

# EDUCAR EN EL CONFINAMIENTO: ACTORES, EXPERIENCIAS Y ESTRATEGIAS



MARCO AURELIO NAVARRO LEAL  
ZAIRA NAVARRETE CAZALES  
(COORDINADORES)







**EDUCAR EN EL CONFINAMIENTO:  
ACTORES, EXPERIENCIAS Y ESTRATEGIAS**



# **Educación en el confinamiento: actores, experiencias y estrategias**

**Marco Aurelio Navarro Leal  
Zaira Navarrete Cazales**  
(coordinadores)



Primera edición: marzo 2023

D.R. © Marco Aurelio Navarro Leal y Zaira Navarrete Cazales (Coordinadores)

© Sociedad Mexicana de Educación Comparada

© Plaza y Valdés S. A. de C. V.

Alfonso Herrera 130, int. 11, Colonia San Rafael,  
Ciudad de México, 06470. Teléfono: 50 97 20 70  
coedicionesplazayvaldes@gmail.com  
www.plazayvaldes.com.mx

Plaza y Valdés, S. L.

Calle Murcia, 2. Colonia de los Ángeles  
Pozuelo de Alarcón 28223, Madrid, España  
Teléfono: 91 812 63 15  
madrid@plazayvaldes.com  
www.plazayvaldes.es

Esta obra fue sometida a un riguroso proceso de evaluación de doble ciego. La primera etapa consistió en dictaminar cada capítulo por 52 académicos especialistas en el tema, la segunda etapa estribó en la evaluación de la obra conjunta dictaminada por dos investigadores miembros del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt. Los dictámenes probatorios se encuentran en los archivos de la Comisión de Publicaciones de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

Formación tipográfica: Juan Carlos Tovar Moreno

ISBN: 978-607-8788-92-7

Impreso en México / *Printed in Mexico*

El trabajo de edición de la presente obra fue realizado en el taller de edición de Plaza y Valdés, ubicado en el Reclusorio Preventivo Varonil Norte, en la Ciudad de México, gracias a las facilidades prestadas por todas las autoridades del Sistema Penitenciario, en especial, a la Dirección Ejecutiva de Trabajo Penitenciario.

# Contenido

Introducción <i>Marco Aurelio Navarro Leal y Zaira Navarrete Cazales</i> . . . . .	11
---	----

## I. Profesores

Experiencias docentes: problemáticas y rutas de acción ante el confinamiento COVID-19 <i>Maricruz Guzmán Chiñas y Teresa de Jesús Pérez Gutiérrez</i> . . . . .	19
---	----

Reconstrucciones de una docente en formación, implicaciones formativas en la comprensión de enfoques socioculturales <i>Evelyn Maribel Tovar Salvador y Leticia Montaña Sánchez.</i> . . . . .	33
---	----

El ambiente de aprendizaje es el profesor motivado <i>Alejandro Rodríguez Rodríguez</i> . . . . .	51
--	----

La transición de una asignatura de carácter formativa a clases en línea: experiencia del profesor <i>Ileana Petra Micu, Beatriz Zamora López y Mariana Fouilloux Morales</i> . . . . .	69
--	----

Las necesidades de formación docente a partir de la pandemia por COVID-19 <i>Josefina Guzmán Acuña, Teresa de Jesús Guzmán Acuña y Juan Antonio Centeno Quevedo</i> . . . . .	85
---	----



Una propuesta de formación continua para los psicólogos de educación especial <i>Ana Victoria Báez Mendoza y Bertha Alicia Garza Ruiz. . . . .</i>	105
Interculturalidad en los espacios educativos <i>Graciela Amira Medecigo Shej. . . . .</i>	121
¿Experiencia innovadora? Para quién <i>Rocío Isabel Ramos Jaubert, María Cristina Cepeda González, Blanca Margarita Villarreal Soto y Jorge Ramírez Chávez. . . . .</i>	135
Estrategia formativa tecnológica y pedagógica en la modalidad virtual:docentes UAT <i>Dora María Lladó Lárraga, Jeny Haideé Espinosa Barajas, Fernando Leal Ríos y Carlos Enrique Portes Flores . . . . .</i>	153

## II. Estudiantes

La lectura, placer u obligación de los estudiantes universitarios <i>Leydi Jazmín Morales Silva, Nazaria Martínez Díaz y Marcela Mastachi Pérez . . . . .</i>	183
Formación tecnológica durante la pandemia. Reto estudiantil politécnico <i>Gumersindo David Fariña López y Silvia Ochoa Ayala . . . . .</i>	201
Percepción estudiantil del retorno educativo gradual y la operatividad del modelo híbrido <i>Dora María Lladó Lárraga, Jeny Haideé Espinosa Barajas, Teresa de Jesús Guzmán Acuña y Marco Aurelio Navarro Leal . . . . .</i>	221
Tensiones entre la educación y la educación inclusiva ¿Soluciones o interrogación de la función educativa? <i>Blanca Estela Zardel Jacobo y María Cristina Hernández Tapia . . . . .</i>	241

### III. Estrategias

Gestión escolar y enseñanza: alternativas a la crisis humanitaria <i>Lucia Paredes Rojas</i> . . . . .	263
La enseñanza en la telesecundaria mexicana antes y durante la pandemia de COVID-19 <i>Zaira Navarrete Cazales y Paola Andrea López Hernández</i> . . . . .	281
Formación ciudadana e identidad nacional a través de la enseñanza de la Historia en secundaria <i>Silvia Osiris Domínguez Villegas y Ma. Gabriela Guerrero Hernández</i> . . . . .	303
Dificultades de estudiantes normalistas al utilizar recursos tecnológicos para la enseñanza de las matemáticas en secundaria <i>Saúl Elizarraras Baena, José Luis Medardo Quiróz Gleason, Orlando Vázquez Pérez y Eusebio Vargas Bello</i> . . . . .	339
Diagnóstico de comprensión lectora en estudiantes de 4to. grado de primaria <i>Cielo Karyme Paredes Castillo, Esperanza Aoyama Argumedo, Miriam Alejandre Espinosa y Araceli Huerta Chua</i> . . . . .	365
Evaluación en talleres de artes visuales del nivel superior en México <i>Víctor Alejandro Guillén-García e Irma María Flores-Alanís</i> . . . . .	383
El confinamiento por el COVID-19 y las demandas de un currículo universitario abierto e inclusivo <i>Marco Aurelio Navarro-Leal</i> . . . . .	401
Hacia un modelo de gobernanza académica adecuado para la educación pospandemia COVID-19 <i>Enrique Bonilla Murillo, Jesús Roberto García Sandoval, Julio César González Mariño y Verónica Sagnité Solís Herebia</i> . . . . .	413



## Introducción

*Marco Aurelio Navarro Leal  
Zaira Navarrete Cazales*

**E**l año 2020 fue particularmente complejo, además de las discusiones, tensiones, resistencias suscitadas ante la instalación de un “nuevo régimen” y la incertidumbre por los primeros anuncios sobre algunos cambios señalados por la frase de la “Nueva Escuela Mexicana”, desde los primeros meses el virus del COVID-19 transitó rápidamente por todo el mundo. Desde una provincia de China llegó hasta distintas ciudades de Europa y a Estados Unidos; y desde este último país viajó hacia Monterrey, Guadalajara y a la Ciudad de México, como también lo hizo desde Italia, a través de pasajeros internacionales. El 11 de marzo la Organización Mundial de la Salud, declaró oficialmente que estábamos frente a una pandemia. En México, el 16 de marzo se inició la Jornada Nacional de Sana Distancia y para el día 20 se suspendieron oficialmente las actividades escolares, aunque algunos estados lo hicieron desde el día 17 del mismo mes.

