plazo ya que en ocasiones los programas se modifican o cambian o no se realizan como lo marcan.	Los aspectos incongruentes son el poco apoyo que hay por parte de algunos padres de no mandar a maestros a cubrir grupos, sala y esto también se considere dentro de las necesidades importantes, se pretende que los alumnos tengan educación de calidad y a mi me toca juntar dos grupos porque el docente se ausenta, y nunca llega el recurso, atendí 46 alumnos en un salón pequeño solo para 35 niños de segundo año sin contar con las exigencias en resultados y buen promedio al fin de ciclo escolar.	Desde mi punto de vista, los conocimientos que demanda la Nueva Escuela Mexicana del profesor son opciones de actualización continua y oportunidades formativas, desde cursos complementarios hasta talleres pertinentes a sus áreas docentes y técnicas pedagógicas.	Considero que la experiencia que demanda la Nueva Escuela Mexicana del profesor son resiliencia y empatía, la capacidad de trabajar de manera permanente, el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, así como trabajar en comunidad.	Los aspectos que puede contribuir la Nueva Escuela Mexicana al mejoramiento de mi práctica docente serían ver y la educación para la vida, hechos de la cultura, valores y costumbres que fundamenta los procesos del Sistema Educativo Nacional, permitiendo desde ella establecer los fines de la educación y los criterios para la selección de maestros y aprendices, así como para vislumbrar nuevos horizontes de avance por la economía, ciencia, tecnología y de la cultura en general, que conducen a la construcción de una sociedad justa, libre y democrática.	Considero que el papel del docente es un guía, un mediador, una persona que va acompañando a los estudiantes para la construcción de su aprendizaje tanto de manera individual, como de forma colaborativa como lo marca la Nueva escuela mexicana, acompañar al estudiante a que rescate sus conocimientos previos, genere nuevos, desarrollando habilidades. Todos los cambios son buenos, más si van acompañados de nuevos retos y la educación no es la excepción considero desde mi punto de vista que tengo la actitud de seguirme preparando para la mejora de mi quehacer docente, tomar una postura crítica para ejercer una práctica reflexiva y así darme cuenta de mis áreas de oportunidad, comprometida con mi papel social para construir una sociedad más justa e inclusiva sin dividir la participación de padres de familia para que esto se lleve a cabo.

Figura 1. Muestra de matriz Analítica de porciones discursivas. **Nota:** La figura presenta un recorte a manera de muestra sobre la forma como se organizar los datos recuperados de las porciones discursivas, clasificadas en categorías sociales, posterior intermedias y finalmente de investigación. Elaboración: Fuente propia, 2024.

Los siete ordenadores en el encabezado de la matriz son producto conceptual de Larrosa (2009) y Tardif (2014). El saber profesional es jerarquizado sobre el conflicto cognitivo, las tensiones, dilemas y contradicciones para ubicarlos en diferentes planos en función de la enseñanza; por su parte, Skilar y Larrosa (2009) aporta con los aspectos: finitud, pasión, singularidad, sensibilidad como elementos de la experiencia.

Larrosa (2009) responde a Tardif (2014) cuando reflexiona: “¿se sirven de todos esos saberes de la misma manera? ¿Privilegian ciertos saberes y consideran otros secundarios? ¿Qué principios rigen esas jerarquizaciones?” (p. 17). La vivencia configura múltiples saberes sobre el trabajo docente, en consideración a esta perspectiva se presenta la figura 2, un esquema que expone el mapa desde donde se configura el saber del profesor en consideración al análisis de los relatos:

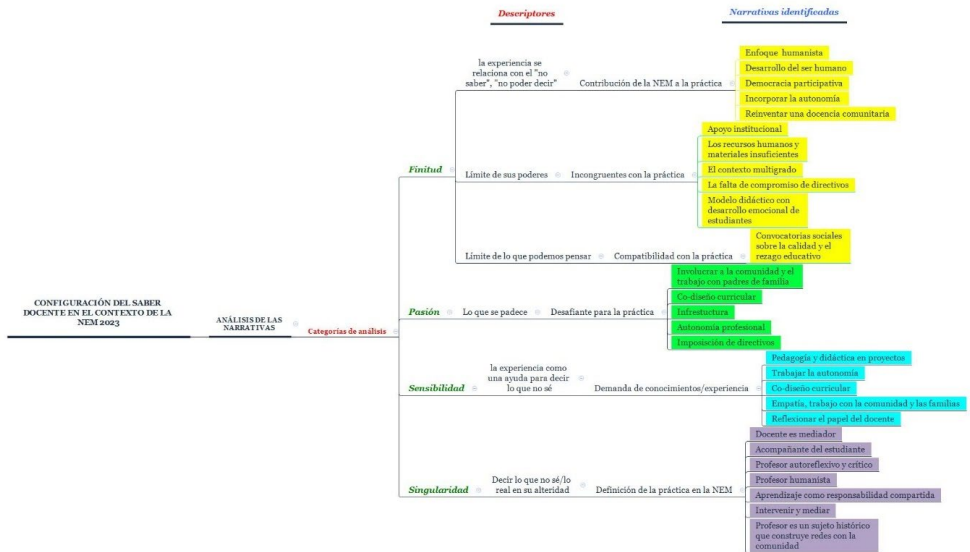


Figura 2. Esquema analítico sobre la configuración del saber. **Nota:** El esquema es un resumen de los datos analizados clasificados por categorías; de izquierda a derecha se presenta: las categorías que propone Larrosa (2014) para dimensionar el saber producto de la vivencia, su descriptor y las narrativas identificadas consistentes al análisis. Elaboración: Fuente propia 2024.

El esquema (figura 2) toma como base el proceso de significación alteridad/reflexividad obtenida en el planteamiento vivencial de Skilar y Larrosa (2009) para identificar las dimensiones que constituyen el tipo de saberes vivenciales que los participantes manifestaron en las narrativas analizadas.

Esta figura presenta de izquierda a derecha el proceso de reducción del dato, tomando a consideración una lógica deductiva que toma en préstamo de los autores a cuatro categorías (finitud, pasión, sensibilidad, singularidad) con sus respectivos descriptores como fuente para clasificar las narrativas que se ajustaban a criterio del investigador a las narrativas identificadas en los relatos de los profesores participantes; a continuación se presenta un resumen con los principales resultados identificados en este proceso:

Categoría	Descriptor	Narrativas	Tendencias identificadas
Finitud	La experiencia se relaciona con el no saber, no poder decir	Área amarilla en figura 1	<ul style="list-style-type: none">• Contribución de la NEM a la práctica.• Incongruentes con la práctica.• Compatibilidad con la práctica.
Pasión	Lo que se padece	Área verde en figura 1	<ul style="list-style-type: none">• Una práctica desafiante que obliga mover esquemas personales.
Sensibilidad	La experiencia como una ayuda para decir lo que no sé	Área azul en figura 1	<ul style="list-style-type: none">• Demanda de conocimientos/experiencia
Singularidad	Decir lo que no sé/lo real en su alteridad	Área morada en figura 1	<ul style="list-style-type: none">• Redefinición de la práctica docente en la NEM.

Tabla 1. Resultados obtenidos **Nota:** Esta tabla presenta un resumen de las tendencias identificadas en el análisis de los relatos con la intención de identificar la configuración del saber del profesor al documentar su experiencia.

El análisis de la vivencia que configura el saber parte de la identificación en los relatos que se clasifican con los descriptores de la tabla 1; los datos obtenidos en el análisis de los relatos revelan en la categoría “*finitud*”, relacionada con la capacidad de los profesores para reconocer sus límites culturales y conceptuales, es la categoría con mayor recurrencia en los relatos y devela inconsistencias entre una práctica docente que intenta innovar desde el proyecto escolar y el enfoque humanista desarticulado que promueve el discurso la NEM, los relatos describen intentos por reinventar la docencia, incorporar la autonomía, procesos democráticos y el desarrollo en los estudiantes; en este contexto la reforma curricular experimentada por los profesores dentro de los privilegios de un programa de posgrado, cuestiona desde el relato la contribución de la NEM a la práctica docente, el papel del codiseño curricular carece de alcances a nivel didáctico y pedagógico, no es claro como los campos formativos y sus ejes en una diversidad de opiniones docentes se vinculan con el enfoque humanista, la promoción de capacidades, la autonomía, democracia y la comunidad en un paquete didáctico-pedagógico que se pueda operar desde el trabajo por proyectos comunitarios en sus diversos enfoques (STEM, ABP, etc).

Es necesario aclarar que esta categoría se basa en lo que el profesor reconoce como “*no saber*”, el límite de su poder, en el sentido de voluntad y su pensamiento; el relato cuestiona la demanda conceptual y referencial que debe dominar el profesor en relación a la NEM, un campo cultural al que sin el privilegio de un posgrado no se tiene acceso, se percibe en sus relatos, varias incongruencias entre el curriculum, sus prácticas, dado que manifiestan contar con poco apoyo institucional, el ignorar la realidad de los grupos de organización multigrado, debilidad en el liderazgo y capacidad de los directivos y la falta de claridad sobre el modelo didáctico para el desarrollo emocional, dado que las condiciones de pobreza y marginación de las escuelas son ignorados por el discurso humanista.

La categoría “*finitud*” en los relatos analizados permite identificar un conjunto de convocatorias sociales sobre la calidad y el rezago educativo, exigencias que se centran en el desempeño del profesor pero que desde la narrativa es evidente que se asocia a condiciones multifactoriales, algunos dependen del profesor como el aspecto didáctico y pedagógico sin embargo los niveles meso y macroestructural son factores externos que presentifican en las aulas y la relación con la comunidad.

Las categorías “*pasión*”, “*sensibilidad*” y “*singularidad*” tienen una menor representatividad en el análisis debido a su frecuencia. El descriptor de “*pasión*” se atribuye a lo que padecen, es decir, lo que sufren los profesores a nivel emocional que se manifiesta en su conducta, los relatos indican que involucrar la comunidad, la familia y la escuela en el trabajo por proyectos que recomienda la NEM es un trabajo angustiante dada la falta de interés, tiempo y nivel cultural de los padres de familia, las escuelas son vistas por parte de los padres de familia como lugares de resguardo para los estudiantes, contraviniendo la idea de la participación de la comunidad en el aprendizaje; condiciones como codiseñar, la infraestructura escolar y la imposición de los directivos pone en evidencia la falta de condiciones desde donde se puede implementar la autonomía profesional.

Los resultados identificados en *sensibilidad* y *singularidad* hacen hincapié en que la NEM es una propuesta curricular con buenas intenciones en la percepción de los profesores pero que demanda de conocimientos, habilidades y actitudes que no forman parte de la cultura regular de la escuela y los profesores; la NEM invita a una re-

volución cultural que está en riesgo de sofocarse sino se atienden las causas en la educación pública. Los relatos evidencian la falta de consenso en los conceptos centrales que promueve la NEM, simplemente entender el enfoque humanista, unos lo atribuyen a los programas asistenciales, otros a un régimen de gobierno centrado en lo popular, otros a un conjunto de valores “fantasma”, probablemente legado de la olvidada “cartilla moral”, lo que sí es claro es que a dos años de su implementación y al cierre del periodo de gobierno de la segunda alternancia democrática, los profesores carecen de un marco de referencia, sustento pedagógico y didáctico para concretar un enfoque humanista en las escuelas públicas cuyos procesos institucionales obstaculizan la construcción de redes pedagógicas-comunitarias congruentes con los postulados de la NEM, espacios fuera del privilegio del posgrado para reconstruir la práctica y su mediación pedagógica congruente a un humanismo centrado en el encuentro con los otros con la medición del mundo (Freire, 2015).

Conclusiones

El saber es producto de una configuración vivencial, una herida que se sufre (Larrosa, 2009) reflexionar las genealogías del saber permite establecer en el papel del profesor un espacio ético-político sobre la docencia. El relato desde la narrativa de los profesores es un ejercicio deconstructivo que visibiliza las incongruencias entre el discurso oficial que opera sobre las lógicas de un sistema de producción cultural y social dominante, en contraparte a las realidades de contexto escolar.

El docente que no reflexiona sobre sus saberes se encasilla en el papel de informador no de formador. La experiencia es el fundamento de la práctica y la competencia profesional (Tardif, 2014), dado que el saber es producto de una serie de saberes tiene una fuerte conexión sociocultural. La contribución que hace el estudio de los saberes del profesor desde los relatos de sus narrativas invita a cuestionar y revisar el conjunto de preconcepciones que orientan las prácticas institucionales.

Bourdieu (2008) al cuestionar el oficio del sociólogo advierte sobre un estado autocomplaciente que impide a los actores sociales ser conscientes de sus posiciones y genealogías; es necesario ser conscientes que la experiencia como capital cultural influyen en la manera en cómo entendemos y percibimos el mundo; en cambio

la reflexión sobre la vivencia de la experiencia constituye una estrategia basada en la reflexividad y la dialogicidad para evitar un estado anestésico que genere sesgos en las interpretaciones que hacemos sobre los fenómenos sociales.

El análisis de los relatos basado en los conceptos de Skylar y Larrosa, (2009) principio *de alteridad* y principio *de reflexividad* permitió a este estudio de caso configurar cuatro categorías con sus descriptores que permitieron recuperar desde los relatos el aspecto vivencial de la experiencia sobre la implantación de la NEM para identificar la configuración de los saberes del profesor, el reto que se propuso este estudio fue superar los enfoques explicativos sobre el saber basados en el mentalismo y el sociologismo abordando perspectivas fenoménicas que permitan la deconstrucción de la experiencia del profesor hasta la constitución de los saberes docentes. El espacio cultural y social emergente de la Nueva Escuela Mexicana deviene de un periodo *pandémico/postpandémico*, caracterizado por el combate a un virus aeróbico (SARS-COV II), el distanciamiento social, la teleeducación y el impacto que esto trajo para el desarrollo de niños y adolescentes. Este escenario hipercultural (Han, 2019), un rizoma *sindémico* de aspectos *psicosociales* anidados en redes de relaciones complejas entre la casa, la escuela, el trabajo del profesor y la institución representada en la NEM; el saber docente se configura en la vivencia de mirarse a sí mismo como docente y persona. La NEM en su papel de institución convoca a los profesores al arquetipo del agente comunitario, el profesor en sus relatos reflexiona (a nivel del contenido curricular) que los asuntos de la escuela se quedan en la escuela y los de la casa en la casa, este velo entre lo social y lo educativo constituyen la paradójica disyunción entre los procesos institucionales y las aspiraciones de abrir la comunidad a la escuela.

Los relatos puntualizan que la escuela es eclipsada por una realidad sociocultural precarizada; con relación a la pregunta: ¿cómo se configura el saber del profesor?, el saber del profesor son una serie de subjetivaciones históricas verosímiles, concientizadas y mediadas entre la identidad y la colectividad; los relatos documentan que se entretienen con procesos institucionales, sus convocatorias y la vivencia de la experiencia (dialogicidad y concientización), desarrolla una red de saberes que cuestionan la racionalidad y arquetipos de la NEM sobre una docencia *socialdemócrata*. Los saberes del profesor constituyen un ejercicio de concientización que advier-

ten sobre el riesgo de caer en el vértigo de una *docencia populista emocional* que banaliza y simplifica por medio del proyecto escolar la desafiante cotidianidad, idealizando un docente en el papel de un promotor comunitario.