Fue un episodio traumatizante para la humanidad, el mundo no estaba preparado y muchas personas fallecieron, tanto por el debilitamiento de su sistema inmune, como por la falta de equipos hospitalarios de oxigenación. Mientras se realizaba investigación para el desarrollo de las vacunas adecuadas y se implementaban programas para la aplicación masiva de estas, pasaron casi dos años, en los que la población entró en confinamiento, con insistentes llamados a no salir de casa.

Por supuesto que el confinamiento causó disrupciones no solo en las rutinas familiares, sino también en los procesos productivos de bienes y servicios. Esta experiencia llevó a que una gran cantidad de negocios tuviera que cerrar operaciones, pero también mostró que la movilidad de numerosos procesos laborales no era imprescindible, lo cual llevó a poner en práctica cambios en la estructura y los procesos de interacción y comunicación de las organizaciones. Especialmente en el sector de servicios se multiplicaron las actividades de entrega a domicilio (por aplicación), con un

consiguiente incremento en la venta de motocicletas y paradójicamente, un incremento en la movilidad individual. Una de las lecciones aprendidas fue que el teletrabajo requiere no solo de tecnologías y conectividad lo suficientemente robustas para un buen desempeño, sino también del desarrollo de habilidades informáticas, pero especialmente requiere de la formación de hábitos para el trabajo y la colaboración a distancia.

En los ámbitos de la educación, el confinamiento también trajo consigo grandes experiencias, la disrupción de las clases presenciales dio lugar a la emergencia de un proceso de educación remota que adoptó distintas modalidades de acuerdo a circunstancias particulares de condición socioeconómica de las familias, conforme a la conectividad y el equipamiento, según las habilidades e iniciativas de los profesores.

El confinamiento mostró que los programas educativos pueden tener una forma de entrega que puede ser no solamente en sus modalidades presenciales, de tiempo completo o parcial, sino también a distancia o mixtos; pero la experiencia mostró también que no solamente los programas, sino cada curso puede también tener tratamientos similares, independientemente de la modalidad del programa al que dicho curso pertenece. Una lección adicional fue que las modalidades a distancia no consisten en reproducir la misma clase verbalista impartida a un grupo distante, sino que se debe valorar tanto las actividades de participación colaborativa, así como la relevancia y la prioridad de los contenidos de los cursos, que preferiblemente deben ser no sincrónicos.

Por otra parte, el nivel de adopción que en la enseñanza y el aprendizaje se ha hecho de las llamadas “tecnologías de la información y la comunicación (TIC)” bien vale un cambio a “tecnologías de la educación”, tanto en su dimensión de hardware, como en su dimensión procedimental y su gran valor potencial para la educación. El periodo de confinamiento mostró el enorme potencial tecnológico, así como su variedad, no solo en términos de plataformas y sistema de gestión de aprendizaje (LMS por sus siglas en inglés), sino también en términos de aplicaciones. La reciente aparición de Tik Tok, así como de los “edutubers” ha iluminado la producción de contenidos caseros para uso educativo. De acuerdo con las capacidades de cada profesor, tanto como a la naturaleza de los contenidos y a las posibilidades de cada estudiante, cada curso puede contar con arreglos tecnológicos diferentes, tanto para las modalidades en línea, como para complementar contenidos y actividades en modalidades presenciales de la pospandemia.

La experiencia del confinamiento generó diversos estudios, investigaciones y reflexiones acerca de los procesos educativos en esta circunstancia, mismos que dan cuenta de la actividad desplegada por docentes y académicos de distintos niveles y modalidades en la búsqueda de continuar con su labor aún en circunstancias adversas. Así, el libro contiene veintiún trabajos generados durante este tiempo, en el cual

## INTRODUCCIÓN

se plantearon alternativas, se desarrollaron innovaciones, se generaron reflexiones sobre nuevos rumbos a seguir. Para facilitar su lectura, las contribuciones han sido agrupadas en tres secciones. La primera de estas se refiere a trabajos que están enfocados principalmente hacia la formación de profesores; la segunda sección toma a los estudiantes como centro de su atención; mientras que la tercera es dedicada al análisis y la propuesta de estrategias.

La sección primera inicia con un capítulo de Maricruz Guzmán y Teresa de Jesús Pérez en el que se proponen dos objetivos: ofrecer un acercamiento a una propuesta formativa ofrecida por la Unidad 094 de la Universidad Pedagógica Nacional y, por otra parte, presentar un conjunto de relatos de profesores de educación básica recuperados a partir de una experiencia de investigación narrativa en el contexto del confinamiento.

En la misma línea de recuperación de experiencias en dicho contexto, el capítulo de Evelyn Maribel Tovar y Leticia Montaña analiza las experiencias de una maestra en formación sobre el tema de la comprensión de perspectivas socioculturales en el nivel preescolar, lo cual representa un desafío para una didáctica culturalmente diversificada.

El capítulo de Alejandro Rodríguez centra su atención en la persona del profesor motivado. El profesor que enseña y aprende es la expresión genuina de lo que es un ambiente de aprendizaje significativo generado por una intencionalidad educativa. La persona del profesor con sus conocimientos, habilidades y competencias es quien genera, garantiza o promueve el ambiente de aprendizaje en experiencias de aprendizaje presencial y online.

Con el título “La transición de una asignatura de carácter formativa a clases en línea”, el estudio presentado por Ileana Petrea Micu, Beatriz Zamora y Mariana Fouilloux tuvo el propósito de indagar cómo enfrentaron los profesores la transición de una clase presencial a una virtual en la materia Introducción a la Salud Mental, del primer año de Medicina, cuya característica básica es ser formativa, para ello es necesario procurar una relación cercana con los alumnos a fin de discutir temas que pueden requerir cierto nivel de profundidad; y averiguar cómo se sienten los docentes con las clases en línea, en las cuales la interacción con los estudiantes es a distancia.

Josefina y Teresa Guzmán, junto con Juan Antonio Centeno, presentan un capítulo sobre las necesidades de formación de los docentes a partir de la revisión y análisis de documentos nacionales e internacionales, concluyendo que los temas prioritarios para los programas de formación docente deben enfocarse en el uso adecuado de las TIC y en el manejo de diversas herramientas tecnológicas para la impartición de clase, además, es necesario que aprendan a elaborar programas y evaluaciones a distancia.

Una propuesta de formación continua para los psicólogos de educación especial es el motivo del capítulo elaborado por Ana Victoria Báez y Bertha Alicia Garza,

para ello examinan las funciones y áreas de intervención de este profesionista establecidas por las normas del estado de Nuevo León, a fin de contrastarlas con las prácticas que estos llevan a cabo y de ahí determinar las brechas existentes entre ambas para dar lugar a una propuesta que pueda atenuar estas diferencias.

El capítulo de Graciela Amira Medecigo se adscribe en el área temática de formación de profesores y tiene la finalidad de documentar la experiencia del diseño e implementación de la asignatura optativa que se oferta en el posgrado en el Área Académica de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). El objetivo general de la asignatura denominada Interculturalidad en los espacios educativos, consiste en dotar a los estudiantes de los distintos marcos de análisis, ya sean teóricos, históricos, institucionales y pedagógicos, entre otros, para que adquieran una formación integral que les permita realizar investigaciones de alta calidad.

Dora María Lladó, Jeny Haideé Espinosa, Fernando Leal y Carlos Portes presentan un capítulo en el que comunican los resultados de una encuesta aplicada a 1,360 profesores de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), con el objeto de caracterizar su nivel de dominio de herramientas tecnológicas y su incorporación al proceso formativo; asimismo, se comparte la estrategia que la institución llevó a cabo durante 2020 en el proceso de formación docente y su adaptación a la virtualidad.

La segunda sección del libro, enfocada al tema de los estudiantes, inicia con un capítulo de Leydi Jazmín Morales, Nazaria Martínez y Marcela Mastachi en el cual comentan un proyecto de intervención en el que se trabaja para fomentar en los estudiantes de diversas disciplinas el gusto por la lectura, misma que los acercará a la escritura. El objetivo es que los estudiantes vean a la lectura más allá de su cualidad utilitaria, es importante que la descubran como una actividad de gozo y de conocimientos sobre temas diversos; para ello es necesario conocer el contexto en el que se desarrollan los aprendientes.

Frente a un panorama de incertidumbre y desigualdad, como el del confinamiento, el estudio de Gumersindo David Fariña y Silvia Ochoa tiene por propósito indagar las estrategias que estudiantes y docentes crearon para mantener un vínculo con la escuela. A explorar su cotidianidad, buscaron dar respuestas a las preguntas: ¿cómo han logrado sostener los estudiantes las demandas académicas de una institución predominantemente tecnológica como el Instituto Politécnico Nacional?, ¿qué tensiones han surgido en este camino? El capítulo se titula “Formación tecnológica durante la pandemia. Reto estudiantil politécnico”.

El capítulo “Percepción estudiantil del retorno educativo gradual y la operatividad del modelo híbrido” de Dora María Lladó, Jeny Haydeé Espinosa, Teresa Guzmán y Marco Aurelio Navarro tiene el doble propósito de visibilizar la forma en que el trabajo del profesorado y alumnado universitario se transformó durante y después de la

## INTRODUCCIÓN

pandemia; y conocer la percepción de algunas y algunos estudiantes universitarios del área de educación sobre el retorno gradual y, en este camino, identificar si el proceso académico se efectuó con base en las características operativas del modelo híbrido.

Enseguida, Blanca Estela Zardel y María Cristina Hernández desarrollan un trabajo acerca de las tensiones que la educación inclusiva genera y, más que proponer una solución a las problemáticas evidenciadas y agudizadas por la pandemia, se interesan por plantear las tensiones entre la educación y la educación inclusiva, así como las que hay al interior de cada una de ellas para abordarlas desde la complejidad y sus dificultades. Con una mirada crítica, que pone bajo sospecha tanto las buenas intenciones de la educación en general, como las de la educación inclusiva en particular.

La tercera sección titulada Estrategias, inicia con un capítulo de Lucía Paredes cuyo objeto de estudio es la gestión escolar y la enseñanza. Con una mirada crítica, la autora busca responder a la pregunta: ¿cómo construir alternativas desde la educación básica que privilegien otras realidades sociales? Lo cual hace desde un trabajo heurístico y hermenéutico para desembocar en la reflexión de dos propuestas para incidir en la construcción de conocimiento socialmente útil capaz de transformar las inclemencias presentes desde dos escalas de intervención: el salón de clases (enseñanza) y la escuela (gestión).

El capítulo de Zaira Navarrete y Paola Andrea López Hernández examina la enseñanza impartida en la telesecundaria con el objetivo de realizar un análisis del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en esta modalidad, antes y durante el confinamiento, retomando aspectos relacionados con el esquema bajo el que se opera la enseñanza y las estrategias que se han implementado por los docentes para llevar la educación a las zonas más vulnerables, que es donde mayoritariamente se desenvuelve esta modalidad educativa, retomando algunas de las políticas implementadas en el territorio mexicano.

La investigación realizada por Silvia Osiris Domínguez y Gabriela Guerrero. se basó en la metodología investigación-acción y en ella se plantea que la enseñanza de la historia es un referente para fortalecer en los estudiantes de secundaria la formación ciudadana además de la identidad nacional, ya que, en esta asignatura se despliegan diversas competencias como son: la comprensión del tiempo y del espacio históricos, el manejo de información histórica destacando la formación de una conciencia histórica para la convivencia.

Las dificultades de los normalistas con el uso de recursos tecnológicos para enseñar matemáticas en secundaria es el tema del capítulo presentado por el colectivo integrado por Saúl Elizarraras, José Luis Medardo Quiróz, Orlando Vázquez y Eusebio Vargas. El estudio por ellos realizado tuvo por objetivo identificar dificultades de estudiantes normalistas al utilizar recursos tecnológicos para la enseñanza de las



matemáticas en educación secundaria cuando se realizan funciones de asesoría e investigación participante.

Por su parte, el colectivo integrado por Cielo Karyme Paredes, Esperanza Aoyama, Miriam Alejandre y Araceli Huerta elaboró un diagnóstico de comprensión lectora en alumnos de cuarto grado de primaria; para ello, las autoras implementaron un proyecto de intervención que enfatiza el enfoque constructivista, el cual se desarrolló contemplando el paradigma interpretativo de corte cualitativo, considerando la investigación-acción, se aplicaron cuestionarios al grupo en el que se estima llevar a cabo una intervención. El grupo estuvo conformado por 17 alumnos de los cuales 7 son niños y 10, niñas; las particularidades del grupo de alumnos comprenden características que son comunes en niños de 10 y 11 años, en general.

Evaluación en los talleres de artes visuales del nivel superior es el capítulo producido por Víctor Alejandro Guillén e Irma María Flores-Alanís. Sostiene una tesis referente a la dinámica y los alcances de la evaluación formativa que contemple el proceso creativo involucrado en el área de talleres en artes visuales del nivel superior en México, fundamentada en la exploración y análisis de estudios previos sobre la educación y evaluación en disciplinas artísticas, para analizar información que aporte ideas que clarifiquen aspectos susceptibles a evaluarse observando procesos de Investigación y Creación artística (IC) nacidos en programas escolarizados.