Referencias

- Bauman, Z. (2006). *Liquid Modernity*. Polity Press: Cambridge
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura*. México: Paidós.
- Bourdieu, P. Chamboredon, J. Passeron, J. (2002). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- CONEVAL. (2023). Medición de la pobreza 2022. ENIGH 2022. Publicación de la encuesta nacional de ingresos y gastos de los hogares. CONEVAL-INEGI: México.
- Cárdenas, A. Soto-Bustamante, A M., Dobbs-Díaz, E., Bobadilla Goldschmidt, M. (2012). *El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización*. Educ. Educ. Vol. 15, NO. 3, pp.479-496.
- Calonge, S. (2002). *Representaciones sociales y prácticas pedagógicas no formales*. Revistadepedagoqio.ri. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So798-97922002000100005&Ing=es&nrm=iso&tlng=es.
- Freire, P. (2015). Antología Paulo Freire. *Pedagogía Liberadora*. Catarata: Madrid, España.
- Foucault, M. (1997). *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1982). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Lipovetsky, G. (1996). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona: Anagrama
- Han, B. (2019). *Hiperculturalidad. Cultura y Globalización*. España Herder.
- Hargreaves, A. (1996). *Cuatro edades del profesionalismo y el aprendizaje profesional. Seminario internacional sobre formación inicial y perfeccionamiento docente*, 1996. Santiago de Chile.
- Keyes, R. (2004). *The era Post-truth. Dishonesty and deception in contemporary life*. St.Martins: España.
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en las ciencias sociales y humanas*. ISSUE: UNAM.
- Soto, B. (1960). *El método de la observación al servicio del conocimiento psicólogo del educando. La técnica del registro anecdótico*. Universidad de Chile: Santiago.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Marid: Morata.
- Skliar, C.; Larrosa, J. (2009). *Experiencia y Alteridad en Educación*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, S.A. de Ediciones: Madrid.
- Villoro, L. (2008). 9. *Conocer y saber, en: Creer, saber, conocer*. Pp. 197-221. Siglo XXI: México

RELACIÓN DE LA AUSENCIA DEL CAMBIO DE HORARIO Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR;

CASO DE ESTUDIANTES QUE NACIERON BAJO ESTE RÉGIMEN (A PARTIR DEL AÑO 2000)

Mayra Angélica Bárcenas Castro
Nancy Jaqueline García Reyna
Daniel Gerardo Muñoz Núñez
Claudia Beatriz Serrato Bautista
Universidad Tangamanga de San Luis Potosí
dramayrabarcenas0422@gmail.com
d09000001882@aliam.edu.mx
dgerardo@utan.edu.mx
cserrato@utan.edu.mx

Resumen

En este trabajo, se realiza un estudio exploratorio, descriptivo de tipo transversal a estudiantes de educación superior que nacieron bajo el régimen de dos cambios de horario por año; todos mayores de edad y que en su vida no han experimentado prescindir del mismo. En este sentido se aplicaron dos encuestas validadas

unos días antes de que se cumpliera las fechas de cambio de horario, pues recuerde que en el 2023 ya deja de ser una actividad anual. Los cuestionarios que se aplicaron, están relacionados con los trastornos del sueño y la implementación de programas de estrategias para la enseñanza y aprendizaje. En cuanto a la validación de la información, se calculó el Alfa de Cronbach para los cuatro cuestionarios; con respecto a trastornos del sueño aplicado en abril del 2023 se obtuvo un 0.78, mientras que la segunda etapa octubre un 0.65. En el caso de las estrategias de enseñanza aprendizaje, en la primera etapa y segunda se obtuvo un 0.94, sin embargo, en la segunda hubo diferencias en las varianzas. Estos parámetros son indicativos de una confiabilidad aceptable para la inferencia de información, donde la respuesta a la pregunta de investigación es que sí existe una relación entre los cambios de horario y el aprendizaje significativo. Se observó que a los estudiantes les agrada más, no tener que cambiar sus relojes, sin embargo, a pesar de que durmieron más se sienten somnolientos. La mayoría mejoró en cuanto a su salud mental y física, así como en su rendimiento de tiempos de trabajo y escuela, además perciben un mejor beneficio escolar, entre ellos concentrarse para adquirir conocimiento y control en hábitos de sueño que cuando tenían que atrasar o adelantar el reloj.

Palabras clave:

Cambio de horario. Rendimiento escolar. Programas de estrategias de enseñanza- aprendizaje. Alfa de Cronbach. Salud Mental.

Introducción

El ritmo circadiano atiende procesos fisiológicos como el equilibrio del sueño, regulación de temperatura corporal, alimentación, actividad hormonal entre otros, de tal manera que evoluciona con la edad de forma natural, por lo que la alteración de factores externos que son subsecuentes de los cambios de horario es un tema de estudio, más aún, cuando se busca innovar en las estrategias de enseñanza aprendizaje en la educación superior para brindar calidad en el conocimiento.

En México en el año 1996, se adoptó por primera vez el cambio de horario el primer domingo de abril, hasta el último domingo de octubre, con el objetivo de aprovechar la luz del día y reducir el consumo de energía. Además este procedimiento alinearía los lazos económicos y comerciales a nivel internacional y de este modo se beneficiarse en actividades industriales, (Torres Torres, 2009). En ese sentido se han generado interrogantes sobre las ventajas y desventajas de esta decisión y si en verdad la población mexicana ahorró luz y aprovechó la luz natural del sol en las diferentes actividades diarias.

En el año 2023 se elimina dicho cambio de horario en algunas entidades de México, por lo que este trabajo a través de cuestionarios aplicados en el mismo 2023 se observaron ventajas y/o desventajas para aquellos que nacieron bajo este régimen, por lo menos con respecto a sus hábitos de sueño y actividades de aprendizaje.

En este contexto, algunos autores a través de los años, realizaron diferentes metodologías para adecuar áreas de oportunidad en la productividad y quehacer de la población en México, por ejemplo, en el año 1994 (Ramírez et al., 1994) realizaron un estudio sobre los efectos que provoca la eliminación del horario (retrasar una hora en el reloj) en una población que, durante toda su vida, vivió en una temporalidad continua, es decir sin cambios. Dicho trabajo consistió en llevar un registro diario de 19 trabajadores durante 26 días, 9 días antes y 17 días después de la eliminación de horario de verano. Encontraron que algunos trabajadores retrasaron el inicio de dormir, mientras que otros no. Algunos trabajadores se adaptaron en tanto que otros no; sin embargo, los adaptados presentaron afectación en la calidad del sueño. No observaron cambios en los síntomas depresivos o la presencia de trastornos al dormir. Algunos efectos que se concibieron fue el aumento de frecuencia de uso del despertador, accidentes automovilísticos, reducción del dormir e informes de cansancio y somnolencia.

Otros pormenores negativos del cambio de horario fue la queja de la población en general en la ciudad de México; la ventaja es que dicho horario se alineaba a las negociaciones con el extranjero en particular del país Estados Unidos de Norteamérica. Por otro lado, advirtieron sobre las consecuencias fisiológicas y

psicológicas sobre la sociedad, aunado a que se sugirieron realizar estudios sobre los ciclos circadianos en la temperatura corporal y la vigilia entre otros.

Por otro lado (Torres Torres, 2009) generó una encuesta a 420 familias con 19 preguntas, de las cuales 14 eran cerradas y cinco abiertas. Dichas encuestas las realizó en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, integrada por 16 delegaciones del Distrito Federal y 40 municipios conurbados. Encontró que la población rechazaba el cambio de horario por la dificultad de despertar, debido a que sus actividades diarias se veían afectadas. Entre las acciones negativas que destacaron son la preparación de alimentos, ejercicio físico y visitas al médico, además de que no se percibió ahorro de energía.

Por su parte (Morgado, 2016) "publisher-place": "Xalapa", "section": "Cultura", "title": "El tiempo es infiel a quién abusa de él. (Reconsiderar el cambio de horario, hace mención en un artículo periodístico sobre la importancia de entender la cronobiología (estudio de los ritmos biológicos) y cómo es que los relojes biológicos gobiernan estructuras anatómicas que tienen la función de marcar el tiempo en el cuerpo. Destaca que el reloj en nuestro cerebro se llama núcleo supraquiasmático y el principal indicador de tiempo es la información lumínica percibida en los ojos. Así que los procesos fisiológicos y conductuales se repiten cada 24 horas (ritmo circadiano). De este modo, aunque parece sencillo el hecho de mover una hora nuestro reloj y dejar que la vida continúe no es tan fácil.

Como se puede observar, en los tres estudios anteriores, se enfocaron a la población económicamente activa, además que estos estudios carecen de una metodología de muestreo. En este contexto, estas personas encuestadas presentaban problemas conductuales, somnolencia, trastornos alimenticios; lo que quiere decir que de alguna forma también tuvo impacto en la educación de los jóvenes, al verse afectados en el cambio de actividades debido a la reorganización de las tareas como cabezas de familia.

En este hilo conductor, se introduce el aprendizaje significativo como aquel conocimiento que relaciona de manera sustantiva y no arbitraria el conocimiento previo del estudiante. Esto significa que, al comprender la estructura cognitiva, facilita la comprensión y retención a lo largo plazo y en este sentido, el generar programas de

enseñanza aprendizaje en la educación superior con estas características, se construye una herramienta poderosa para el docente (Ausubel et al., 1978).

Con todo lo anterior, la pregunta medular es ¿Existen cambios significativos al prescindir del cambio de horario en estudiantes que nacieron bajo este régimen (uso del cambio de horario y generación del siglo XXI) y si este tiene relación con el aprendizaje en la educación superior?

Metodología

Para poder contestar dicha interrogante, se llevó a cabo una investigación exploratoria, descriptiva de tipo transversal. Se implementaron dos cuestionarios que fueron cuidadosamente estructurados para ese segmento de población (personas nacidas a partir del año 2000) en la educación superior para aclarar algunos tópicos de interés enfocándolo en obtener las mejores prácticas de docencia para la promoción aprendizajes significativos.

El primer link es con respecto a los trastornos del sueño; un cuestionario que propone (Johnson, 1999). Cabe destacar que solo se tomaron las preguntas de interés para este trabajo. Dicho cuestionario aborda los principales trastornos del sueño referentes al ritmo circadiano con un total de 14 ítems. Para consultar las preguntas y la estructura de las mismas, se adjunta el link: <https://forms.gle/4LLT2nWHurTiTaXK6>

El segundo cuestionario contiene 88 ítems, es un diagnóstico, donde se revisan dos áreas: Estrategias afectivas, de apoyo y control y Estrategias cognitivas (relacionadas con el procesamiento de información) propuesta por (Gargallo et al., 2014). A continuación, se adjunta link donde se pueden consultar las preguntas <https://forms.gle/X4es58APULnNiqw3A>

Para fines de este trabajo, se tomó a (Gargallo et al., 2014) debido a que realiza un ejercicio similar con estudiantes de educación superior. Se evaluaron dos escalas; la primera es referente a las afectivas de apoyo y control y la segunda relacionada con el procesamiento de información y uso. A continuación, se presenta la estructura de dichas escalas y de ahí parte el cuestionario generado:

Escalas	Subescalas	Estrategias
Estrategias afectivas, de apoyo y control (auto-manejo)	Estrategias motivacionales	Motivación intrínseca
		Motivación extrínseca
		Valor de la tarea
		Persistencia de la tarea
		Atribuciones
		Autoeficacia y expectativas
		Concepción de la inteligencia como modificable
	Componentes afectivos	Estado físico y anímico
		Ansiedad
	Estrategias metacognitivas	Conocimiento
		Planificación
		Evaluación, control, autorregulación.
	Estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos	Control del contexto
		Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros.
Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información	Estrategias de búsqueda y selección de información.	Conocimiento de fuentes y búsqueda de información.
		Selección de información
	Estrategias de procesamiento y uso de la información.	Adquisición de información.
		Elaboración
		Organización.
		Personalización y creatividad, pensamiento crítico.
		Almacenamiento.
		Recuperación
		Uso

Tabla 1. Clasificación de las estrategias de aprendizaje para la construcción de cuestionario. Fuente (Gargallo et al., 2014).

Se utilizó la escala de Likert como método de recopilación de datos en la mayoría de las preguntas, debido a que es el más conocido en ciencias sociales y humanas, donde lo constituyen seres humanos que son los que tienen la información que puede ofrecer testimonios dado un estudio, (Echauri et al., 2012).

Para medir la fiabilidad de los cuestionarios propuestos se utilizó Alfa de Cronbach que es una media de las correlaciones entre variables que forman parte de una escala. En este caso las correlaciones de los ítems.

Para su cálculo se utiliza la siguiente ecuación:

α = [K / (K-1)] [1 - Σ v_i / v_t]

Donde:

- κ es el número de ítems.
- Σ v_i es la sumatoria de las varianzas de los ítems.
- v_t es la varianza total de los ítems.

De acuerdo con (Camones Ibarra, 2020) la siguiente Tabla 2 muestra el rango y la confiabilidad que debe de tener cada cuestionario para ser considerado significativo dentro de un estudio.

Rango	Confiabilidad
0.53 o menos	Confiabilidad nula
0.54 a 0.59	Confiabilidad baja
0.60 a 0.65	Confiable
0.66 a 0.71	Muy confiable
0.72 a 0.99	Excelente confiabilidad
1	Confiabilidad perfecta

Tabla 2. Elaboración propia. Fuente (Camones Ibarra, 2020).

Resultados

A continuación, se muestran los resultados y análisis obtenido de los cuestionarios.

Ítem	Etapla 1 31 marzo 2023	Etapla 2 29 y 30 de octubre 2023
Número e identidad de encuestados	4 hombres 7 mujeres	4 hombres 7 mujeres
Carrera que cursan	Comercio Internacional 54.54% Mecatrónica 36.36% Turismo 9.1%	Comercio Internacional 54.54% Mecatrónica 36.36% Turismo 9.1%
Edad	17 a 22 años	17 a 22 años
En una escala del 1 al 10 ¿Qué tan perjudicial es la calidad de su sueño de vida?	Rango de escala de 4-9 La mayoría contestó que sí perjudica la calidad de su sueño en sus actividades diarias. El 18.18% contestó escala 9; el 27.27% escala 8; 9.09% escala 7; 18.18% escala 6; 9.09% escala 5 y el 18.19% escala 4 72.72% ≤ 6 27.73% > 6	Rango de escala 2-10 La mayoría mostró mayor preocupación por su calidad de sueño, debido a que el 27.27% contestó escala 10; 18.18% escala 9; 9.09% escala 8; 18.18% escala 7; 18.18% escala 4 y 9.1% escala 2 72.72% ≤ 6 27.73% > 6
Seleccione cuál describe mejor sus desafíos u objetivos de sueño	El 72.72% contestó que necesita crear un ambiente para conciliar el sueño, el 9.9% tiene insomnio y el 17.38% le es un desafío el sueño.	El 63.63% contestó que necesita crear un ambiente para poder conciliar el sueño, el 27.28% tiene dolor durante y después de dormir y el 9.12% está desafiando el insomnio.
Con respecto a problemas para dormir, ¿con qué frase se siente identificado?	El 63.63% Puede despertarse antes de lo planeado y el 36.37% es difícil conciliar el sueño cuando lo desea.	El 63.63% Puede despertarse antes de lo planeado y el 36.37% es difícil conciliar el sueño cuando lo desea. Cabe destacar que solo 1 estudiante se vio afectado a comparación de la respuesta del cuestionario anterior, donde expresó dificultad para conciliar el sueño.
Usted se siente somnoliento durante el día	El 45.45% contestó que estar de acuerdo y el 54.55% contestó que no.	36.36% dijo estar de acuerdo y el 63.67% dijo que no.
Experimenta problemas como la atención y memoria e incluso que su pensamiento se ralentiza	El 90.90% contestó que nada o rara vez y el 9.1% dijo que sí	El 90.90% contestó que nada o rara vez y el 9.1% dijo que sí. Cabe destacar que el mismo estudiante que externo problemas de atención en el primer parte, su respuesta fue la misma en la segunda ronda.
Su cuerpo se siente cansado que no le permite tomar la decisión de realizar alguna actividad deportiva	El 90.90% contestó que nada o poco y el 9.1% dijo que sí	El 81.82% contestó que nada o poco y el 18.18 dijo que sí
Constantemente siente problemas emocionales como irritabilidad, enojo, angustia y sentimiento de no pertenencia	El 27.27% contestó estar muy de acuerdo, mientras que el 72.73% nada y rara vez.	El 18.18% contestó estar muy de acuerdo, mientras que el 81.82 nada y rara vez.
Tiene problemas gastrointestinales como reducción de apetito, náuseas o incluso estreñimiento	El 18.18% estuvieron totalmente de acuerdo y el 81.82 nada y rara vez	El 27.27% estuvieron totalmente de acuerdo y el 72.73% nada y rara vez.
Ha sentido que se encuentra en un sueño y no puede despertar del mismo (esta pregunta es objetiva a la parálisis del sueño)	El 18.18% muy de acuerdo y el 81.82% poco y rara vez	El 9.1% estuvo muy de acuerdo y el 90.90% contestó poco y rara vez
¿Le agrada el horario que actualmente vive?	El 27.27% estuvieron totalmente de acuerdo y el 72.73% nada y rara vez.	El 63.63% estuvieron muy de acuerdo y el 36.37 poco y rara vez.

Tabla 3. Comparativo del cuestionario de Trastornos del Sueño. Elaboración propia.

Cabe mencionar que las primeras tres preguntas no se implementó la escala de Likert, debido a que las respuestas eran objetivas, es decir contienen información detallada de acuerdo con el cuestionario validado.

Ítems/Encuestados	1	2	3	4	5	6	7	8	Suma de puntaje por encuestado
1	4	3	3	4	2	3	2	4	25
2	2	1	2	2	2	1	3	2	15
3	1	1	1	1	1	1	1	3	10
4	4	3	2	4	4	3	3	2	25
5	3	1	1	1	1	1	1	4	13
6	3	4	4	3	5	1	4	3	27
7	4	3	3	4	3	4	3	2	26
8	5	1	1	1	1	1	2	1	13
9	3	1	2	1	3	5	5	4	24
10	5	3	2	3	1	2	1	3	20
11	2	3	2	3	3	2	3	3	21
Varianza	1.47	1.24	0.81	1.52	1.69	1.79	1.52	0.88	219

Tabla 4. Resultados de Alfa de Cronbach Cuestionario Primera Etapa Trastornos del Sueño. Elaboración propia.

Sumatoria de varianzas	10.91
Suma de la varianza de los ítems	34.08
Número de ítems	8.00
Coefficiente de confiabilidad del cuestionario	0.78

Se puede notar que el coeficiente del cuestionario de acuerdo a (Camones Ibarra, 2020) se cataloga con gran fiabilidad en el instrumento. Esto quiere decir que los estudiantes contestaron coherentemente las preguntas y por lo tanto se puede inferir con respecto de la información sobre trastornos del sueño.

Sumatoria de varianzas	65.42	
Suma de la varianza de los ítems	898.45	
Número de ítems	88.00	
Coefficiente de confiabilidad del cuestionario	0.94	

Tabla 5. Resultados de Alfa de Cronbach de la primera etapa del Cuestionario diagnóstico de estrategias de enseñanza aprendizaje en educación superior. Elaboración Propia.

Se puede visualizar que el coeficiente de cuestionario es fiable por

el puntaje que arroja. En este sentido el instrumento permite obtener información confiable sobre las estrategias de aprendizaje evaluadas.

Ítems/Encuestados	1	2	3	4	5	6	7	8	Suma de puntaje por encuestado
1	3	2	1	3	2	3	2	2	18
2	3	2	3	2	4	1	1	2	18
3	2	1	1	1	1	1	1	4	12
4	4	3	2	3	3	1	3	4	23
5	3	1	1	1	2	1	2	4	15
6	3	2	5	3	5	3	5	4	30
7	5	4	4	5	1	1	3	3	26
8	4	3	3	2	1	1	1	4	19
9	3	1	3	1	3	5	5	4	25
10	4	3	3	3	2	2	1	5	23
11	3	3	2	4	4	1	3	3	23
Varianza	0.60	0.93	1.52	1.52	1.70	1.60	2.07	0.79	232

Tabla 6.- Resultados de Alfa de Cronbach de la segunda etapa del Cuestionario sobre Trastornos del Sueño. Elaboración propia.

Sumatoria de varianzas	10.73
Suma de la varianza de los ítems	24.81
Número de ítems	8.00
Coefficiente de confiabilidad del cuestionario	0.65

Se puede observar que el coeficiente del cuestionario es aceptable. Tome en cuenta que este cuestionario se realizó seis meses después del primero y fueron las mismas preguntas. A comparación con el resultado anterior, se notó una gran varianza en la primera que corresponde a los desafíos del sueño y la séptima pregunta que está relacionada con despertarse de forma alterada.

Sumatoria de varianzas	68.20
------------------------	-------

Suma de la varianza de los ítems	917.42
Número de ítems	88.00
Coefficiente de confiabilidad del cuestionario	0.94

Tabla 7. Resultados de Alfa de Cronbach de la segunda etapa del Cuestionario diagnóstico de estrategias de enseñanza aprendizaje en educación superior. Elaboración Propia.

Se visualizó que el coeficiente del cuestionario es similar al primero, lo que quiere decir que se refuerza la consistencia de la información. Sin embargo, sí hubo cambios en la varianza.

Tabla 8- Comparativo de las dos etapas de la aplicación del Cuestionario diagnóstico de estrategias propuesta por (Gargallo et al., 2014) en educación superior para obtener programas de enseñanza aprendizaje. Elaboración propia.

Ítem	Etapa 1 31 marzo 2023	Etapa 2 29 y 30 de octubre 2023
Carrera que cursa	Comercio internacional 54.4%, 36.4% Macarrónica y Turismo 9.1%.	Comercio internacional 54.4%, 36.4% Macarrónica y Turismo 9.1%.
Edad	De 17 a 22 años	De 17 a 22 años
Cuando seleccionó su carrera esta fue su:	El 40% menciona que fue la primera opción, el 40% como segunda opción y un 20% como tercera opción.	El 40% menciona que fue la primera opción, el 40% como segunda opción y un 20% como tercera opción.
Nivel de estudios de su padre	Un 40% nivel secundaria, preparatoria y universidad 30% respectivamente	Un 40% nivel secundaria, preparatoria y universidad 30% respectivamente
Nivel de estudios de su madre	Un 55% nivel preparatoria, el 27% nivel universitario y un 9% nivel secundaria y nivel primaria respectivamente.	Un 55% nivel preparatoria, el 27% nivel universitario y un 9% nivel secundaria y nivel primaria respectivamente.
2.-Aprender de verdad es lo más importante para mí en la universidad.	El 63.6% respondió que están muy de acuerdo, el 27.3% solo de acuerdo y el 9.1% aun indeciso.	El 63.6% respondió que está de acuerdo y el 36.4% expreso estar muy de acuerdo.
3.- Cuando estudio lo hago con interés por aprender.	Un 45% muy de acuerdo, el 36% de acuerdo y el 18% indeciso.	Un 45% muy de acuerdo, el 30% de acuerdo y el 25% indeciso.

4.- Estudio para no defraudar a mi familia y a la gente que me importa	Existe coincidencia en el 27.3%que menciono estar muy de acuerdo, pero a la vez otro 27.3% expresa que está indeciso; además el 18.2% está en desacuerdo, así como el 18.2% está de acuerdo. Solo un 9.1% expresa estar muy en desacuerdo.	El 45.5% indico que está muy de acuerdo, existe coincidencia con el 27.3% en el indicados de muy en desacuerdo como en indeciso.
5.- Necesito que otras personas-padres, amigos, profesores, etc. me animen a estudiar	50% mencionan estar indecisos, 30% en desacuerdo y coincidencia en el muy de acuerdo y muy en desacuerdo con el 10% cada opción.	El 36.4% indicaron que están de acuerdo, con coincidencia en el desacuerdo e indeciso con el 27.3% y muy en desacuerdo solo con el 9.1%.
11.- Mi rendimiento académico depende de mi capacidad.	Un 45% muy de acuerdo, un 45% de acuerdo y un 9% indeciso.	Un 55% muy de acuerdo, un 35% de acuerdo y un 9% indeciso.
16.- Puedo aprenderme los conceptos básicos que se enseñan en las diferentes materias.	Un 45% muy de acuerdo, un 45% de acuerdo y un 9% indeciso.	Un 55% muy de acuerdo, un 35% de acuerdo y un 9% indeciso.
19.- La inteligencia supone un conjunto de habilidades que se puede modificar e incrementar con el propio esfuerzo y el aprendizaje.	55% muy de acuerdo, un 27% de acuerdo y un 18% indeciso	Un 55% muy de acuerdo, un 25% de acuerdo y un 20% indeciso
21.- Normalmente me encuentro bien físicamente.	El 63.6% indica estar muy de acuerdo, 27.3% estar de acuerdo y 9.1% están indecisos.	54.4% indico estar de acuerdo, 36.4% muy de acuerdo solo el .1% está en desacuerdo.
22.- Duermo y descanso lo necesario.	El 45.5% expresa estar indeciso, el 36.4% de acuerdo y el 18.2% muy de acuerdo.	El 54.4% indico estar indeciso, el 27.3% estar de acuerdo, y con coincidencia el 9.1% muy de acuerdo y en desacuerdo respectivamente.
23.- Habitualmente mi estado anímico es positivo y me siento bien.	Un 64% está de acuerdo, un 18% muy de acuerdo, un 9% indeciso y un 9% en desacuerdo	Un 64% está de acuerdo, un 18% muy de acuerdo, un 12% indeciso y un 6% en desacuerdo
28.- Soy capaz de relajarme y estar tranquilo en situaciones de estrés como exámenes, exposiciones o intervenciones en público.	Un 64% está de acuerdo, un 18% muy de acuerdo, un 9% indeciso y un 9% en desacuerdo	El 54.4% indico estar indeciso, el 27.3% estar de acuerdo, y con coincidencia el 9.1% muy de acuerdo y en desacuerdo respectivamente.
34.- Solo estudio antes de los exámenes.	El 54.4% indico estar indeciso, el 27.3% estar de acuerdo, y con coincidencia el 9.1% muy de acuerdo y en desacuerdo respectivamente.	Con coincidencia del 36.4% la opción de muy de acuerdo e indeciso, el 27.3% de acuerdo.

35.- Tengo un horario de trabajo personal y estudio al margen de las clases	El 45.4% de acuerdo, el 27.3% muy de acuerdo, el 18.2% en desacuerdo y el 9.1% indecisos.	El 63.6% de acuerdo, 27.3% muy de acuerdo y el 9.1% indeciso.
44.- Trabajo y estudio en un lugar adecuado –luz, temperatura, ventilación, ruidos, materiales necesarios a mano, etc.-	Un 54.4% muy de acuerdo, en coincidencia con el 18.2% la opción de indeciso y muy de acuerdo, y solo un 9.1% en desacuerdo.	Con coincidencia del 36.4% la opción de muy de acuerdo e indeciso, el 27.3% de acuerdo.
51.- Me llevo bien con mis compañeros de clase.	Con coincidencia del 45.5% la opción de muy de acuerdo y de acuerdo y el 9.1% indecisos.	Con coincidencia del 45.5% la opción de muy de acuerdo y de acuerdo y el 9.1% indecisos.
64.- Cuando no comprendo algo leo de nuevo hasta que me aclaro	El 45.4% de acuerdo, el 27.3% muy de acuerdo y el 27.3% indeciso	El 45.5% de acuerdo, el 27.3% muy de acuerdo, el 18.2% indeciso y el 9.1% muy en desacuerdo.
66.- Cuando estudio, integro información de diferentes fuentes: clase, lectura, trabajos prácticos, etc.	36.4% de acuerdo en coincidencia con la opción de indeciso y solo un 27.3% muy de acuerdo.	Un 54.4% muy de acuerdo, en coincidencia con el 18.2% la opción de indeciso y muy de acuerdo, y solo un 9.1% en desacuerdo.
79.- Me aprendo las cosas de memoria, aunque no las comprenda.	El 45.5% de acuerdo, el 36.4% muy de acuerdo y el 18.2% indeciso.	Un 64% está de acuerdo, un 18% muy de acuerdo, un 12% indeciso y un 6% en desacuerdo
82.- Para recordar lo estudiado me ayudo de esquemas o resúmenes hechos con mis palabras que me ayudan a retener mejor los contenidos.	Un 54.4% muy de acuerdo y el 45.5% solo de acuerdo.	Un 54.4% de acuerdo, el 27.3% muy de acuerdo y solo el 18.2% indeciso.
83.- Hago uso de palabras clave que estudié y aprendí, para recordar los contenidos relacionados con ellas.	Con coincidencia del 36.4% la opción de muy de acuerdo e indeciso, el 27.3% de acuerdo.	Con coincidencia del 45.5% la opción de muy de acuerdo y de acuerdo y el 9.1% indecisos.
86.- Utilizo lo aprendido en la universidad en las situaciones de la vida cotidiana.	El 45.5% de acuerdo, el 27.3% indeciso, el 18.2% muy de acuerdo y el 9.1% en desacuerdo.	El 45.5% de acuerdo, el 36.4% muy de acuerdo y el 18.2% indeciso.

Conclusiones

En total solo 11 estudiantes contestaron los cuatro cuestionarios en las fechas programadas, cabe mencionar que sí hubo más personas que contestaron los cuestionarios, pero la mayoría no atendió la segunda etapa. Todos pertenecen al sistema escolarizado; de los cuales 4 son hombres y 7 mujeres; las carreras que participaron fue Comercio Internacional, Mecatrónica y Turismo. La edad de los

estudiantes ronda entre los 17 y 22 años. En lo que respecta al cálculo de Alfa de Cronbach del primer cuestionario, se obtuvo un coeficiente de 0.78 mientras que en el segundo con un coeficiente de 0.65, esto indica que es fiable el instrumento para inferir las preguntas de estudio.

Se observó, de acuerdo con las respuestas de los estudiantes que les gusta más este horario (el tradicional); es decir sin que haya cambios en el año; sin embargo, a pesar de tienen preferencia en el horario tradicional, la mayoría refirió que se siente más somnoliento, y en cuanto a problemas emocionales se halló que sin cambios de horario sentían menos irritabilidad, enojo, angustia y sentimiento de no pertenencia.

Se obtuvo el cálculo de Alfa de Cronbach también del cuestionario de Estrategias de Aprendizaje Significativo, tanto la primera como la segunda etapa, el coeficiente arrojó un 0.94; sin embargo, se puede apreciar que sí hubo diferencias entre sus varianzas, en particular en el segundo. Esto quiere decir que, el instrumento es muy confiable para indagar con respecto de la información proporcionada. Cabe mencionar que en total fueron 88 ítems y para el cálculo se tomaron a cuenta todos, empero solo se analizaron en este trabajo los más significativos. Por ejemplo, los estudiantes mencionaron que esperan aprender de verdad en la universidad y que estudian para no defraudar a su familia. En el caso de la necesidad de que sean incentivados por otras personas para estudiar, la mitad de ellos expresaron estar indecisos, mientras que en el segundo cuestionario la mayoría hizo referencia que sí.

Referente a su salud física, en el primer cuestionario indicó la mayoría estar bien, mientras que en el segundo disminuye el indicador. Otro dato importante que se observó en el segundo cuestionario es que, más de la mitad, estaban indecisos si duermen y descansan lo suficiente en el horario tradicional. Respectivamente en el primer cuestionario, menos de la mitad de los estudiantes tienen un horario de trabajo personal y de estudio, mientras que en el segundo cuestionario la mayoría indica tenerlo.

En el punto de si aclaran sus dudas cuando no entienden algo nuevo, tanto en el primer cuestionario como el segundo, la mayoría está de acuerdo. Y en ese sentido se les preguntó si cuando estudian integran información de diferentes fuentes, apuntes de clase,

lecturas, trabajos prácticos entre otros y en el primer cuestionario una tercera parte refirió estar indeciso, mientras que en el segundo cuestionario más de la mitad estuvo de acuerdo.

Simultáneamente se les preguntó si utilizan esquemas o resúmenes realizadas por ellos mismos en la comprensión de contenidos; más de la mitad contestó que está de acuerdo, así como también en cuento al uso de palabras clave.

Por otro lado, la mayoría de los estudiantes hacen hincapié que lo que aprenden en la universidad lo usan en las situaciones de la vida cotidiana, pues recordemos que son estudiantes que apenas están por realizar sus prácticas profesionales y quizá en este punto tiene sentido el resultado.

En este contexto, este trabajo, coadyuva en la toma de decisiones para fomentar programas de enseñanza-aprendizaje que se tienen que implementar en el estudiantado de educación superior. Este trabajo aborda desde las implicaciones que tiene el alumno con respecto de los cambios de horario que inciden en su ciclo circadiano, así como la construcción de aprendizaje significativo; es importante que se puedan emplear programas escolares que disminuyan la existencia de trastornos de sueño como el insomnio que generen alteraciones en la memoria, en el desarrollo de las inteligencias y en los estilos de aprendizaje desarrollados por los estudiantes. Esta propuesta puede ser replicado y comparado en beneficio de los estudiantes en cuento a sus estrategias de aprendizaje, así también, como un medio de diagnóstico en el quehacer del docente en aula, considerando que de acuerdo con el Instituto de Medicina del sueño (Sanz, 2021), el sueño es crucial para consolidar la memoria, donde, si se tiene una buena noche de sueño, se pueden transferir recuerdos de la memoria a corto plazo a la memoria de largo plazo creando espacio en la estructura cerebral facilitando el aprendizaje.

Referencias

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston.
- Camones Ibarra, E. (Director). (2020, abril 20). *¿Calcular Alfa de Cronbach con excel y confiabilidad del instrumento de investigación FACIL!* <https://www.youtube.com/watch?v=wCFpTCSdnWE>
- Echauri, A. M. F., Minami, H., & Sandoval, M. J. I. (2012). *La Escala de Likert en la evaluación docente: Acercamiento a sus características y principios metodológicos*. *Perspectivas Docentes*, 50, Article 50. <https://doi.org/10.19136/pd.a0n50.589>

Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. M., & Pérez-Pérez, C. (2014). *El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios*. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.15.2.4156>

Morgado, E. (2016, octubre 25). *El tiempo es infiel a quién abusa de él. (Reconsiderar el cambio de horario)*. *Ciencia y Luz*. <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/48579/125-CYL-251016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ramírez, C., Nevárez, C., & Valdéz, P. (1994). *Efectos psicofisiológicos de la eliminación del horario de verano en una población nunca antes expuesta a éste*. *Salud Mental*, 17(4), Article 4.