El capítulo de Marco Aurelio Navarro tiene como propósito revisar las transformaciones que el currículo de la educación superior ha tenido a la luz de las nuevas exigencias planteadas en el contexto del confinamiento del COVID-19, por lo que se inicia con un repaso de los logros en desarrollo curricular durante los últimos años para pasar de ahí hacia el análisis de las nuevas demandas formativas de los futuros profesionistas y los necesarios reacomodos curriculares por afrontar.

Por último, Enrique Bonilla, Jesús Roberto García, Julio César González y Verónica Sagnité Solís Herebia, analizan tres modelos de gobernanza académica: el de gobierno tradicional, el de gobernanza compartida y el de gobierno corporativo. El propósito es sintetizar los tres modelos para optimizar los puntos fuertes y discutir debilidades de cada uno. Se presenta los puntos en común de los tres modelos de gobernanza para crear un enfoque innovador considerando los componentes más relevantes para la educación pospandemia.

Es así como este libro integra en sus capítulos los esfuerzos por hacer frente a las tensiones y problemas, así como el rescate de experiencias suscitadas durante la pandemia y el planteamiento de estrategias surgidas de las experiencias de educar en tiempo de confinamiento. Esperemos que su lectura incite a la reflexión y a la estimulación de ideas para el mejoramiento de la educación.

# **I. Profesores**



# Experiencias docentes: problemáticas y rutas de acción ante el confinamiento COVID-19

*Maricruz Guzmán Chiñas<sup>1</sup>  
Teresa de Jesús Pérez Gutiérrez<sup>2</sup>*

## Introducción

El presente documento tiene dos objetivos, el primero ofrecer un acercamiento a la propuesta formativa de la Maestría en Educación Básica en la Especialidad de Inclusión e Integración Educativa que oferta la Unidad 094 de la Ciudad de México de la Universidad Pedagógica Nacional para los profesores de educación básica desde 2009. La especialización contribuye a la formación profesional y pedagógica para atender la diversidad, requerimiento de la política educativa de finales del siglo XX y principios del XXI.

El segundo objetivo es presentar los relatos de los profesores de educación básica ante la pandemia COVID-19 en los que se presentan problemáticas de todo tipo desde las pedagógicas, laborales, la atención a la discapacidad, la deserción y los retos.

Cabe señalar que fue posible recuperar la experiencia docente desde el inicio de la pandemia, por el modelo de formación docente que orienta a la Maestría de Educación Básica en la especialidad de Inclusión e Integración Educativa, basado precisamente en la experiencia que permite rescatar los saberes, las prácticas y los dilemas que viven cotidianamente en aula ante la diversidad, las reformas curriculares

<sup>1</sup> Doctora en Pedagogía. UNAM-FES Aragón. Académica de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 094 Centro Ciudad de México. México. Correo electrónico: mguzman@upn.mx

<sup>2</sup> Maestra en Pedagogía. UNAM-FES Aragón. Académica de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 094 Centro Ciudad de México. México. Correo electrónico: tperez@upn.mx

y eventos inesperados como la pandemia del COVID-19. Este modelo se auxilia de la investigación narrativa, dispositivo de formación e investigación, tradición relativamente reciente en la investigación educativa que permite conocer el mundo escolar, sus actores, las prácticas, las rutinas y los rituales de quienes lo viven.

De manera que aquí presentaremos: el origen y la trayectoria de la especialidad de Inclusión e Integración Educativa de la maestría en Educación básica en la formación de profesores de educación básica interesados en la atención pedagógica de la diversidad; y la experiencia de los profesores ante las medidas de distanciamiento social implementadas por la pandemia de COVID-19 y la necesidad de dar continuidad al ciclo escolar para lograr los aprendizajes escolares.

## **Origen y trayectoria de la Maestría en Educación Básica y el imperativo de la diversidad en la política educativa en México**

El sistema educativo mexicano desde finales del siglo xx ha sido escenario de cambios sustantivos en sus estructuras, organización y normatividad para optimizar su funcionamiento, garantizar el acceso y la calidad educativa que oferta a la población en edad escolar. Varias acciones definen este proceso, siendo de interés dos en especial: la Reforma Integral Educativa de la Educación Básica y la Ley de Servicio Profesional Docente las cuales tienen como receptores a los profesores de educación básica. La primera, de naturaleza curricular y pedagógica, se fundamentó en la educación basada en competencias, en los principios de la pedagogía activa anglosajona y en la mediación pedagógica para el logro de los aprendizajes esperados y competencias de egreso.

Al respecto, cabe señalar que la reforma curricular en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica se instrumentó en diferentes tiempos en educación básica, lo anterior con el propósito de consolidar un currículo común que asegurara un mínimo de competencias en la población escolar en cada nivel educativo. Tal proceso suponía que los profesores tendrían que apropiarse de la estructura y la organización curricular, así como del lenguaje que la acompañaba: campos formativos, asignaturas, aprendizajes esperados, competencias genéricas y específicas, transversalidad, diversidad, multiculturalidad, dispositivos didácticos (métodos de proyectos, talleres, situaciones didácticas) que le permitieran visualizar los programas. Dichos documentos fueron presentados como el dispositivo más cercano que los profesores de educación básica tendrían para orientar y planear su práctica, no como una propuesta de contenidos a desarrollar sino de

conocimientos, habilidades y destrezas que se construirían y consolidarían en el trabajo diario.

La segunda acción de interés es la aprobación e implementación de la Ley de Servicio Profesional Docente en 2008, que modificó la condición laboral de los profesores de educación básica que históricamente se constituyó con el Estado Educador mexicano como su principal empleador lo cual no se profundizará aquí. En este escenario emergió la formación docente como asunto prioritario de la política educativa. La formación continua del profesor fue la respuesta, para concretar los cambios curriculares y profesionalizar a los docentes, quienes actualizarían “sus conocimientos y habilidades; se prepararía a los profesores para nuevos roles como formar a los futuros docentes o directores; y así se facilitaría la reforma curricular” (Ruiz, 2012:55). Como consecuencia, la formación docente buscó fortalecer y consolidar la actualización, capacitación y superación profesional para responder a los cambios curriculares y a los ejes sustantivos la atención a la diversidad y la interculturalidad. Para ello, se estableció una serie de convenios con Instituciones de Educación Superior públicas y privadas como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM o Tec de Monterrey) y con las Escuelas Normales (EN) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que mantienen su papel estratégico como instituciones encargadas de mejorar la profesionalización docente. Al respecto, cabe señalar que el Plan Sectorial de Educación (2007-2012) establece dos estrategias relacionadas a la formación docente:

1. Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para facilitadores y promotores de los alumnos.
2. Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos (SEP, 2007: 11).

De la primera estrategia, se deriva la siguiente línea de acción: “Establecer acuerdos y convenios con autoridades educativas, instituciones formadoras de docentes de educación superior, así como con organismos e instituciones que coadyuven en el diseño, desarrollo e implementación de programas para la formación continua y superación de los profesionales de la educación” (SEP, 2007: 11).

De la segunda estrategia, la línea de acción cabe destacar la que refiere a: “Asegurar en todo el país una oferta de programas de formación continua, pertinente, relevante y de calidad, que incluya opciones diversas, adecuadas a las necesidades específicas de los profesores y escuelas, con el fin de que docentes, directivos y asesores técnico

pedagógicos mejoren sus prácticas educativas y sigan aprendiendo a lo largo de su carrera profesional” (SEP, 2007: 11).

Para el mejoramiento de la práctica docente bajo este planteamiento, bastaba con el desarrollo y consolidación de las competencias docentes que incidirían en el rendimiento académico de los estudiantes a través de mayores opciones académicas de programas de formación continua para todos los agentes educativos. Desde esta lógica de profesionalización docente, la Universidad Pedagógica Nacional, mediante el acuerdo establecido en 2008 con la entonces rectora Sylvia Ortega y Salazar de esta universidad y la Subsecretaría de Educación Básica, asumió el diseño curricular de un programa de posgrado que se encargaría del desarrollo profesional basado en competencias para dar respuesta a tres directrices de la OCDE: la primera, el papel del maestro frente a grupo en la mejora y la calidad de educación. La segunda, llevar a cabo un nuevo tipo de profesionalización docente donde la premisa básica sea la atención de los ejes emergentes asociados a la diversidad y multiculturalidad; y en la tercera, aprender a trabajar en colegiado para hacer de la escuela un colectivo con autonomía y autogestión para mejorar los aprendizajes de los alumnos (SEP, 2008).

Las seis unidades UPN centralizadas de la Ciudad de México: Centro (094), Azcapotzalco (095), Norte (096), Sur (097), Oriente (98) y Poniente (99), en 2008 iniciaron el diseño de la Maestría en Educación Básica, programa de posgrado profesionalizante que se centra en el desarrollo y consolidación de competencias profesionales para la docencia. Dicha maestría reconoció que el profesor de educación requería ser formado en:

1. La investigación para identificar críticamente las limitaciones de su práctica pedagógica y las barreras para el aprendizaje.
2. Metodologías de aprendizaje que propiciaran las habilidades de pensamiento, la cooperación y el diálogo.
3. En metodologías para la gestión y mediación del aprendizaje.
4. En la reflexión que le permita abrirse a la diversidad y verla como un componente positivo del aula.

En este escenario, la profesionalización y la formación docente se diversificó y complejizó para responder a las condiciones de incertidumbre que cotidianamente viven los profesores de educación básica la escuela y la heterogeneidad presente en su aula. Requisitos que fueron considerados en el diseño de la Especialidad de Inclusión e Integración Educativa. Cabe señalar que el plan de estudios de este programa académico fue diseñado en dos especialidades. En el primer año de formación, se cursa la especialidad de competencias profesionales para la docencia

que articula elementos analíticos, teóricos y de intervención para que el docente que la curse, al finalizar, realice un ejercicio crítico de la política educativa como un acontecimiento fundamental que impacta su trabajo docente. El segundo año del programa, se integra por especializaciones, el propósito fue responder a los retos pedagógicos, metodológicos, teóricos y técnicos de los enfoques disciplinares del currículum de educación básica, de los campos formativos, así como de los ejes sustantivos como inclusión e interculturalidad.

La maestría se orientó al desarrollo de competencias docentes, sin dejar de lado su identidad formativa, es decir, fomentar la reflexión docente, la investigación en el aula, la incorporación de los resultados de la investigación en su práctica pedagógica, la evaluación crítica de las estrategias y los recursos de enseñanza empleados. A la luz de estos mínimos, hubo que reconocer que faltaba formar en lógicas colaborativas, interdisciplinarias y de articulación curricular que orientara a los profesores de educación básica en la toma de decisiones para solucionar problemas profesionales que implican la reconstrucción de su capital profesional.

El modelo curricular de la Maestría en Educación Básica fue un híbrido, su diseño es modular, con tres bloques en los que se emplean el aprendizaje basado en problemas, estudio de casos y proyectos de acción profesional para lograr las competencias profesionales esperadas. De ahí que los contenidos de cada uno de los bloques consideraban los viejos y los nuevos contenidos del ejercicio docente: la planeación, la evaluación de los alumnos, el aprendizaje, la mediación pedagógica y cognitiva, las nuevas tecnologías, las estrategias y las metodologías de aprendizaje, la elaboración de materiales, la gestión escolar y pedagógica y la atención a la diversidad como un imperativo que causó incertidumbre y tensión en los profesores de educación básica.

¿Cómo formar a los profesores de educación básica para responder al modelo de competencia y atender la diferencia? ¿Qué papel jugó la Universidad Pedagógica Nacional en la formación de docentes en servicio en su Programa de Maestría en Educación Básica para cumplir con las competencias docentes y atender a la diversidad? ¿Qué modelo de formación se impulsaría en la Maestría en Educación Básica para conciliar experiencia, saberes prácticos y profesionales para la enseñanza y la atención a la diversidad?

De este modo, desde la especialidad de Inclusión e Integración Educativa de la Maestría de Educación Básica fue necesario pensar y reflexionar desde dónde formar profesores para la inclusión. La respuesta estuvo en los modelos de formación docente basados en la experiencia y la investigación narrativa; ambos proporcionan las herramientas analíticas para la reflexión y el análisis crítico de la práctica docente, de las visiones y las relaciones pedagógicas que mantiene con la diversidad y otros actores educativos.



## **Experiencia docente epicentro de la formación docente y la investigación narrativa**

El modelo de formación docente basado en la experiencia y en la investigación narrativa implica sumergirse en la experiencia de los profesores, en su actuar pedagógico y didáctico en el aula, para revelar su sentido ético y político como agentes educativos, pero también sus crisis, su malestar y la perturbación al descubrir que su mundo no es ajeno a los imperativos de la reforma educativa del siglo XXI. Escuchar o traer su voz para contar lo que pasa en su vida cotidiana, la escuela, sus alumnos, sus pares y los padres de familia. Desde estos planteamientos, era atreverse a formar desde la experiencia, recuperando sus saberes, sus prácticas, sus aciertos y desaciertos, los procesos de continuidad y la ruptura que experimentan; emprender un diálogo con sus pares para compartir y aprender rutas de acción, pero también problemáticas y condicionamientos de sus prácticas. En la investigación narrativa se encuentra el camino perfecto para que el docente cuente de sí, de sus experiencias y del descubrimiento de los otros a través de sus autorrelatos; producto del ejercicio reflexivo para “dar cuenta de sí mismo” a partir de la comprensión del significado de su experiencia, de su dimensión causativa y de sus concepciones de la diversidad, principal propósito formativo de la Maestría en Educación Básica (especialidad en Inclusión e Integración Educativa).