Sanz, P. (2021). Instituto Mexicano de Medicina Integral de Sueño. <https://www.institutomexicanodesueno.com/>

Torres Torres, F. (2009). *El cambio de horario: Su impacto en la economía de los hogares urbanos en México*. *Revista Momento Económico*, 112, Article 112. <https://revistas.unam.mx/index.php/rme/article/view/4254>

LA FORMACIÓN IN SITU

UNA EXPERIENCIA EN FORMACIÓN INICIAL PARA DOCENTES DE ESCUELAS MULTIGRADO

José Javier Martínez Ramos

Universidad Pedagógica Nacional

Unidad 241

jamusgo@hotmail.com

Resumen

La educación en escuelas multigrado presenta características muy particulares a consecuencia de las condiciones de precariedad y marginación de los contextos donde realiza su labor, y por las implicaciones que derivan e inciden dificultando el trabajo docente. Sin embargo, hasta el momento no se le ha concebido como un tipo de servicio educativo que requiere formación docente especializada. Lo que a continuación se presenta, constituye un primer intento por sistematizar el conocimiento experiencial que las y los estudiantes de la Licenciatura en Educación Multigrado (LEM), de la Universidad Pedagógica Nacional, han construido en torno al currículo diseñado como alternativa para la formación de docentes multigrado. La investigación resulta relevante en cuanto la licenciatura de nueva creación, se sustenta en un modelo curricular innovador, que permite transitar de la "teoría a la práctica y de ésta a la teoría", en una espiral de conocimiento ascendente,

proceso dialéctico que propone aprovechar las aulas multigrado como espacios de formación in situ. Pero también por su intencionalidad, pues se pretende dilucidar desde la subjetividad, cuál es la visión de los estudiantes sobre el acompañamiento de las y los profesores de las escuelas de práctica, y además el compromiso social que la experiencia práctica ha despertado en ellos, como agentes de transformación de las realidades que se viven en las comunidades donde realizan su estancia de formación situada. La investigación es de corte cualitativo, y pretende, a partir de las narrativas de los estudiantes, identificar los saberes adquiridos desde el hacer de la experiencia en contextos rurales.

Palabras clave:

Conocimiento experiencial. Acompañamiento académico. Compromiso social

1. Introducción

El programa de Licenciatura en Educación Multigrado de reciente creación, es una iniciativa que representa un giro importante en cuanto a la formación de profesionales de la educación que históricamente ha realizado la Universidad Pedagógica Nacional.

El diseño curricular de la Licenciatura representa una propuesta innovadora que se caracteriza, en primer lugar, por estar pensada para impartirse en municipios fuera de los grandes centros urbanos, condición que le genera un alto compromiso social, pues implica convocar a jóvenes de origen rural y crear en ellos, conciencia de la importancia del docente multigrado para desarrollo comunitario. En segundo, busca impulsar un modelo de formación sustentado en la experiencia que poseen los maestros en servicio de escuelas multigrado, para que los estudiantes, desde el inicio de la carrera, accedan a la práctica de manera progresiva, de tal manera que una parte importante del currículum lo cursan en el aula multigrado, donde cuentan con el acompañamiento de profesores experimentados.

El propósito es analizar la experiencia que la modalidad in situ ha generado en los estudiantes, con el fin de entender su valoración en cuanto al conocimiento experiencial adquirido; el significado que encuentran en el acompañamiento y los niveles de conciencia o compromiso social que resultan de los contenidos disciplinares, muy sensibles a la problemática que aqueja generalmente a sectores de alta marginación y desigualdad social. Es necesario mencionar que esta licenciatura es única a nivel latinoamericano

en su diseño, y es puesta en operación a nivel nacional solo en el estado de San Luis Potosí, municipio de Tierra Nueva, por lo que se implementa como una prueba piloto, de ahí la importancia de dar seguimiento a su operación.

Los relatos que en diferentes momentos fueron recuperados, permitieron comprender desde la subjetividad, el problema que se puede enunciar de la siguiente manera: ¿Cuál es la percepción que genera esta nueva experiencia de formación, y el valor del acompañamiento en la formación *in situ* de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Multigrado, para el fortalecimiento de la educación en espacios comunitarios?

Los cuestionamientos que guían el estudio refieren a: ¿Cuál es el conocimiento experiencial que las y los estudiantes de la Licenciatura en Educación Multigrado, de la Universidad Pedagógica Nacional han construido en torno al currículo? ¿Cómo perciben los estudiantes de la Licenciatura en Educación Multigrado, de la Universidad Pedagógica Nacional el acompañamiento de las y los profesores de las escuelas de práctica? ¿Qué nivel de compromiso social se ha alcanzado a partir de la experiencia práctica, como agentes de transformación de las realidades que se viven en las comunidades donde realizan su estancia de formación *in situ*?

2. El Conocimiento experiencial

La noción de experiencia ha tomado relevancia a partir de recuperarla como una vía de formación para los estudiantes que se inician en el ejercicio de la docencia, derivado de ello, el acompañamiento se plantea como una alternativa de formación para evitar esa ruptura brusca que plantea la condición de estudiante y la transición hacia la inserción a la docencia.

Como señala Contreras (2010), es preciso aclarar lo que se entiende por experiencia; el concepto generalmente remite a la acumulación de sucesos vividos; pero una experiencia como tal, solo ocurre cuando ese suceso vivido toca significativamente la interioridad del individuo, de tal manera que se experimenta a sí mismo, transforma su subjetividad y genera un significado personal para lo vivido.

En palabras de Larrosa (2014, p. 88) cuando se refiere a los principios de Alteridad, exterioridad o alienación, afirma:

Para empezar, podríamos decir que la experiencia es “eso

que me pasa”. No lo que pasa, sino “eso que me pasa”. Analicemos en primer lugar ese eso. La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y “algo que no soy yo” significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad.

En este sentido, la experiencia como concepto permite sustentar el supuesto teórico de que la experiencia genera saber y este a su vez genera formación, y transformación de saberes mediante una relación dialéctica que sustenta que todo conocimiento que surge de la práctica debe volver a ella para generar más teoría, de ahí la importancia de la experiencia, vista como el proceso mediante el cual los estudiantes se inician en la profesión y que resulta favorecedor para hacer frente a la realidad educativa siempre cambiante. Por esta razón, resulta fundamental el conocimiento experiencial, entendido como aquel que transforma la subjetividad del estudiante y genera un significado personal para lo vivido en sus estancias en el aula multigrado y el contacto con la comunidad.

Aunque para los propósitos de este estudio se utilizan los términos, asesoría y acompañamiento, siempre es útil recuperar la definición que Ariza Ordoñez y Ocampo Villegas (2005) hacen sobre la tutoría, de la que afirman: es una acción ligada íntimamente al concepto de experiencia por la relación entre personas, donde una de ellas cuenta con “cierta experticia en determinada área”. Para este caso, resulta de utilidad, pues interesa indagar el conocimiento generado a partir de la experiencia, por lo que en primera instancia se espera caracterizarla.

2.1 La comunidad y lo comunitario

Otro de los elementos teóricos de relevancia para la investigación, resulta de la necesidad de comprender los niveles de conciencia logrados por los estudiantes a su paso por las aulas universitarias, en íntima relación con la inserción directa en las escuelas multigrado y su contacto cada vez más permanente con comunidades altamente vulnerables en razón de su pobreza y marginación.

Desde el propio plan de estudios se plantea que la gran mayoría de los estudiantes multigrado viven en pequeñas comunidades o tienen relaciones y origen con la vida comunitaria. Que las escuelas multigrado están ubicadas en comunidades, o en poblaciones donde se requiere impulsar lo comunitario, y, por tanto, si se quiere apoyar el proyecto de la comunidad se debe orientar la educación hacia el fortalecimiento de lo comunitario. Es decir: las escuelas multigrado trabajan principalmente con sujetos que resisten a la dominación colonial-capitalista de tipo etnocida. Por lo que el compromiso es evitar todo aquello que ignora o desvalora a la comunidad y a lo comunitario.

Al respecto, Thomas G. Sanders, citado por Paulo Freire en “La educación como práctica de la libertad” (1965) afirma que concienciación:

significa un despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora (P.14).

Paulo Freire (1965) por su parte, propone una educación capaz de coadyuvar a la organización reflexiva del pensamiento, Una educación que proporcione las herramientas que permitan superar la “conciencia mágica o ingenua” de la realidad y adquirir una conciencia crítica, que el mismo Freire ve como un proceso que va, de la conciencia mágica o ingenua en la que el oprimido no se reconoce como tal y que acepta la realidad tal como se le presenta, sin cuestionarla. A otra que denomina conciencia transitiva y es cuando empieza a tomar conciencia de su situación y de las causas, pero no logra una visión crítica, ni una acción coherente. Para finalmente, arribar a la conciencia crítica que se manifiesta cuando se logra la comprensión profunda de la realidad y se realizan acciones para transformarla. (p. 101).

Este proceso de toma de conciencia señala Freire, se presenta en dos dimensiones: la primera, en la que la concientización debe verse como un proceso disciplinado e intencional de acción y educación, y la segunda, debe entenderse como un proceso continuo que implica una praxis, en el sentido de la relación dialéctica entre

acción y reflexión. Este planteamiento propone una acción que reflexiona críticamente y una reflexión crítica moldeada por la práctica y validada en ella.

2. 2. La narrativa como método para comprender la realidad

El método la investigación se sustenta en el enfoque biográfico narrativo, de acuerdo con Bolívar (2002) este tipo de investigación visto como un enfoque y no solo como método, permite centrar en el sujeto la comprensión de la realidad. Por lo tanto, si lo que se pretende es investigar el conocimiento experiencial generado en el acompañamiento de docentes en escuelas multigrado, se considera pertinente recuperar las narrativas de los diez estudiantes que en la actualidad cursan el tercer semestre de su proceso formativo. Se recurrió al análisis de contenido de los relatos, lo que implicó la recuperación de procedimientos analíticos para la sistematización del dato, con el propósito de lograr la interpretación de significados y ya desde un ángulo teórico, hacer preguntas al texto.



La experiencia de los estudiantes desde Larrosa (2014), implica el encuentro de algo inesperado, ajeno, que supone un choque de lo que se es con lo que no se conocía; un elemento exterior. Los relatos de los estudiantes narran precisamente esas realidades que hoy les dicen algo, que refieren a una serie de vivencias que antes

de su ingreso a la práctica no se hacían evidentes. Se puede afirmar, con base en las referencias aportadas por los estudiantes, que la realidad que se muestra en el aula tiene ahora un correlato en la vida cotidiana. Esa dicotomía generada por el tránsito de la teoría a la práctica, presentada como dos realidades distintas en la formación tradicional tiende a desaparecer, y aún más, de los relatos, producto de esas pequeñas reflexiones sobre su estancia en la LEM, se destacan las siguientes afirmaciones:

2.2.1. Compromiso social o territorialidad

Lo que se observa en los párrafos que a continuación se exponen, es un sentir de los estudiantes que apunta en dirección de un mayor compromiso social. Ya no es únicamente solidaridad, identificación o el simple compromiso laboral con la comunidad, se está hablando de amor a la comunidad, de sentir y sentirse uno más de sus integrantes, es identificarse con sus problemas, es participar en su solución, en ese “se nos hace más real la relación con las materias”, se evidencia la comunidad como el eje en torno al cual gira el aprendizaje, lo que se aprende en el aula ya no es ajeno a lo que se vive en la comunidad, es poner la escuela al servicio de la comunidad. Cuando esto se logra ya estamos hablando de conciencia crítica, desde el planteamiento de Freire.

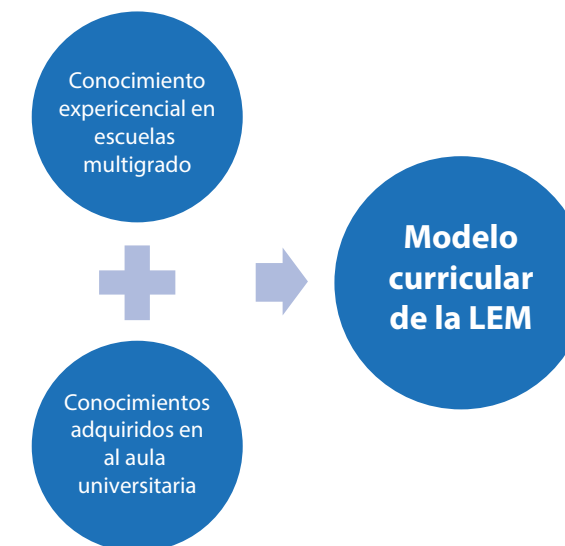
“El trabajo colectivo en la comunidad representa la participación de todos con el objetivo de lograr un bien para todos y en especial a todos los Niños y Niñas” (E9-LEGT).

“Para mí es mejor ya que el convivir en un salón con alumnos de diferentes edades y conocimientos, todos aprendemos de todos; nosotros como practicantes conocemos más el contexto de la comunidad y a veces nos creemos parte de ella y se nos hace más real la relación de materias” (E1-APO)

“Para mí no hubo mucha impresión porque nosotras pertenecemos a una comunidad, estoy a gusto en la escuela porque me he relacionado con los maestros, te juntan, hacen dialogo e igual los niños, madres de familia te saludan. También considero que una escuela multigrado representa unidad, generosidad, compañerismo, humildad y buenos valores de esta comunidad” (E2- LCLL)

Lo que aquí observamos es que el modelo curricular de la LEM está logrando fortalecer la vinculación entre los conocimientos ad-

quiridos en el aula universitaria y los problemas que la práctica en escuelas multigrado plantea; Si bien es cierto que en su inicio es una etapa que entraña dudas, incertidumbres, desaciertos, también queda claro que en el transcurso genera múltiples aprendizajes relacionados con la comprensión del contexto.



Lo anterior también es explicable desde el enfoque de la territorialidad, enfoque que desde hace años algunos autores como Jaume Carbonell (2018), vienen utilizando para explicar este fenómeno, para este, hablar de territorio, es hablar de espacio comunitario, donde el aula, la escuela y el estudiante están inmersos, por lo que “no hay más que abrir puertas y ventanas para que penetre la cultura del territorio”. Desde esta perspectiva, la escuela graduada ha entrado en crisis, por lo que la tendencia es romper con los tiempos rígidos y fragmentados de la escuela tradicional. Es así, que las experiencias de aprendizaje in situ y otras prácticas comunitarias similares apuntan en esta dirección, activando procesos formativos, de sensibilización e intervención social.

2.2.2. La llegada a la escuela multigrado

En los párrafos siguientes se manifiesta lo que Larrosa (2014) denomina el principio de la interioridad, “El hacer experiencia” implica que las vivencias producto de su estancia en escuelas multigrado

tienen un efecto importante para el estudiante. Lo anterior implica que lo que pasa no es lo relevante, el hecho, el acontecimiento, no representa en sí “la experiencia”, lo que “me pasa”, eso que cambia en mi interior, eso que me transforma, que me hace sentir otro a partir de la reflexión de lo vivido, eso es la experiencia; de ahí que la experiencia es propia a cada sujeto que la vive. Luego entonces, la experiencia es el producto del cómo se expresa en nuestra subjetividad lo vivido, el acontecimiento, lo que pasa en la exterioridad.

“Mi impresión al llegar a la escuela multigrado fue que no sabía cómo era que se trabajaba en una escuela así, al principio fue confuso ya que con la maestra que estaba utilizaba el pizarrón dividido a la mitad y en cada lado ponía el trabajo para primero y en otro para segundo, pero conforme fue avanzando el ciclo fue cambiando el trabajo del docente. (E3-FMVM).

Los acontecimientos vividos también generaron prácticas reflexivas que muestran una intención de moverse del lugar común, de romper con lo cotidiano, con la normalidad, de ahí que la experiencia sea subjetiva. Los ámbitos que la experiencia toca son diversos y tienen que ver con acontecimientos en ámbitos relacionados con la didáctica, la gestión y lo comunitario.

En el texto citado de Larrosa, también hace alusión al principio de singularidad, es decir, nos damos cuenta que las experiencias, aunque similares, se interiorizan de diferente forma y generan un efecto distinto en cada estudiante. Entonces la experiencia como tal, no es algo que se pueda generalizar, pues ante un mismo acontecimiento cada quien tiene su propia lectura como producto de la subjetividad que construye cada estudiante. Luego entonces, caracterizar la experiencia es rescatar lo irrepetible de las vivencias, aún en acontecimientos similares e incluso iguales.

“Los maestros multigrado se preocupan más por el contexto de la comunidad y se interesan más en los niños, el conocimiento pedagógico, el entendimiento sobre su organización, gestión y método de enseñanza, leer y comprender más a los niños y docentes” (E1-APO)

2.2.3. Las necesidades de acompañamiento en la formación inicial

Los relatos que se presentan en seguida, coinciden en señalar la impresión y la necesidad de acompañamiento de docentes con experiencia en multigrado, partir de identificar aquello que ha “evolu-

cionado y cambiado”, el “eso que me pasa” que va transformando a partir de la reflexión sobre lo acontecido, aquello que implica el encuentro de algo inesperado, ajeno, que supone un choque de lo que se es, con lo que no se conocía; un elemento exterior que se hace patente en cada uno de los relatos. Larrosa, enuncia este principio de la relación entre la exterioridad e interioridad.

Es decir, como recuerdan los estudiantes, eso que les paso en su año y medio de prácticas y cómo hoy lo reflexionan a partir de la utilidad que representa para su futuro trabajo en la escuela multigrado. Lo que han experimentado en cada acontecimiento, hace que el acompañamiento esté siempre presente, a partir de su incorporación a una trayectoria de formación.