Los relatos de su experiencia docente son, como diría Brunner, “relatos sobre la vida son el contexto adecuado para dar significado, a las situaciones de la escuela” (2014: 23). La expresión fundamental es “dar significado” para indagar en la experiencia docente (sus prácticas, la imagen de sí mismo, de su encuentro con el otro —diversidad—, con la normatividad escolar en tiempos de cambio e incertidumbre para los profesores) que puede comprender especialmente a través de la narrativa.

Antes de continuar, es necesario insistir que la investigación narrativa es un dispositivo de formación, de investigación y de formación de los profesores de educación básica en servicio, que promueve un examen crítico y reflexivo (relato) de la experiencia educativa de sus modos de operar en la práctica (mitos, ritos, símbolos) no cuestionados, que no permiten que el profesor se defina como sujeto pedagógico y autónomo frente a las reformas educativas que ha vivido y vivirá. Asimismo, habilita al profesor de educación básica a construirse como sujeto pedagógico y social al intersectar el conjunto de recuerdos (modos de operar, anclados en el pasado pero vigentes en el presente) que debe traer al presente a la luz de las formas de actuación para la ruptura o la elección de modos de operar que le brinden

autonomía y le devuelvan su capacidad de producir conocimiento pedagógico y actuar conforme este conocimiento ante los imperativos de las reformas educativas, por ejemplo, la de atención a la diversidad.

Por ende, la investigación narrativa contribuye no solo en la definición de sí mismo que hacen los profesores de educación básica en sus relatos, sino en su autopoiesis, es decir, en su propia creación como sujetos críticos y agentes pedagógicos en el mundo escolar y social. Desde este horizonte, durante su proceso de formación los profesores de educación básica mantienen una intencionalidad reflexiva, fruto de su acción, de la apropiación de los significados de la cultura educativa e institucional y del conocimiento de sí mismo indirecto, mediado por signos culturales; por lo que, desde esta experiencia formativa basada en la experiencia y la investigación narrativa, las profesoras que cursaban el primer y cuarto trimestres de la Maestría en Educación Básica compartieron, mediante relatos, sus experiencias docentes frente a la incertidumbre del COVID-19 y, una vez establecida la continuidad del ciclo escolar, a través de plataformas digitales y virtuales que permitieran alcanzar los aprendizajes requeridos en el ciclo escolar vigente.

### **Atención a la diversidad, COVID-19, incertidumbre y actuación pedagógica (resultados)**

Se trata hoy, de conciliar la diversidad con la diferencia, es decir **el derecho a ser distinto y con el ser en el mundo**, de establecer una vieja y deseada interconectividad entre igualdad, diferencia e inclusión. Cabe recordar que el capitalismo nace con vocación inclusiva e igualitaria, sin embargo, durante su desarrollo creó mecanismos de homogenización que sofocaron la diferencia, incrementando la desigualdad y la exclusión al no lograr eliminar las barreras discriminatorias ni diseminar una cultura de la solidaridad. En este sentido, la “atención a la diversidad” en el espacio escolar y aúlico ha de generar respuestas institucionales y pedagógicas para construir sujetos diferentes con el derecho a ser distinto y de ser en el mundo.

La atención a la diversidad no puede reducirse a la consideración del alumno escolarmente problemático como diversos y a la utilización de los apoyos especiales para este alumno concreto (...). La atención a la diversidad promueve la igualdad de oportunidades para evitar la desigualdad y la discriminación en la educación y en los parámetros de calidad de ésta. Se plantea decididamente que la misión olvidada de la escuela es poner en marcha un modelo de formación de los ciudadanos en el que se permite y se potencia la inclusión de todos en el concierto intercultural que caracteriza la vida de las sociedades industrializadas occidentales (Muntaner, 2000: 6).

Por lo que, igualdad y diversidad se convierten en un binomio necesario en el espacio escolar y en las prácticas pedagógicas, pues obliga a los actores educativos a la reflexión, en torno al modelo de enseñanza empleado, al currículo, a las estrategias para compensar las dificultades de aprendizaje ya sean por causas sociales o personales, por sus capacidades, sus características físicas, por su sexo, raza o clase social.

No sólo se trata de promover adecuaciones curriculares, nuevas metodologías de aprendizaje, una nueva figura de educador como tutor que acompaña la formación del alumno, sino fomentar nuevas formas de aprender y enseñar que permitan una educación sin estigmas y en la diversidad-diferencia. Formar profesores para la inclusión, requiere de actitudes, valores y de nuevos dispositivos de actuación pedagógica frente a la diversidad.

Pero, ¿desde dónde la escuela y sus actores enfrentarán esta ardua tarea? Dar respuesta a esta pregunta, nos sitúa en los códigos y las prácticas, en los significados y en los modos habituales de actuación presentes en la concepción y el desarrollo curricular (planificación, evaluación, estrategias de enseñar y aprender), en lo organizativo y metodológico de las escuelas (gestión escolar, participación de los padres de familia, creación de redes de apoyo y comunidades de aprendizaje) y en la composición social y pedagógica del aula (la interculturalidad, acciones comunicativas e interacciones personales) ámbitos en los que los actores edifican su experiencia educativa.

De este modo, la formación de profesores para la inclusión en la Maestría de Educación Básica acoge los planteamientos de la educación inclusiva que sitúa a lo pedagógico como su epicentro y se apropia de los dispositivos de atención a la diversidad (proyectos de investigación de aula, diseño universal del aprendizaje, la unidades didácticas y los centros de aprendizaje); todos tienen en común un modo de aprender a aprender en colaboración, un modo de enseñar a pensar y hacer, en el que el profesor y el alumno deben llegar a un consenso y a la metacognición antes de tomar una decisión a través del aprendizaje dialógico, convertir al aula en una comunidad de aprendizaje y convivencia. Solo conociendo estas propuestas y operando en el aula desde ellas es que la inclusión educativa no será sólo una categoría de intervención de la acción gubernamental sino una realidad educativa posible.

La presencia del COVID-19, en el territorio mexicano puso a prueba la formación pedagógica, ética y tecnológica de los profesores de educación básica inscritos en la Maestría de Educación Básica (en la especialidad de Inclusión e Integración Educativa) quienes debían continuar su tarea educativa a distancia con el apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, sin olvidar la presencia de la diversidad, los riesgos de rezago y deserción que esta modalidad de trabajo implicaba para nuestro país.

De esta manera, se hizo presente un nuevo escenario educativo sin la presencia física, pero, sí virtual, que implicó aprender el manejo de las plataformas y las herramientas digitales que auxiliaran el proceso de enseñanza y aprendizaje, emplear los dispositivos didácticos o de atención a la diversidad aprendidos en la maestría. Fueron los centros de aprendizaje de Rebeca Anijovich, los que permitieron a los profesores conciliar el uso de las TIC con las acciones pedagógicas orientadas a la inclusión en las que todos participen de su propio aprendizaje, cooperen, valoren sus capacidades, su potencial, investiguen y desarrollen habilidades cognitivas que le permitan la apropiación de los aprendizajes escolares.