“Durante el tiempo que he estado asistiendo a practicar a esta escuela, mi percepción del trabajo multigrado ha ido evolucionando y cambiando, ya que anteriormente creía que solo tenía que ver con la escuela, ahora logro percibir un panorama más amplio de lo que implica este trabajo, por ejemplo, ahora sé que formar vínculos con la comunidad es primordial para el desempeño docente en la comunidad, también que los docentes son un apoyo para la comunidad ya que ayudan al mejoramiento de la misma” (E4-DGLR).

“Los docentes que acompañan nuestra formación se sienten apoyados al tener una practicante con ellos, nos han considerado para ayudar a algunos niños que aún no leen o que son más lentos para trabajar. Los niños se han sentido bien con nosotros y formado vínculos. También he comprendido cómo se desarrolla el trabajo en un aula multigrado, considero que si ha tenido impacto en el aula y en los alumnos” (E11-SLBM).

De la relación que se establece desde el acompañamiento surge un proceso de aprendizaje para el estudiante. De ahí el valor del acompañamiento desde el inicio de los procesos de aprendizaje. Queda de manifiesto que el acontecimiento pasado, es aquello que vincula la experiencia con el hacer de los estudiantes, lo que ellos requieren para transformar y transformarse.

3. Conclusiones

El análisis de los relatos de experiencia, ha permitido identificar la potencialidad del acompañamiento que se genera a partir del dialogo reflexivo entre el o la docente experimentada, con el es-

tudiante que inicia su formación. Esta situación solo se explica a partir de una relación de acompañamiento basada en el valor de la experiencia, se asume que esta relación genera un proceso de aprendizaje in situ de gran importancia para el trayecto formativo del estudiante. El acompañamiento entonces, implica pensar en aquellos eventos que hicieron posible valorar la experiencia, para recrearlos en un presente formativo, en el entendido de que el acompañamiento, como ya se dijo, se puede definir como la relación que se establece entre personas, donde una de ellas cuenta con experiencia en determinada área del conocimiento.

Por el lado del compromiso social, la narrativa de los estudiantes nos deja con amplias expectativas en cuanto a uno de los objetivos de la licenciatura que consiste en trabajar en una comunidad, entender a la comunidad y sus intereses; esto implica, como lo menciona el plan de estudios: “saber leer la historia de la comunidad para entender las características que explican el comportamiento de la generación actual, solo así se podrá desarrollar un trabajo docente en el que la comunidad también aprenda, lo cual es el objetivo de la educación comunitaria crítica” (UPN, 2020).

Se considera que los estudiantes en este trayecto que se estudia, han logrado experimentar desde las mismas carencias de la comunidad, su marginación, la falta de oportunidades, sus carencias, pero también sus conflictos y creencias, que es necesario construir una visión integral de ella, pues se pueden pasar muchos años trabajando en una comunidad sin conocerla. Situación que en muchas ocasiones sucede porque los miembros de la comunidad difícilmente los expresan, no los perciben o no los priorizan. En esto radica la importancia de la acción del docente, como un agente con capacidad para intervenir para transformar la conciencia de las personas que habitan en comunidades en condiciones de alta marginación.

Referencias

Artículo de revista

Ariza Ordoñez y Ocampo Villegas (2005). *El acompañamiento tutorial como estrategia de formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior*. Revista Universitas Psychologica. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/647/64740104.pdf%0D>

Contreras, J. (2010). *Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una*

visión personal. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(2), pp. 61-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198004>

Carbonell Jaume (2018). *Aula, escuela y territorio: el triángulo necesario para transformar la educación*. Pedagogías del Siglo XXI. Recuperado de:

<https://eldiariodelaeducacion.com/pedagogiasxxi/2018/06/06/aula-escuela-y-territorio-el-triangulo-necesario-para-transformar-la-educacion/>

Larrosa. Jorge (2014). *Sobre la experiencia*. Revista Educación y Pedagogía, Universidad de Barcelona. Recuperado de: https://www.academia.edu/52344397/Sobre_la_experiencia_I

Capítulo de libro

López Contreras, Culebro Tello, R. B., & González Fraga, J. D. (2013). *Ase-soría Académica para la Atención a la Diversidad: Un enfoque de inclusión en las escuelas multigrado*. Guanajuato: XII Congreso Nacional de Investigación Educativa.

López Contreras. Martínez Ramos y Martínez Guevara (2019). *Narrativas de Tutores de Profesores Noveles: El Valor de la Experiencia en el Acompañamiento para la Formación Continua*. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Reporte Parcial de investigación.

López Contreras. Martínez Ramos y González Fraga (2023). *Relatos de Experiencia sobre el Acompañamiento In Situ en Escuelas Rurales Multigrado*. XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Reporte Parcial de investigación.

Libro

Paulo Freire. (1965) *La educación como práctica de la libertad*, Recuperado de: <https://www.drive.google.com/file/d/1z8wa0pabohaOKCGHtzj84tTESm-GLismD/view>

UPN (2020). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Multigrado*. Universidad Pedagógica Nacional, México.

GESTIÓN ESCOLAR E INNOVACIÓN EDUCATIVA EN ESCENARIOS DIVERGENTES

Dra. María Leonor Mandujano Rodríguez

Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl

marileonormr@yahoo.com.mx

Dra. María de Lourdes Argüello Falcón

Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl

arguellofalcon@yahoo.com.mx

Resumen

Este artículo es resultado de un estudio intrínseco de casos, la finalidad se centró en comprender a profundidad la organización y funcionamiento de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl a partir de cuatro acontecimientos históricos que permearon la cultura institucional y contribuyeron a su desarrollo como Institución de Educación Superior. El análisis se orientó a la Gestión Escolar e Innovación Educativa en Escenarios Divergentes al identificar que los procesos de cambio y transformación en la mayoría de los casos tienen relación con factores de tipo social, económico, político, natural y antropogénico; por tal razón, las complejas relaciones que se establecen a partir de uno o varios acontecimientos históricos se convirtieron en ejes integradores para responder al planteamiento ¿Cuáles son los efectos de la gestión escolar e innovación educativa en escenarios divergentes?, se consideran espacios divergentes

aquellos que por su naturaleza, rompen con la lógica de la estructura organizacional que regula de manera homogénea el funcionamiento de las escuelas normales al formar parte de un subsistema caracterizado por la tradición y mística normalista que buscan posicionarse en el ámbito de las IES. La interpretación directa de los acontecimientos fue el método para reconstruir y comprender las historias de los actores educativos representadas a través de relatos orales y escritos que dan cuenta de su intervención en periodos coyunturales.

Palabras clave: gestión escolar, innovación educativa, escenarios divergentes

1. Introducción

La escuela del siglo XXI se concibe en espacios alternos de formación, gracias al distanciamiento social que experimentó la humanidad a causa de la pandemia por el COVID-19; sin embargo, los efectos en cuestión de aprendizaje en la mayoría de los casos se traducen en altos índices de rezago generacional. En el caso del subsistema de educación normal el trabajo en línea se identifica como un área de desarrollo a favor de la formación de profesionales de la educación; sin embargo, esta experiencia no se convirtió en una posibilidad para incrementar los espacios de formación, porque una vez concluido el confinamiento, el regreso a la normalidad, significó una negación a la experiencia adquirida en el espacio digital.

Cuando un evento de esta naturaleza no tiene el efecto esperado de cambio y transformación en la organización y funcionamiento escolar es necesario analizar los acontecimientos internos y externos que de manera directa o indirecta contribuyen para dar continuidad a la escuela convencional; por tal razón, se recupera el sentir y la mirada de los actores educativos a partir del análisis de sus relatos orales y escritos evidenciados en diversos documentos como agendas, relatorías, informes, entre otros. Cabe reiterar que en un estudio de casos la intención no es la generalización sino la comprensión a profundidad, por lo tanto, se reconstruye la cultura institucional a partir de dos categorías de análisis la gestión e innovación.

Para llevar a cabo esta reconstrucción, se retoma el informe técnico del Instituto Internacional de la UNESCO (2020) para la Educación Superior (IESALC) al considerar que:

...las IES habrán perdido una gran oportunidad si no se paran a reflexionar internamente, con la participación de estudiantes y profesores, acerca de las lecciones aprendidas durante la crisis sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. La pregunta crítica es si la experiencia adquirida puede capitalizarse para un rediseño de estos procesos maximizando las ventajas de las clases presenciales al tiempo que se extrae mayor partido de las tecnologías, y, en segundo lugar, hasta dónde quiere o puede llegar cada institución. (p. 54).

El alcance de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl se expresa a partir de su desarrollo histórico como institución formadora de profesionales de la educación, por tal razón, los efectos de la pandemia en el ámbito educativo se identifican como un eslabón más en la complejidad de la formación docente, con impacto en la organización escolar al generar información relacionada con el desarrollo de actividades académicas, administrativas y de gestión en espacios alternos de formación que requieren ser analizados a profundidad para poder comprender sus implicaciones más allá de los espacios habituales, buscando generar consciencia sobre los escenarios divergentes en los que se desempeñarán los futuros docentes.

2. Formación docente en escenarios divergentes

Al considerar el desarrollo histórico como referente de análisis y reflexión, es necesario mencionar que, en México las Escuelas Normales tienen la misión de formar a los docentes de educación básica a partir de políticas educativas que, en la mayoría de los casos, se identifican como centralizadas y excluyentes al incrementar su dependencia en el marco de las Instituciones de Educación Superior. De acuerdo con Díaz-Barriga (2021) estas instituciones “...sufrieron una etapa de marginación en la política educativa ... a partir de su participación en el movimiento estudiantil de 1968, dejando de lado el establecimiento de políticas específicas ... esperando de alguna manera su desaparición” (p. 540).

En el caso de la Escuela Normal No. 25 del Estado de México, actualmente Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, su origen se justifica en la necesidad de formar “profesores profundamente conocedores de su problemática social, para promover el desarrollo de las propias comunidades de donde son originarios” (Gaceta del

Gobierno del Estado de México, 1978, p. 1); no obstante, su permanencia a lo largo de 46 años, se ha caracterizado por periodos de inestabilidad educativa en donde la gestión escolar y la innovación se convirtieron en el medio para lograr su permanencia y continuidad.

Para comprender estas etapas de desarrollo a favor de la formación de profesionales de la educación se ubican cuatro acontecimientos históricos enmarcados en reformas educativas, fenómenos naturales y antropogénicos que influyeron en la organización y funcionamiento de la institución:

1. De Escuela para Profesores a Institución de Educación Superior
2. Transformación y posicionamiento de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl en el marco de las Instituciones de Educación Superior
3. Reconstrucción y consolidación de la escuela en el escenario de la resiliencia
4. La organización escolar en el espacio digital

Estos momentos son considerados escenarios divergentes al romper con la lógica de la escuela tradicional que desarrolla sus actividades académicas, administrativas y de gestión en condiciones regulares. En este análisis se retoma la reconstrucción de la cultura institucional como resultado de los distintos escenarios que promueven su transformación a partir de factores externos e internos que influyen en la construcción de estrategias deliberadas y emergentes perfiladas por la innovación.

2.1 De Escuela para profesores a Institución de Educación Superior

En la Gaceta de Gobierno del Estado de México del día 21 de diciembre de 1978 se instituyeron las Escuelas Normales número 25, 26 y 27 para profesores de educación primaria en Nezahualcóyotl, Atizapán de Zaragoza, y los Reyes la Paz. En el acuerdo se estableció que estos centros educativos regirían sus actividades, organización y funcionamiento, bajo los lineamientos que señalara el Ejecutivo a través de la Dirección de Educación Pública. Se considera que está directriz favoreció una cultura institucional reproductora de modelos educativos carente de autonomía. En la década de los 70's a la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl (ENN4N) se le encomendó

la formación de profesores de educación primaria y después de 6 años de servicio se estableció el nivel de licenciatura para la formación docente.

Incorporar a las Escuelas Normales en el ámbito de las Instituciones de Educación Superior (IES), implicó cambios en la organización escolar, porque las comunidades normalistas se vieron obligadas a realizar actividades de investigación educativa y difusión cultural. Esta obligatoriedad en la mayoría de los casos contribuyó para la creación de escenarios simuladores que incrementaron las brechas académicas con relación a las universidades, porque la habilitación académica, no era una condicionante para la formación de profesores.

La intención del plan de estudios 1984 perfilaba la formación de un maestro investigador, por lo tanto, los formadores requerían un perfil profesional que coadyuvara al logro de los fines educativos. Esta transición implicó la construcción de estrategias emergentes para atender las necesidades de formación docente a partir de las intenciones de un nuevo plan de estudios que pretendía elevar la calidad del servicio y posicionar a las escuelas normales en el escenario de las IES. Los docentes (jubilados), expresan:

Se otorgaban plazas de tiempo completo sin considerar la preparación profesional, por eso muchos compañeros con plaza de investigadores, no tenían la licenciatura ... la contratación del personal era a partir de las características del plan de estudios, se requería un maestro de danza o para un taller y se buscaba en la comunidad o con los familiares de los compañeros. (A. Chávez, comunicación personal, 27 de noviembre de 2023).

... había mucho apoyo por parte de las autoridades para la obtención de plazas ... no ingresé por examen, me recomendó un compañero del sindicato ... la verdad algo significativo de este periodo fue el incremento salarial ... éramos expertos en docencia, no en investigación... “cuando recibes todo, no hay superación profesional” ... (M. Gutiérrez, comunicación personal, 27 de noviembre de 2023).

2.2 Transformación y posicionamiento de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl en el marco de las Instituciones de Educación Superior

La incorporación de las Escuelas Normales en el ámbito de las IES responde a una transición situada en el decreto y no necesariamente es resultado de un proceso de cambio y transformación generado por las comunidades normalistas; por tal razón, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1996, implementó el Programa para la transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales con la finalidad de convertirlas en verdaderas Instituciones de Educación Superior al identificar que en la mayoría de los casos, no lograban cumplir con los indicadores y parámetros de evaluación que regulan y caracterizan a las IES. Los docentes, consideran que:

“La reforma educativa del 96 dinamizó a las escuelas normales” (M. Córdova, comunicación personal, 30 de octubre de 2023) ... “se realizaron muchas capacitaciones nacionales, se nos entregaban los planes y programas de estudio con los libros y materiales para desarrollar los cursos”... “se realizaban conferencias con expertos en educación”... “participaban maestros de todo el país, eran concentraciones de una semana en diferentes hoteles con todos los gastos pagados” (G. Gómez, comunicación personal, 08 de enero de 2024) ... “los programas de estudio se diseñaban por maestros de las escuelas normales del país comisionados para su elaboración a partir de lineamientos y orientaciones académicas, coordinados por personal de la SEP” (L. Alcázar, comunicación personal, 08 de enero de 2024)... “la reforma no solo fue curricular, se establecieron los rasgos deseables para la educación normal”... “la actualización era semestral y por curso”... “al incorporar a docentes de todo el país en las jornadas de actualización, se tenía la oportunidad de conocer que hacían en otras escuelas normales, esa comparación nos permitía avanzar”... “se conocían las problemáticas de otras escuelas, se fortalecían las relaciones de colaboración entre maestros”... “fue un periodo de desarrollo para el normalísimo” (A. Morales, comunicación personal, 27 de noviembre de 2023).

En la ENN4N se implementaron distintas estrategias deliberadas para disminuir las brechas académicas, administrativas y de gestión a partir del Plan de Desarrollo Institucional con la finalidad de lograr su reconocimiento y posicionamiento como IES; sin embargo, un factor determinante que influye en su nivel desarrollo es la falta de autonomía al estar anclada a un subsistema que busca la homologación en su organización y funcionamiento, por lo tanto, los riesgos se incrementan y su permanencia queda endeble con relación a las IES. Cabe destacar que, las escuelas normales, asumieron distintas metas compromiso a corto, mediano y largo plazo a partir de tres componentes: capacidad académica, competitividad académica y gestión con la finalidad de mejorar su condición en el ámbito de las IES.

En este proceso de transformación se establecieron metas compromiso que las escuelas normales tenían que cumplir a corto, mediano y largo plazo, entre éstas las de acreditación y certificación, sin embargo, se desconocían, porque no eran un referente para las escuelas normales. (A. Morales, comunicación personal, 27 de noviembre de 2023).

“La intención era que todas las escuelas normales contaran con su plan de desarrollo institucional ... las intenciones de transformación son loables, el problema es la falta de autonomía” (L. Alcázar, comunicación personal, 08 de enero de 2024).

Todas las escuelas tienen diferentes ritmos, pero las autoridades pretendían que todas avanzaran igual, sin considerar las particularidades ... los únicos que no reconocen que las escuelas normales son IES son las autoridades educativas, siempre mencionan, las Instituciones de Educación Superior y Normales, eso significa que estamos fuera. (M. Córdova, comunicación personal, 30 de octubre de 2023).

“El logro del cumplimiento de las metas compromiso te ubica como IES” (I. Martínez, comunicación personal, 27 de noviembre de 2023).

En el caso de la ENN4N las estrategias deliberadas se centraron en la acreditación y certificación de procesos académicos y administrativos con la intención de fortalecer la organización y funcionamiento de la institución, motivo por el cual, se obtuvo la acreditación ins-

titucional por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en 2019 y la certificación de procesos académicos y administrativos por la norma ISO9001:2015 en 2008 y 21001:2018 en 2023; sin embargo, después de 40 años de incorporación a nivel superior, no se ha logrado el reconocimiento social que caracteriza a las IES. Cabe mencionar que, a partir de la Ley General de Educación Superior (2021), surgen nuevos retos, ya que este subsistema tiene como objeto:

1. Formar de manera integral profesionales de la educación básica y media superior, en los niveles de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, comprometidos con su comunidad y con responsabilidad social para contribuir a la construcción y desarrollo de una sociedad, justa, inclusiva y democrática.
2. Contribuir al fortalecimiento y la mejora continua de la educación básica y media superior para lograr la inclusión, equidad y excelencia educativa, y
3. Desarrollar actividades de investigación, de extensión y de capacitación en las áreas propias de su especialidad, estableciendo procedimientos de coordinación y vinculación con otras instituciones u organismos nacionales e internacionales que contribuyan a la profesionalización de los docentes y al mejoramiento de sus prácticas educativas. (p. 19).

Con base en estas finalidades, la ENN4N se fortalece a partir de distintas estrategias institucionales para permanecer y posicionarse como verdadera IES, pero en este proceso de transición, la comunidad enfrentó grandes desafíos que permearon su organización y funcionamiento con impacto en su cultura institucional.

2.3. Reconstrucción y consolidación de la escuela NN4N en el escenario de la resiliencia

Distintas acciones contribuyeron para la conformación de una nueva cultura institucional enmarcada en la implementación de políticas educativas que constituyeron a la ENN4N; no obstante, esta comunidad normalista se vio en la necesidad de reconstruirse a partir de un fenómeno natural como fue el sismo del 19 de septiembre de 2017 y un fenómeno antropogénico COVID-19 provocado por los seres humanos con grandes estragos a nivel mundial; estos dos fenómenos definieron nuevos escenarios de formación

en espacios alternos. Con base en este contexto, se identifica la necesidad de comprender ¿cuáles son los factores internos y externos que limitan o potencializan el desarrollo de la escuela?, ¿cómo influye la cultura institucional en la organización y funcionamiento de la escuela?, ¿qué relación existe entre la cultura y el desarrollo institucional?, cuestionamientos que perfilaron el siguiente planteamiento ¿Qué implica la gestión escolar e innovación educativa en escenario divergentes?

El concepto de escuela se reconceptualizó en la comunidad normalista de la ENN4 a partir del sismo del 19 de septiembre de 2017 porque debido a este fenómeno natural, el espacio escolar perdió significado al sufrir daños en el 95% de su infraestructura, condición que provocó nuevas formas de organización a partir de la inexistencia física. Esta ruptura cognitiva, implicó establecer nuevas estrategias institucionales para lograr su permanencia, ya que el planteamiento de la autoridad educativa era la fusión con otra escuela normal del municipio de Nezahualcóyotl. Sin embargo, la mayoría de los integrantes de esta comunidad se resistió a este mandato, al identificar las consecuencias de esta decisión y sus implicaciones sociales al cerrar una institución educativa que tiene como misión la formación de profesionales de la educación. Los docentes, comentan:

“Querían que nos fuéramos a la Normal No. 1 para cerrar la 4” (M. Córdova, comunicación personal, 30 de octubre de 2023).

Los estudiantes y padres de familia nos apoyaban y decidimos quedarnos a pesar de las consecuencias ... algunos maestros se aprovecharon de esta situación para desestabilizar, pero no lo lograron, sin embargo, se perdieron las plazas de tres docentes, por una situación laboral compleja a favor de la injusticia, docentes protegidos por el sistema ... por la negación a dejar la escuela nos castigaron, nos enviaron a la contraloría, estábamos sin escuela y al mismo tiempo respondiendo auditorías financieras y del capítulo 1000 de personal (L. Argüello, comunicación personal, 08 de enero de 2024).

“Las relaciones de colaboración entre docentes se fortalecieron, todos por la misma causa ... gracias al compromiso y liderazgo del personal directivo, nos construyeron nuestra escuela ... teníamos que defendernos y luchar

para que la escuela permaneciera” (G. Gómez, comunicación personal, 08 de enero de 2024).

“Esos años fuera de la escuela nos consolidó como comunidad ... los alumnos se comprometieron, solo un estudiante abandonó la escuela y el dato más significativo fue el incremento de la matrícula a pesar de no tener escuela (L. Alcázar, comunicación personal, 08 de enero de 2024).

Negarse al cierre, implicó que la ENN4N se convirtiera en una escuela itinerante durante dos años al no tener un espacio para el desarrollo de las actividades académicas, administrativas y de gestión que demanda la formación docente. Cabe destacar que, de esta situación, surgió el lema “la escuela es más que edificios”, en esta frase se expresa el sentido y significado de la comunidad normalista que experimentó el trabajo escolar en distintos lugares como palapas, espacios adaptados a la intemperie, escuelas prestadas, casa de cultura y un edificio que se adaptó y albergó a 333 estudiantes. Las implicaciones de mayor relevancia fue la organización y funcionamiento de la institución en la “no escuela” porque no hubo consideraciones para cumplir con las acciones que demandaban las autoridades educativas en el marco del proceso de formación. Aunado a esto, la negación al cierre trajo consigo serias consecuencias, evidenciadas en procesos de auditorías de recursos humanos y financieros, así como la disminución de la planta docente y el no crecimiento de esta.

En este contexto de resistencia y conflictos, la innovación en escenarios divergentes se reconoce en el establecimiento de estrategias deliberadas y emergentes para permanecer a pesar de los obstáculos que implicó una decisión colectiva a favor de la educación. El trabajo colaborativo fue determinante para resistir y promover acciones que contribuyeran al desarrollo institucional; recuperar las herramientas más obsoletas en cuestión de tecnología como un proyector de acetatos o simplemente un papel bond en un rotafolio, era suficiente para la promoción de escenarios de aprendizaje; el trabajo en plataformas digitales fue obligatorio para la atención de los estudiantes; la organización de acciones colaborativas para la gestión en sinergia con el liderazgo directivo contribuyó para que la fundación BBVA y ORVIA reconstruyeran la escuela. La toma de decisiones en situaciones imprevistas del personal directivo en colaboración con el personal docente ayudó para que la institución fuera denominada escuela resiliente; pero lo más relevante fue el

compromiso con la responsabilidad social que manifestó la comunidad normalista de la ENN4N.

2.4. La organización escolar en el espacio digital

La cultura institucional de la ENN4N se reconstruyó mediante la implementación de estrategias y acciones que se desarrollaron para lograr la permanencia y reconstrucción de la ENN4N en el marco del sismo del 19 de septiembre de 2017. Cabe mencionar que la comunidad escolar regresó a sus instalaciones el 18 de septiembre de 2019 y el 20 de marzo de 2020 se suspendieron las actividades escolares por la pandemia de COVID-19 declarada el 30 de enero de 2020 por la Organización Mundial de la Salud (OMS) una emergencia de salud pública. Esta coyuntura mundial con efectos en los sistemas educativos por el distanciamiento social contribuyó para que éstos desarrollaran acciones que permitieran la atención de los estudiantes más allá del espacio presencial. Además, fue posible poner en práctica los ideales de la escuela del siglo XXI al desarrollar el trabajo en el espacio digital; sin embargo, los efectos de la pandemia en la educación de acuerdo con la UNESCO (2024) se traducen en rezago educativo y en la necesidad de:

Desarrollar un marco de recuperación y aceleración de los aprendizajes en América Latina y el Caribe luego de la pandemia que incluya los ejes de inclusión educativa, mejora de los aprendizajes, fortalecimiento de la docencia y de las capacidades de gobernanza y financiamiento de los sistemas educativos de la región. La recuperación de aprendizajes es el principal desafío que enfrenta hoy América Latina y el Caribe. (p. 54).

En el caso de la ENN4N, el rezago también fue evidente en el proceso de formación a pesar de que los formadores poseían experiencia en la atención de estudiantes en espacios alternos; y el personal directivo tenía avances significativos en la organización y funcionamiento de la escuela más allá del espacio presencial; bajo esta lógica, no se trataba de implementar nuevas estrategias, por el contrario, la intención era su fortalecimiento. Cabe señalar que, la innovación en este periodo de pandemia se centró en el seguimiento y evaluación de los procesos académicos, administrativos y de gestión en el espacio digital; no obstante, se identificaron nuevos retos al reconocer que no se contaba con la normatividad suficiente para regular la organización y funcionamiento de la escuela

bajo el esquema del trabajo en casa; condición que impactó de manera negativa en el proceso de formación.

“Las horas frente a la pantalla son excesivas, debemos considerar el trabajo autónomo en el proceso de aprendizaje” (P. Arias, comunicación personal, 27 de noviembre de 2023).

“La inestabilidad en la conectividad es un problema para el desarrollo de las actividades ... no existe la normatividad que regule el trabajo en casa y los procesos de aprendizaje en línea” (J. Montes, comunicación personal, 15 de enero de 2024).

Algunos estudiantes estaban laborando y la escuela pasó a segundo término; nadie podía, ni debía reprobar, en ese momento no aplicaban las normas de control escolar, era imposible regular los procesos administrativos, toda la estructura era para espacios presenciales. (L. Alcázar, comunicación personal, 08 de enero de 2024)

“Los alumnos tienen serios problemas de conectividad, algunos ni siquiera tienen equipo y otros lo comparten con sus hermanos, los estudiantes no prendían sus cámaras, algunos no lo hacían porque estaban trabajando” (P. Arias, comunicación personal, 27 de noviembre de 2023).

Los espacios virtuales en el ámbito educativo se convirtieron en la principal amenaza en el marco de la desigualdad e inequidad social y en los sistemas arcaicos de organización y funcionamiento escolar, en palabras de Senge (2005) algunas organizaciones sobreviven porque se adaptan; y otras aprenden y expanden su capacidad para crear su futuro al conjugar el aprendizaje adaptativo con el generativo; no obstante, los sistemas educativos en la mayoría de los casos lograron adaptarse en lugar de transformarse. De acuerdo con Meirieu (como se citó en Díaz- Barriga, 2022) “mientras la sociedad ha realizado una transformación sustancial y cultural en los últimos cincuenta años, la cultura escolar e incluso la estructura de la escuela ... sólo ha realizado modificaciones superficiales, cosméticas, conservando lo profundo de su estructura” (p.36).

3. Conclusiones

El contexto histórico-social que perfila el nivel de desarrollo de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl se convirtió en el medio para dar respuesta al planteamiento ¿Cuáles son los efectos de la

gestión escolar e innovación educativa en escenarios divergentes?, entre los principales hallazgos, se identifica:

- La gestión escolar es el medio para la promoción de escenarios alternos de aprendizaje en periodos coyunturales, bajo esta lógica, el personal directivo se enfrenta a culturas institucionales constituidas que pueden limitar o potencializar el desarrollo de la escuela. En el caso de la ENN4N la etapa de mayor desarrollo institucional está permeado por un acontecimiento natural que evidenció el compromiso del personal directivo con la responsabilidad social.
- La pandemia por el COVID-19 es un factor antropogénico que modificó el concepto de escuela; sin embargo, la tradición desde la perspectiva de la escuela convencional con un marco normativo insuficiente para regular el proceso de formación en el espacio virtual contribuyó en el rezago académico de los futuros profesionales de la educación. Para disminuir estas brechas académicas generacionales es necesario que las culturas de la enseñanza innoven sus procesos de formación al margen de la política educativa de lo contrario la experiencia adquirida durante la pandemia perderá sentido en un subsistema con tendencia a desaparecer.
- Los efectos de la gestión escolar e innovación educativa en espacios divergentes tienen estrecha relación con el liderazgo directivo porque un acontecimiento histórico puede convertirse en un medio de cambio y transformación a favor de la comunidad normalista o puede perder relevancia al no considerarse como un área de oportunidad con impacto en la organización y funcionamiento de la escuela.
- Los espacios divergentes son oportunidades de aprendizaje y la gestión e innovación educativa son el medio para fortalecer el desarrollo institucional y promover nuevas culturas organizacionales y de enseñanza.

Referencias

Díaz-Barriga, A. (04 de junio de 2021). *Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación*. Revista mexicana de investigación educativa, 26(89), 533-560. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200533

Díaz-Barriga, A. (2022). *Docente y didáctica. Acercamientos polémicos*. Universidad Autónoma de México.

Ley General de Educación Superior, [L.G.E.S.], Diario Oficial de la Federación [D.O.F.]. (20 de abril de 2021).

Senge, P. M. (2005). *La Quinta Disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Granica

UNESCO. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

UNESCO. (2024). *La urgencia de la recuperación educativa en América Latina y el Caribe*. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000388399&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_09a84482-e543-42a8-96c7-63fbbf97667f%3F_%3D388399spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000388399/PDF/388399spa.pdf#p52

DESARROLLO DE COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS BASADO EN EL MODELO *PRADDIE* A TRAVÉS DEL USO DE SOFTWARE LIBRE

Julio C. Rivera
Luis Rivera-Aguilera
Guadalupe Ramos F.
 Universidad Autónoma
 de San Luis Potosí
jriviera@uaslp.mx
rrivera@uaslp.mx
gpramos@uaslp.mx

Resumen

El trabajo contextualiza la formación por competencias en educación superior, tópico que representa una exigencia y un reto para los centros educativos de cualquier país. Se describen competencias genéricas (transversales), disciplinares (profesionales) y tecnológicas en el área de Ciencias de la Información, las que contribuyen a la formación integral de estudiantes en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. La propuesta muestra resultados de un estudio realizado en la Facultad de Ciencias de la Información, particularmente en los programas académicos de Licenciatura en Gestión de la Información y Licenciatura en Gestión Documental y Archivística, dicho estudio, enfocado al desarrollo de competencias tecnológicas, a través de la implementación de estrategias didácticas mediante plataformas tecnológicas. El estudio referido tiene fundamento en el modelo PRADDIE, que por medio de las etapas que lo conforman: Preanálisis, análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación, coadyuvan a la aplicación de dicho modelo.

Finalmente, se comparten algunas consideraciones generales para el diseño de estrategias didácticas, enfocadas al desarrollo de competencias profesionales con el uso de software libre.

Palabras clave

Formación por competencias. Competencias tecnológicas. Modelo PRADDIE. Estrategias didácticas. Plataformas tecnológicas. Software libre

Introducción

La educación representa uno de los indicadores más importantes para identificar el nivel de desarrollo de cada país. Los resultados que arrojan las evaluaciones como PISA, AHELO, etc. en el ámbito internacional (Ortega, 2018) o PRODEP¹ en México. Las dos primeras miden resultados del aprendizaje entre los estudiantes, la otra en cambio, evalúa el desempeño, capacitación, producción académica y actualización del personal docente que participe en alguno de los niveles de educación superior², ambos actores, es decir, estudiantes y profesores, son elementos clave para determinar la calidad del modelo educativo nacional e institucional. Dicho modelo habrá de considerar, además, aspectos como: horas dedicadas al estudio, inversión en capacitación de maestros, posibilidad de acceso a educación superior, metodologías de enseñanza, uso de estrategias educativas innovadoras, desarrollo de competencias, utilización de herramientas tecnológicas, índices de eficiencia terminal, entre otros.

En este sentido, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, a través del cuerpo académico UASLP-CA-280: Tecnología, Educación e Innovación en CC.II., ha puesto en marcha esta iniciativa que busca el uso de diversas plataformas de software libre (Chamilo, Atom, OJS y Dspace), como elemento para diseñar e implementar estrategias didácticas que contribuyan al desarrollo de competencias tecnológicas y elevar el nivel de desempeño de estudiantes universitarios, como factor primordial del Modelo Universitario de Formación Integral³ de la UASLP.

¹ Programa para el Desarrollo Profesional Docente, implementado por la Secretaría de Educación Pública. Para más información visite el sitio web oficial en: <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.htm>

² En México, la educación superior comprende: Técnico Superior Universitario (TSU), Licenciatura y Posgrado (especialidad, maestría y doctorado).

³ MUFI de la UASLP está disponible para su consulta y análisis en línea a través de: <http://www.uaslp.mx/Secretaria-Academica/Documents/ME/UASLP-ModeloEducativo2017VF.PDF>

Se trabajó con dos grupos piloto de la asignatura: Digitalización y documentos electrónicos, del programa académico Licenciatura en Gestión Documental y Archivística (LGDyA), con una muestra de 12 y 19 estudiantes, respectivamente. La descripción general sobre la implementación de las estrategias didácticas se muestra a continuación.