El dispositivo de los centros de aprendizaje es una propuesta pedagógica orientada a la atención y el reconocimiento de la diversidad que se fundamenta en la tradición contractualista francesa, cooperativa y de la pedagogía activa cuyo fundamento son las habilidades de pensamiento más que los contenidos. Los centros de aprendizaje desarrollan el potencial de los alumnos y su participación en su propio aprendizaje, modifican la triada didáctica (profesor-alumno-saber), el docente se transforma en un mediador del proceso de aprendizaje y el alumno es un actor activo al buscar los medios, las estrategias y los recursos necesarios para garantizar el aprendizaje y la participación de todos.

Otro rasgo de los Centros de Aprendizaje es que emplea metodologías activas y sus técnicas permiten que los alumnos sigan su propia ruta de aprendizaje con la ayuda de la guía de las consignas obligatorias y optativas (acciones a realizar para cubrir el aprendizaje esperado). Al ser un dispositivo que se propone reducir al mínimo la intervención del profesor y hacer a los alumnos autónomos, es un diseño flexible y apropiado para contexto de incertidumbre que reviertan la presencia en las aulas. Por ejemplo, la planificación puede iniciar con una metodología activa basada en la solución de un problema (COVID-19 y hábitos de higiene) y emplear la técnica de tutorías de pares.

## **De lo laboral a lo pedagógico en el marco del COVID-19. Las experiencias de los profesores de educación básica**

Explorar la experiencia docente es conocer el modo de vivir la enseñanza, sus visiones, aspiraciones, formas de plantear sus prácticas, los modos de estar y de hacer que tienen una historia personal e institucional según la cual se ha ido conformando el quehacer educativo. De este modo, cuando se parte de la experiencia y de los

actos moldeados por estados emocionales y contextos diversos es preciso descifrar los sistemas simbólicos implícitos en estos estados que se suscitan cuando se viven cambios incesantes y de incertidumbre como se han experimentado desde marzo del 2020. En estos contextos se sitúa la posibilidad de que los actos y las creencias se transformen, se mantengan o se produzcan significados que en otros contextos no se encuentren (Brunner, 2018). En este punto se recupera la experiencia de los profesores de educación básica ante la pandemia COVID-19 que interpeló su práctica docente, desplazada de las aulas o las plataformas digitales con las implicaciones pedagógicas, didácticas y laborales para una parte importante de los profesores que no laboran en el sector público sino en el privado.

Al respecto, es importante considerar que toda experiencia, incluyendo la del trabajo, implica la referencia al mundo, una intencionalidad y una conciencia que remite al concepto fenomenológico de mundo vital, al mundo comunitario que contiene la coexistencia de otros y una intersubjetividad (Gadamer, 1991). Por eso, la construcción que el profesor de educación básica hace de su experiencia de trabajo, es producto del significado que le atribuya a su vivencia en el mundo de la vida cotidiana, el cual acepta como dado y es aceptado como dado por los otros, y que ante una nueva cotidianidad se ve trastocado por la incertidumbre y la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, al respecto cito el siguiente relato:

La suspensión de clases presenciales se ha traducido en quebrar nuestra zona de confort docente. Irónicamente antes deseábamos cada tanto un descanso, un puente, las vacaciones, mínimo el CTE. Porque resulta que siempre sí era más fácil ir a la escuela –aunque eso implicara traslado y despertarse con mayor anticipación–, trabajar con las niñas y niños con todo y el estrés que por lo regular implica, realizar todas las actividades de rutina y también las imprevistas, así como sortear situaciones complicadas.

Con todo el debate que ha existido desde marzo sobre la posibilidad de las clases virtuales, me he mantenido al margen de emitir una opinión con certeza en mi círculo cercano, más por la falta de claridad que por la falta de ganas de opinar. La pandemia nos tomó por sorpresa y como si no fuera suficiente, a las maestras y maestros nos tocó planear –que más bien se pareció a improvisar– actividades “por lo mientras”. Y después, la noticia de que no regresaríamos, por lo menos, en lo que restaba del ciclo. Entre la urgencia de las clases y la alta probabilidad de perder el trabajo, las maestras y maestros nos dimos a la tarea de conocer otras formas de llevar a cabo nuestra labor que no implicara el uso del pizarrón, del material escolar habitual y la presencia física. Entonces descubrimos –y en algunos casos recordamos que existían– otras herramientas, material interactivo, videos, juegos en línea, aplicaciones. Aprendimos a crear y manejar una cuenta para implementar las clases, a acondicionar un espacio único y exclusivo para ello y, sobre todo, a aceptar que esto se tendría que hacer por tiempo indefinido.

Por un lado, dar clases de manera virtual ha sido una de las cosas a las que más me resistí. ¿Cómo se da una clase si no tienes a las niñas y niños cerca? ¿Eso es posible? ¿Van a aprender... y si no aprenden? ¿Cómo?

Para mí lo más importante es el contacto de persona a persona, porque educar es, además de contenidos académicos, una de las mejores formas en las que podemos relacionarnos y la computadora elimina muchas de esas posibilidades. Ni hablar del cansancio generado por estar todo el tiempo frente a la pantalla si no es dando clases, planeando. O de la complejidad que representa para las niñas y los niños estar frente a una pantalla desde temprano para atender nuestras exigencias adultas.

¿Cancelar las clases o realizarlas a distancia? Era una de las grandes interrogantes que abrió debate en el sector educativo. Por un lado, estaban quienes defendíamos la continuación de las clases a distancia y, por otro, quienes pensaban que lo mejor era terminar el ciclo y reanudar todo hasta que fuera posible regresar a las escuelas.

Claro es que la pandemia vino a poner en evidencia las desigualdades en las que están inmersos un gran número de alumnas y alumnos que no tienen los medios para seguir aprendiendo: entre las carencias económicas y la imposibilidad de ajustar una rutina en casa por múltiples razones.

Pero, a pesar de ello, tampoco comparto que; “dar por perdido el año”, “no pasa nada si no terminan las clases porque lo más importante es aprender a convivir, a cuidar una planta, etc.” sea lo más viable, porque todos los días veo la necesidad de que continúen aprendiendo desde la escuela que ahora es la casa, y porque dentro de este sistema educativo dar un paso atrás es una gran posibilidad de no volver de la misma manera considerando que la educación se trata de cumplir parámetros del deber-ser académico. Podría asegurar, sin temor a equivocarme, que el final del ciclo anterior implicó un periodo de estrés y pocas certezas para las maestras y maestros. Personalmente, sentirme rebasada era una constante. Ahora, con detenimiento puedo pensar en varias razones:

- La necesidad de controlar todo.
- El constante monitoreo directivo.
- La planeación rigurosa.
- La mirada de las familias.
- La imposibilidad de mantener la atención de las alumnas y los alumnos” (RKMB).

En este panorama, la docencia es ¡una profesión de riesgo!, pensar en el riesgo es tener presente las dinámicas propias de la sociedad moderna como la pandemia. Si nos adentramos en la semántica de riesgo, implica pensar en el futuro (s) y en su construcción. Decir que la docencia es una “profesión de riesgo” es reconocer su potencial transformador de las rutinas y las prácticas de enseñanza para dar respuesta a la emergencia a partir de la coordinación de acciones. Como se menciona en el relato, el o la docente debe tener en cuenta la composición heterogénea del aula, la

presencia de la diversidad, los contextos de riesgos en que viven los alumnos y las tareas de enseñanza que debe realizar para lograr los aprendizajes escolares.