2 Formación por competencias

Frente a enfoques tradicionales de la formación basada en el conocimiento, la proyección de la Formación Basada en Competencias (FBC) considera tres elementos básicos: saber (conocimientos), saber hacer (habilidades) y hacerlo (aptitudes) (Ruiz Iglesias, 2009), por lo tanto la FBC, reivindica el carácter instrumental de la formación: adquirir las competencias profesionales requeridas en el empleo, lo cual implica adquirir conocimientos sobre hechos y conceptos; pero también adquirir conocimientos o saberes sobre procedimientos y actitudes.

De acuerdo con (Leyva [et al], 2016), el currículo diseñado desde el enfoque de la FBC, lo constituyen los mismos componentes que caracterizan a cualquier currículo: objetivos, contenidos formativos y criterios de evaluación. Según la propuesta de (Argudín, 2005), nos encontramos en un contexto globalizado y de gran competitividad, donde se demanda calidad y adaptabilidad en un entorno de presupuestos públicos en disminución, el desafío educativo contempla adecuarse a las demandas y requerimientos empresariales de contar con personal altamente capacitado, que sea capaz de incorporar nuevas tecnologías a los procesos que realiza, dominar idiomas extranjeros, entre otros.

Bajo este contexto, y como parte de la visión 2013–2023 de la UASLP, surge el Modelo Universitario de Formación Integral (MUFI), como un instrumento que permite identificar puntos clave, fines educativos y estrategias para alcanzarlos.

El modelo educativo de la UASLP, es la representación del quehacer universitario que se conforma de ocho dimensiones: 1. Dimensión científica, tecnológica y de investigación, 2. Dimensión cognitiva y emprendedora, 3. Dimensión de responsabilidad social y ambiental; 4. Dimensión ético-valoral, 5. Dimensión internacional e intercultural, 6. Dimensión de comunicación e información; 7. Dimensión de cuidado de la salud y la integridad física y 8. Dimensión de

sensibilidad y apreciación estética. Estas dimensiones representan las competencias genéricas (transversales) declaradas por la universidad potosina.

2.1. Competencias genéricas

Las competencias genéricas o transversales se refieren al conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona de forma integrada, para actuar eficazmente ante las demandas de un determinado contexto (Ruiz Iglesias, 2009).

Una competencia es un conjunto de comportamientos socio-afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea (UNESCO, 1999).

Son aplicables a todas las profesiones o actividades desarrolladas por un individuo para su realización y desarrollo profesional.

a) Competencias disciplinares

Las competencias disciplinares o profesionales, se refieren a las capacidades del individuo para desempeñar roles y desarrollar funciones productivas en diferentes contextos, mediante la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que son expresadas en el saber, el hacer y el saber hacer (Argudín, 2005), éstas se encuentran declaradas en los planes y programas de estudio de las Instituciones de Educación Superior (IES), que trabajan bajo este modelo de formación.

La educación basada en competencias (ANUIES, 2018), se fundamenta en un currículum apoyado en las competencias de manera integral y en la resolución de problemas utilizando recursos que simulen la vida real.

b) Competencias tecnológicas

Con base en lo anterior, es preciso señalar que (Cruz Mundet, 2009) la tecnología actualmente se posiciona como parte del nuevo perfil del profesional de la información, por lo que es posible identificar a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), como parte esencial en la enseñanza de la disciplina, buscando innovar los procesos de la gestión documental a través del uso de herramientas tecnológicas.

Al evolucionar las TIC, las IES han logrado avances significativos que permiten vislumbrar un elevado impacto en los procesos y métodos de enseñanza y aprendizaje, en asignaturas en las que sus contenidos se enfocan al uso y aplicación de herramientas tecnológicas para incentivar el desarrollo de investigación y de nuevas formas de crear conocimiento. Actualmente, el profesional de la información debe hacer uso de tecnologías que le permitan operar, evaluar y sistematizar la información. Por su parte, (Heredia, 1991), señala que la gestión documental abarca todas las funciones y actuaciones desde la identificación, valoración, eliminación, conservación, organización, descripción y difusión, lo que permite identificar que la tecnología actualmente funge como parte esencial de los sistemas archivísticos para el adecuado acceso, uso y disposición de la información a través de las plataformas electrónicas.

Diversos estudios muestran la necesidad de incorporar la práctica en los procesos de aprendizaje, lo que asegure una profundización de los temas y subtemas estudiados en las asignaturas, así como la comprensión de contenidos por parte de los estudiantes, y con ello, alcanzar una adecuada conexión entre teoría y práctica (Pérez, Ramos, Santos & Silvério, 2023). Lo anterior, motivó a que en este trabajo se exploren algunas alternativas de solución, particularmente en cursos del área de TIC, mediante prácticas a través de plataformas tecnológicas basadas en software libre y de código abierto.

En ese sentido, el uso y promoción de software libre, resulta una solución asequible para aquellos casos en los que el contexto socioeconómico lo impide (Rocha & Hernández, 2020), por lo cual, estas plataformas podrían implementarse en los ámbitos local, regional, nacional o internacional, dependiendo de las necesidades del entorno, con lo que podrían lograrse economías y no sería necesario replicar una centralización de conocimientos y servicios en innumerables lugares (Sayão & Sales, 2022).

Con base en lo anterior, es importante señalar la competencia tecnológica declarada en los programas académicos ofertados por la FCI:

Licenciado en Gestión Documental y Archivística

Aplicar las tecnologías de información para la sistematización

de la gestión documental.

Licenciado en Gestión de la información

Identificar, evaluar y emplear de manera eficiente las herramientas tecnológicas para la gestión de información en las instituciones afines a su ejercicio profesional.

3. Licenciamiento de software

Los sistemas de cómputo interactúan a través de cuatro elementos básicos: usuarios, datos, hardware y software, definiendo a este último según el Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE) en su estándar 729 como: “Programas de computadora, procedimientos, reglas y posiblemente documentación asociada y datos relacionados con el funcionamiento de un sistema informático” (ANS, 2018).

A través del software se logra dicha interacción, todo se genera a partir de instrucciones específicas generadas por dos diferentes tipos de software. El primero de ellos software de sistema, en el cual se incluye al sistema operativo, encargado de administrar los recursos del equipo, así como de mediar la comunicación con el usuario. El segundo, es el software de aplicación, donde se encuentran los programas y aplicaciones diseñados para ejecutar procesos específicos (Rasso, 2010).

A partir de los años 70's el desarrollo de software se diversificó, gracias a su independencia con los fabricantes de equipos, ya que en los inicios de la informática no se comercializaba como elemento independiente, hasta que IBM⁴, vio la oportunidad de negocio al ejercer derechos legales sobre el software que incluía en sus equipos. Desde entonces se expandió el mercado para diferentes proveedores y diseñadores de software de sistema y aplicación (Brocca, 2005).

Bajo este panorama, la protección del software se convierte en una necesidad que los desarrollos y creaciones por su naturaleza requerían. Era imprescindible controlar el uso y los derechos sobre todo tipo de software generado, para evitar el robo, plagio, mal uso o apropiaciones indebidas de las aplicaciones. Los autores, en este caso empresas de desarrollo y programadores independientes, buscaban alternativas en el marco de la propiedad intelectual

⁴ International Business Machines Corporation, es una empresa tecnológica multinacional estadounidense con sede en Armonk, Nueva York, fundada en 1911.

con los derechos de autor, o de la propiedad industrial a través de las marcas registradas y patentes, dependiendo de la legislación en la materia aplicable en cada país (Cabrera, 2014).

Los derechos de autor se lograron ejercer a través de distintos tipos de licencias de software, funcionando como un contrato entre el desarrollador y el usuario final, en el cual se estipulan los derechos y obligaciones de ambas partes, definiendo los términos y condiciones de uso (Vega, 2007).

La figura 1 muestra los aspectos de uso más común del software, en el esquema existe una contraparte al paradigma tradicional, buscando que las condiciones sean siempre favorables para el usuario.

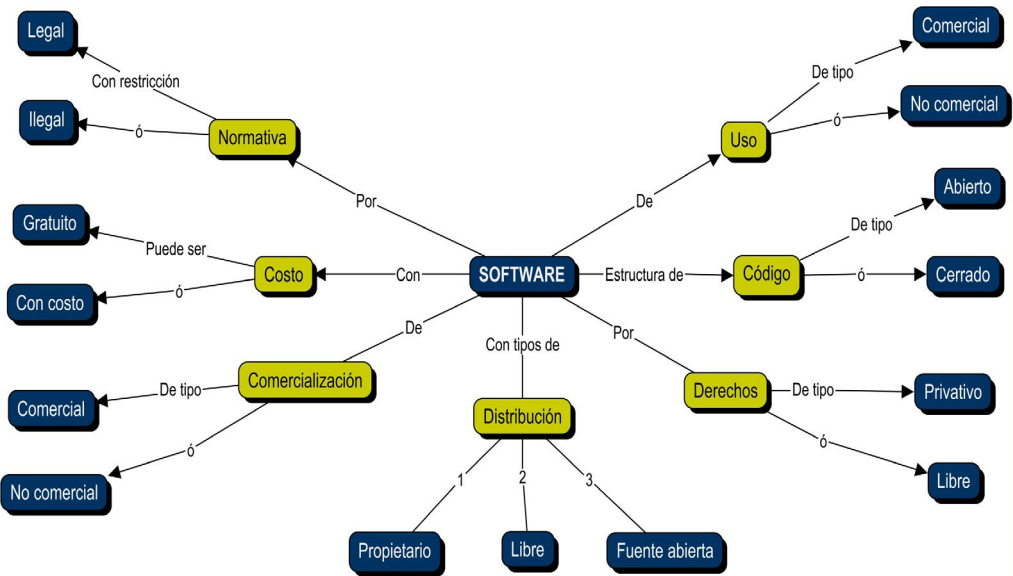


Figura 1. Licencias de software según su uso.

Se pueden generar distintos escenarios respecto al diagrama presentado, en el primero, se observa que un software es legal debido a que se pagó por el derecho de utilizarlo y por consecuencia es comercial, de código cerrado y con derechos limitados o de condiciones privativas, generalmente utilizado con fines lucrativos. El segundo, muestra un software legal, que se consiguió de manera gratuita, ya que es un software no comercial de código abierto y

que permite ejercer todos los derechos de uso, modificación y distribución, generalmente para producir aplicaciones bajo las mismas condiciones. Definir los tipos de licencia de software ayuda a elegir la mejor opción de acuerdo con las necesidades del usuario, de manera que los aspectos mencionados previamente permiten identificar tres tipos de licencias (Brocca, 2005; Cabrera, 2014) ver tabla 1.

Licencia	Características
Software propietario	Privativo y cerrado, desarrollado para fines comerciales. Pago por derechos de uso, puede cubrir soporte técnico y actualizaciones. Protege los conocimientos aplicados en el desarrollo. Licencia intransferible, protegida por copyright y la BSA, solo da acceso al ejecutable. Genera costos de asesorías, mantenimiento, consultoría e implementación adicionales.
Software libre	Es en la mayoría de los casos gratuito y se puede distribuir un número indefinido de copias. Permite la ejecución para cualquier propósito. Puede haber algún costo de adquisición, no está totalmente exento de la comercialización. Puede estar protegido por copyleft y cumple con la definición de GPL.
Software de código abierto	Cubre las características del software libre. Permite la modificación del código fuente. Permite generar versiones mejoradas siempre y cuando se redistribuyan bajo las mismas condiciones. Cumple con la Open Source Definition (OSD) promovida por la Open Source Initiative (OSI).

Tabla 1. Características de los tipos de licencia de software.

En relación con el software de código abierto, la OSI se encarga de poner las condiciones necesarias para que la licencia se considere como tal (Open Source), dichas condiciones son establecidas en la OSD (osi, 2018). En contraparte, las empresas que se encargan de comercializar el software propietario se apoyan en la Business Software Alliance (BSA) para que, en caso de existir uso ilícito de la licencia, se proceda legalmente.

3.1. Plataformas tecnológicas

Entre las herramientas tecnológicas de apoyo a la labor docente para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, la FCI dispone de cuatro plataformas de software libre y de código abierto:

i) Chamilo, ii) Atom, iii) OJS, y iv) Dspace. La **tabla 2** muestra una síntesis de sus elementos más representativos.

Plataforma Característica	Chamilo	Atom	OJS	Dspace
Logotipo				
Sitio web	https://www.chamilo.org	https://www.accesstomemory.org	https://pkp.sfu.ca/ojs/	https://www.duraspace.org/dspace
Entidad responsable	Asociación Chamilo (sin fines de lucro)	Consejo Internacional de Archivos (ICA)	Public Knowledge Project (PKP) Universidad Simon Fraser (Canadá)	Proyecto inicial (2002) diseñado por MIT & HP Desde 2009 en manos de la organización Duraspace.
Descripción	Solución de software libre para gestión del aprendizaje electrónico y colaboración en línea	Aplicación gratuita, libre y de código abierto para la descripción y gestión archivística	Software libre de código abierto para la gestión y publicación de revistas digitales, distribución gratuita	Software de código abierto y gratuito para la creación de repositorios digitales
Características	Versiones gratuitas, libres y completas Permite al profesor elegir metodología pedagógica Permite al docente el control del curso Sistema utilizado en más de 25 países Cuenta con más de 500,000 usuarios Equipo con más de 20 desarrolladores Traducción a 55 idiomas	Herramienta diseñada para entorno web Plataforma basada en estándares internacionales Posibilidad de importar / exportar datos Sistema multilingüe: inglés, francés, español, portugués y holandés Multirepositorio, diseñado para trabajar con un número ilimitado de entidades (instituciones) e ítems (documentos)	Puede ser instalado y controlado localmente Usuarios (editores) pueden definir flujos de trabajo Envío de propuestas (artículos) y administración de contenidos en línea Integración e indexación completa de contenidos Permite el envío de notificaciones por correo electrónico Soporte técnico en línea de acuerdo al perfil de usuario	Amplia comunidad de usuarios y desarrolladores alrededor del mundo Software libre de código abierto Completamente personalizable para adaptarse a sus necesidades Usado por instituciones educativas, gubernamentales, privadas y comerciales. Se instala y configura fácilmente desde interfaz web Capaz de gestionar todo tipo de recurso digital

Requerimientos para su implementación	Procesador: Intel Xeon 2.13 GHz Memoria RAM: 8 GB Almacenamiento: 1 TB Sistema Operativo: Linux CentOS 6.8 Servidor web: Apache 2.2 Gestor de Bases de Datos (GBD): MySQL 5.1 Instancia de acceso al GBD: phpMyAdmin Versión PHP: php 5.6 Versión JAVA: openJDK 1.7 Elasticsearch 1.7 Memcached 1.4 Gearman Job Server 1.1.8 ImageMagick 6.7 GhostScript 9.20			Procesador: Intel Xeon 2.40 GHz. Memoria RAM: 16 GB Almacenamiento: 2 TB Sistema Operativo: Linux CentOS 6.8 Servidor web: Apache 2.2 Servidor de aplicaciones: Apache Tomcat 7.0 Componentes Apache: Apache Maven 3.0, Apache Ant 1.8 Gestor de Bases de Datos: PostgreSQL 9.3 Versión PHP: 5.6 Versión JAVA: openJDK 1.7
---------------------------------------	--	--	--	---

4. Estrategias didácticas

Como parte de la planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje, se eligieron distintas técnicas y actividades que contribuyeran al logro de los objetivos planteados, en los cursos donde se implementó la metodología propuesta para el estudio. Las técnicas, son procedimientos didácticos que ayudan en la realización de una parte del aprendizaje que se busca alcanzar con la estrategia. Las actividades, son acciones concretas que facilitan poner en práctica una técnica. Suelen ser flexibles y facilitan el ajuste de la técnica al perfil de un grupo (EcuRed, 2018).

Para la selección de estrategias didácticas, fue necesario considerar los siguientes elementos: i) número de participantes, ii) tipo de participación, iii) alcance de técnicas y actividades, iv) tiempo requerido para su ejecución, v) herramientas de apoyo disponibles, vi) resultados previstos.

La declaración de estrategias se basó en el modelo PRADDIE⁵ (Gón- gora, 2012)⁶. A continuación, se describe el trabajo realizado para la integración del caso mostrado en la presente contribución, don- de vale la pena resaltar el uso de plataformas tecnológicas como factor clave para el desarrollo de competencias profesionales del área de TIC.

A continuación, se muestran las generalidades del presente caso de estudio, en el que se menciona la plataforma utilizada, datos gene- rales de la asignatura, competencias a desarrollar, tanto transver- sales como disciplinares, así como la aplicación del modelo PRADDIE.

4.1. Plataforma tecnológica Dspace

Objetivo: Implementar un repositorio digital para sistematizar do- cumentos gráficos y sonoros.

Dónde se implementó:

Curso	Plan de estudios	Generación	Semestre	Grupo	N° estudiantes
Digitalización y do- cumentos electró- nicos	LGDyA	2020 – 2024	Sexto	3 y 4	12 / 19

4.1.1 Competencias a desarrollar

Transversales

Dimensión científica, tecnológica y de investigación (analizar una realidad específica / formular un diagnóstico y plantear alternativas de solución / hacer uso de información necesaria previo análisis e investigación)

Dimensión de comunicación e información (construir, emitir e intercambiar mensajes e información / socializar e interac- tuar en diversos contextos / comunicar en forma oral, escri- ta, gráfica y visual)

⁵ Modelo integrado por un conjunto de procedimientos y acciones para la defini- ción de componentes que intervienen en un evento académico apoyado en herra- mientas tecnológicas. Está conformado por las fases: Pre-análisis, análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación.

⁶ Para conocer un ejemplo sobre la aplicación del modelo PRADDIE, se sugiere el artículo: “Desarrollo de cursos de educación a distancia”, disponible en: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/179>

Disciplinar (LGDyA)

Aplicar las tecnologías de información para la sistematización de la gestión documental (usar equipo de cómputo básico / emplear aplicaciones generales y especializadas para proce- samiento de la información / planear, diseñar y desarrollar soluciones apoyadas en TIC).

a) Planeación de actividades (modelo PRADDIE)

El diseño instruccional está basado en el modelo PRADDIE a través de las etapas que lo conforman, las cuales se describen a continuación.

Pre-análisis. Identificación de la estructura, componentes, con- diciones, requisitos y alcance del curso, a partir del programa de asignatura (sintético y analítico), a fin de elaborar un marco general para la aplicación del diseño instruccional.

Análisis. Revisión detallada del temario del curso (unidades, temas y subtemas), de las competencias (transversal y profesional), así como los métodos y prácticas para lograrlo, buscando con ello, re- unir la información necesaria para el desarrollo del curso.

Diseño. La realización de actividades está enfocada al cumplimien- to de los objetivos de las asignaturas, y su estructura está basada en los siguientes elementos: número de actividad, título, objetivo, insumos, instrucciones, herramientas y producto final, tomando en cuenta a quién va dirigido, sus expectativas y perfil del participante. A continuación, se muestran las actividades elaboradas.

Actividad	Producto
Compilación de materiales	Libros, artículos, carteles, ma- pas, fotografías, etc.
Digitalización documental	Imágenes digitales
Edición e integración de recur- sos	Imágenes en formato de difu- sión
Codificación con estándar Du- blin Core	Fichas descriptivas

Almacenamiento de documentos	Registros de ítem en plataforma Dspace
Búsqueda y recuperación de información	Localización de documentos

Tabla 3. Actividades y productos considerados para la realización de la práctica.

Actividad: 1. Título: Compilación de materiales. **Objetivo:** Reunir materiales documentales necesarios para la realización de la práctica. **Insumos:** libros, artículos de revista, carteles, mapas, fotografías, entrevistas y podcast. **Instrucciones:** Identificar tipología documental y recuperar los materiales solicitados. **Herramientas por utilizar:** Catálogos de biblioteca, inventarios y colecciones especiales. **Producto final:** Listado de recursos de información disponibles para el desarrollo de las prácticas.

Actividad: 2. Título: Digitalización documental. **Objetivo:** Digitalizar documentos solicitados para la generación de imágenes. **Insumos:** Materiales a procesar, políticas y requerimientos técnicos. **Instrucciones:** Llevar a cabo el proceso de digitalización tomando en cuenta soporte y características físicas de los documentos. **Herramientas por utilizar:** Equipo de cómputo y de digitalización. **Producto final:** Imágenes en formato de mapa de bits (ráster).

Actividad: 3. Título: Edición e integración de recursos. **Objetivo:** Editar imágenes digitales para asegurar control de calidad. **Insumos:** Imágenes digitales resultantes del proceso de digitalización. **Instrucciones:** Efectuar ajustes, modificaciones y cambios necesarios en los documentos digitales. **Herramienta por utilizar:** Equipo de cómputo y software Gimp. **Producto final:** Imágenes digitales en formatos de preservación y difusión.

Actividad: 4. Título: Codificación con estándar Dublin Core. **Objetivo:** Realizar la codificación de registros de documentos. **Insumos:** Documentos y fichas de trabajo. **Instrucciones:** Llevar a cabo la descripción de documentos a ingresar al repositorio digital. **Herramienta por utilizar:** Estándar Dublin Core. **Producto final:** Registros (fichas) de documentos codificados.

Actividad: 5. Título: Almacenamiento de documentos. **Objetivo:** Almacenar los registros de documentos. **Insumos:** Fichas descriptivas de documentos. **Instrucciones:** Capturar en la plataforma las fichas descriptivas de documentos codificados. **Herramienta por utilizar:** Repositorio Dspace. **Producto final:** Registros en plataforma tecnológica.

Actividad: 6. Título: Búsqueda y recuperación de información. **Objetivo:** Consultar documentos en repositorio digital. **Insumos:** Plataforma Dspace. **Instrucciones:** Realizar la consulta de documentos. **Herramienta por utilizar:** Dspace. **Producto final:** Informe de proceso de búsqueda de registros en plataforma.

Desarrollo

La ejecución de actividades se llevó a cabo considerando los recursos de aprendizaje, el rol del profesor y rol del estudiante, así como los recursos tecnológicos. La realización de esta etapa inicia a partir del material solicitado: un libro (50 páginas promedio), así como artículos de revista, carteles, mapas, fotografías, entrevistas y podcast, con cinco ejemplares para cada tipología. Se contempla una serie de tareas a realizar por parte de los estudiantes, mismas que se enlistan a continuación.

Digitalización documental

- Identificar el material a procesar
- Seleccionar equipo de digitalización
- Definir formatos de salida
- Guardar archivo digital

Edición e integración de recursos

- Ejecutar software de edición
- Abrir imagen digital a procesar
- Realizar cambios, modificaciones y ajustes
- Exportar archivo digital

Codificación con estándar Dublin Core

- Llenar plantilla de descripción y codificación
- Determinar elementos de autoría
- Identificar aspectos de contenido
- Definir componentes de instanciación

Almacenamiento de documentos

- Crear cuentas de acceso a repositorio
- Verificar acceso y privilegios de usuario
- Capturar registros de ítem en plataforma Dspace

- Validar y autorizar captura
- Búsqueda y recuperación de información**
- Acceder al repositorio Dspace
- Definir estrategias de búsqueda
- Revisar resultados
- Seleccionar registros de interés
- Visualizar / descargar documentos digitales

Implementación

Se enfoca en la puesta en marcha del diseño descrito previamente, el cual, se pone en práctica mediante el uso de la plataforma tecnológica Dspace, el diseño instruccional planteado, así como las actividades planeadas para la ejecución de la propuesta integral.

De manera particular, la implementación del proyecto académico se llevó a cabo mediante la secuencia lógica de las siguientes actividades: Digitalización de materiales para la creación de imágenes digitales; posteriormente, la edición e integración de recursos para la generación de imágenes en formatos de salida de preservación y difusión; en seguida, se llevó a cabo la codificación de documentos digitales, con base en el estándar de metadatos Dublin Core, para la elaboración de fichas descriptivas; con base en lo anterior, se llevó a cabo el almacenamiento de documentos, tanto en forma local como remota, mediante la creación de registros de los ítem en la plataforma Dspace; finalmente, se realizó el proceso de búsqueda y recuperación de información para la localización y consulta de documentos en formato digital..

Evaluación

En la etapa de evaluación de la propuesta, se lograron identificar algunos aspectos importantes que complementan el plan integral, a fin de enriquecer la práctica y con ello fortalecer el desarrollo de competencias tecnológicas en los estudiantes.

Las actividades que conviene añadir al plan general son: *Análisis de tipologías documentales, capacitación en el uso de la plataforma Dspace*, así como *inducción en el uso de lenguajes documentales* para el diseño de estrategias de búsqueda de información. La tabla 4, muestra la propuesta de actividades por añadir.

Actividad	Producto
Análisis de tipologías documentales	Cuadro descriptivo
Compilación de materiales	Libros, artículos, carteles, mapas, fotografías, etc.
Digitalización documental	Imágenes digitales
Edición e integración de recursos	Imágenes en formato de difusión
Codificación con estándar Dublin Core	Fichas descriptivas
Capacitación en el uso de la plataforma Dspace	Informe de prácticas de uso del repositorio
Almacenamiento de documentos	Registros de ítem en plataforma Dspace
Inducción en el uso de lenguajes documentales	Diseño de estrategias de búsqueda
Búsqueda y recuperación de información	Localización de documentos

Tabla 4. Actividades por añadir al plan integral.

b) Resultados

Los resultados obtenidos con la implementación de la propuesta basada en el modelo PRADDIE, contribuyó en los estudiantes al logro, complemento y/o fortalecimiento de los componentes para alcanzar de manera favorable los ámbitos de las competencias transversales y disciplinares en materia de TIC para el logro de desempeños satisfactorios.

A continuación, se enlistan los componentes de las competencias que se vieron favorecidos con la implementación de la propuesta integral.

Conocimientos

- Manejo y aplicación del estándar Dublín Core para la descripción de documentos
- Estructura y funcionamiento de los repositorios digitales
- Manejo de herramientas tecnológicas para gestión de información / documental

Habilidades

- Manejo de equipos para digitalización de documentos
- Análisis, procesamiento y descripción de fuentes de información
- Aplicación de normas y estándares para el tratamiento de fuentes documentales

Valores

- Trabajo en equipo
- Responsabilidad
- Confianza
- Solidaridad
- Respeto
- Ética
- Cooperación
- Compromiso

Interfaces de la plataforma tecnológica utilizada para la implementación de la propuesta.

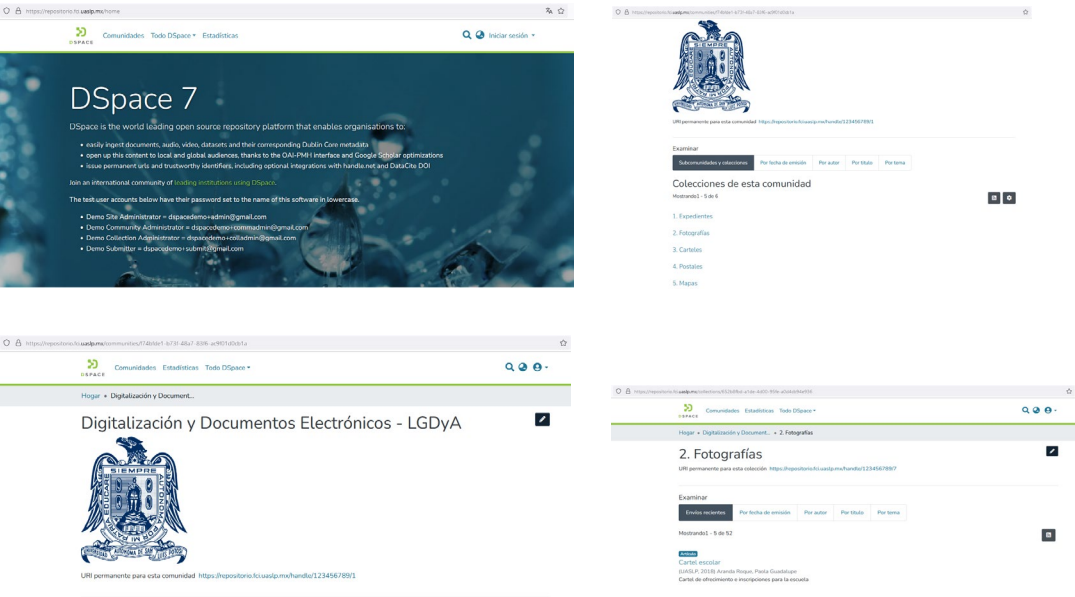


Figura 2. Interfaces plataforma tecnológica Dspace utilizadas para el desarrollo de la propuesta.

Conclusiones

Se recomienda que el diseño de propuestas enfocadas al desarrollo de competencias profesionales se realice, con base en metodologías educativas que aseguren el logro de los objetivos establecidos, en este caso, la propuesta que se comparte tiene como fundamento el modelo PRADDIE, el cual permitió alcanzar logros que abonan a la formación del perfil del profesional de la información en materia de TIC.

El uso de plataformas como herramienta de apoyo para la definición e implementación de estrategias didácticas, que contribuyan al desarrollo de competencias tecnológicas, resultó favorable, ya que permitió a los estudiantes integrar aspectos teórico-prácticos, metodológicos, normativos y procedimentales a partir de escenarios y necesidades específicas.

En este sentido, la implementación de sistemas de información basados en software libre y de código abierto, permite mostrar a los estudiantes otra alternativa de solución para poner en marcha proyectos encaminados a la gestión documental que permitan la optimización de recursos.

Por otro lado, la exploración de estrategias didácticas y recursos tecnológicos mostrados en el estudio dejó ver la necesidad de revisar y redefinir algunas técnicas, actividades y/o tiempos programados para su ejecución, ya que el resultado permitió identificar áreas de oportunidad y mejora en la propuesta integral.

Finalmente, el interés, capacidad de atención y respuesta, así como el grado de participación mostrado por los alumnos fue satisfactorio, lo que motiva a dar seguimiento a esta iniciativa que busca fortalecer el desarrollo de competencias tecnológicas en profesionales en ciencias de la información.

Referencias

American National Standard. (2018). IEEE Standard Glossary of Software Engineering Terminology. ANSI/IEEE Std 729-1983 Recuperado de: <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=7435207>

Argudín, Y. (2005). Educación basada en competencias: nociones y antecedentes. México: Trillas.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2018). Recuperado de: <http://www.anuies.mx/>

Atom. (2018). Providing access to memory since 2007. Recuperado de: <https://www.accesstomemory.org/en/>

Brocca, J., Casamiquela, R. (2005). *Las licencias de software desde la pers-*

pectiva del usuario final. Pilquen, VII, (7). ISSN: 1851-3123

Cabrera, E. (2014). Contratos de licenciamientos de uso de software y sus servicios accesorios. *Puntos Finos*, ISSN: 1665-1758

Chamilo. (2018). Chamilo, E-Learning & Collaboration Software. Recuperado de: <https://www.chamilo.org/>

Cruz Mundet, J.R. (2009). *La gestión de los documentos electrónicos como función archivística*. *Revista del Archivo Nacional*. 73 (1-12) pp. 29-56. Recuperado de: http://www.archivonacional.go.cr/pdf/articulos_ran/cruz%20mundet%20la%20gestion%20de%20los%20documentos_ran_2009.pdf

Dspace. (2018). DSpace, the software of choice for academic, non-profit & commercial organizations building open digital repositories. Recuperado de: <https://duraspace.org/dspace/>

EcuRed. (2018). Estrategia didáctica. Recuperado de: https://www.ecured.cu/Estrategia_Did%C3%A1ctica

Góngora, Y. & Martínez, L. (2012). Del diseño instruccional al diseño de aprendizaje con aplicación de las tecnologías. *Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13, (3), pp. 342-360. Recuperado de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9144/9377

Heredia, H. A. (1991). Archivística general teoría y práctica. España: Diputación Provincial de Sevilla.

Leyva, O., Francisco, C., Contreras, G., Fernández, J. T., & Hernández, P. A. (2016). La formación por competencias en la educación superior. Recuperado de: http://eprints.uanl.mx/9784/1/LibroFormación_por_Competencias.pdf

Modelo universitario de formación integral y estrategias para su realización. (2017). México: UASLP.

OJS. (2018). Open Journal System. Recuperado de: <https://pkp.sfu.ca/ojs/>

Open Source Initiative. (2018). The Open Source Definition (Annotated). Recuperado de: <https://opensource.org/osd-annotated>

Ortega, C. (2018). Los 9 modelos educativos más destacados del mundo. Recuperado de: <http://www.youngmarketing.co/cuales-son-los-modelos-educativos-mas-sobresalientes-del-mundo/>

Pérez Martínez, M., Ramos Guardarrama, J., Santos Baranda, J., & Silvério Freire, R. C. (2023). Uso de software livre na proposição de práticas laboratoriais para as disciplinas de Circuitos Elétricos. *Ingeniería Energética*, XLIV(1), 23-31. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=329175192003>

Rasso, H. (2010). Informática I: enfoque por competencias. México: McGraw-Hill.

Rocha Trejo, E. H., & Hernández Perales, J. A. (2020). Valoración de las competencias digitales en docentes para la adopción de tecnologías de software libre. Proyecto Kids on Computers. *Revista e-Ciencias de la Información*, 10(2), 01-20. <https://doi.org/10.15517/eci.v10i2.40774>

Ruiz Iglesias, M. (2009). El concepto de competencias desde la complejidad: hacia la construcción de competencias educativas. México: Trillas.

Sayão, L. F., & Sales, L. F. (2022). Plataformas de gestão de dados de pesquisa: expandindo o conceito de repositórios de dados. *Palavra Clave (La Plata)*, 12(1). <https://doi.org/10.24215/18539912e171>

UNESCO. (1999). Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139028s.pdf>

Vega, E., Toledo, S. & Molina, A. (2007). *Licencias de software: antecedentes*. Polibits, XVII, No (35) 1. ISSN: 2395-8618



Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México)
Escuela Normal N°4 de Ciudad Nezahualcóyotl (México)
Universidad de los Llanos (Colombia)