Desde otro ángulo, la Maestría en Educación Básica desde su enfoque de educación inclusiva forma a profesores de los centros de atención múltiple y de escuelas cuya población tiene esta condición, en el marco de la pandemia COVID-19, los temores y las preguntas se hicieron presentes para atender a la discapacidad: ¿cómo vincularlos a la educación a distancia?, ¿quién los apoyaría en casa?, ¿qué pasaría con los avances logrados?, ¿las familias contarían con los recursos y equipo necesarios para dar continuidad a la tarea educativa? Al respecto, compartimos uno de los relatos que da respuesta a estas interrogantes, veamos:

Muchos ecos seguían arribando a nuestra cabeza, compañeros que en esa junta decían: “la SEP ni siquiera nos toma en cuenta”, “yo no tengo computadora”, “en mi casa me falla mucho la señal”, “yo no soy hábil para la tecnología”, “para todos hay un plan menos para nosotros”. Ecos que no provenían como tales de este momento histórico, sino que aumentaban su mensaje y su grito de manera potencial debido a la carencia de oportunidades educativas para quienes históricamente han quedado marginados de la educación, y que, no obstante, de dicha realidad en las épocas de confinamiento una profunda regresión se anticipaba. Como un sonido muy fuerte representó desequilibrio para nosotros los docentes, no era la misma de hace 20 años y, sin embargo, todo parecía un nuevo comienzo.

Llegan a mi memoria, como otros ecos, las palabras de dos hermanos: Luis y Omar —cuando por fin pudimos conectarnos a través de zoom—: ¡”maestra”!. Pero la historia no comenzó ahí, con ambos hermanos trabajamos largas horas en el colegio, desde hace 2 años. Leo es el menor, tiene 9 años. Al ingresar, lo hizo con la esperanza de contar con un lugar en el cual crecer, desarrollarse y tener experiencias de aprendizaje plenas con amigos de su misma edad. A Leo le gustan mucho los dinosaurios. Su madre comentó que había aprendido a leer con un método nuevo, en el cual, él señalaba las letras para formar múltiples palabras. Los primeros años de vida escolar de Leo habían sido tomados en una Centro de Educación Especial, solía gritar bastante, aislarse y autoagredirse por esa necesidad de una estructura que le ayudara a sentirse seguro. Su madre siempre manifestaba que percibía en Leo un enorme potencial y consideraba que era necesario transitar a la experiencia de una educación llamada regular, para alcanzar a percibir toda su zona de desarrollo.

Por otro lado, su hermano mayor, Óscar de 11 años, en la actualidad cursa el 5to año de primaria; es muy alegre y jovial siempre ha tenido la experiencia de la educación regular. Es muy trabajador, ama las fiestas y los descansos, le gusta establecer vínculos afectivos con sus compañeros, expone y participa en proyectos. La lectoescritura ha sido todo un reto y la escuela, ese ambiente que proporcionaba los apoyos necesarios para alcanzar muchas metas.

Leo es una persona con condición de autismo profundo y Óscar, su hermano, una persona con síndrome de down. Las primeras palabras que decían al iniciar el confinamiento eran: “¿mamá la escuela?”, “¿mi maestra?”, “¿y mis amigos?”, su madre había decidido regresar a Oaxaca

debido a que allá contaba con mayor infraestructura y apoyos para sus dos hijos. Esta familia fue de las primeras que se pusieron en contacto con la escuela para saber: ¿qué procedía? Responder al sistema educativo por responder no nos dice nada, responderles a los estudiantes que tienen voz, que preguntan: “¿qué está pasando?”, significaba detenernos y concentrar todos nuestros esfuerzos para reencontrarnos. ¿Cómo nos proyectamos como docentes en estos tiempos de incertidumbre? ¿cómo reconectarnos con los alumnos y sus entornos?, ¿era posible seguir trabajando en los ámbitos de un proyecto inclusivo? Sin duda, se trata de un antes y un después. Antes de la pandemia, entendíamos muchas formas que nos permitían avanzar hacia nuestras metas, sabíamos lo que Leo y Óscar necesitaban, fomentábamos su incorporación bajo los principios de presencia, aprendizaje y participación a la llamada aula regular. En el entorno físico encontrábamos obstáculos que, entre todos: maestros, compañeros, directores, alumnos y la comunidad involucrada solíamos sobrellevar. Después de la pandemia, el eco fue fuerte, tiró todos los puentes que habíamos construido. Entender las nuevas formas y, además, hacerlo en muy poco tiempo era prioritario. Nos reconfiguramos como docentes, accedimos a hacer uso de la tecnología por una enorme necesidad: la de volver a escuchar la voz de los alumnos. Estos tiempos recrudescen la brecha de desigualdad y nos invita a los profesores a reinventarnos. Se agrava el papel de la docencia en el marco de la contingencia, la responsabilidad radica en crear puentes mediante los cuales los alumnos alcancen las posibilidades de una educación, ya no más” (RIMEB).

Con más fuerza en la fase de distanciamiento social, que obligó a continuar con el ciclo escolar en escuelas regulares y centros de atención a la discapacidad, surgen las preguntas, ¿qué significa: dar atención a la discapacidad?, ¿es necesario en este contexto continuar con una atención personalizada como una acción de la pedagogía de la emergencia?, ¿cómo lograr que un alumno con condición de discapacidad mantenga la independencia para cubrir los contenidos mínimos del programa? Entonces, cómo lograr que la educación a distancia tenga la cobertura suficiente para incluir a todos: alumnos, maestros y padres de familia en la empresa formativa en tiempos de incertidumbre y de tal complejidad (que restringe la presencia física en el aula), como se aprecia en el texto anterior.

## Conclusiones

El aprendizaje que han dejado estos meses de la pandemia con relación a la formación de profesores de educación básica para el desempeño profesional, es que se deben fortalecer los saberes vinculados con el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; en lo pedagógico, es necesario formar al profesor para actuar en contextos no presenciales a fin de que fomente la autonomía y la participación de los alumnos en la apropiación de los aprendizajes escolares y en la construcción de su aprendizaje.



En relación con la atención a la diversidad en contextos de incertidumbre y riesgo, podemos señalar que la escuela no está preparada para incluir y atender la diversidad, su mirada es restringida y estigmatizadora; es decir, su semántica en la jerga pedagógica alude a la anormalidad y a la perturbación de lo establecido, es una construcción social donde no caben todos aquellos que no cumplen con los estándares sociales y escolares. En nuestro país, ser indígena, discapacitado, vulnerable por condiciones socioeconómicas o de conducta implica no ser sujeto de escucha, de derechos ni de reconocimiento al valor cultural y personal. En la escuela se agrava esta situación, las personas que incumplen los estándares sociales y escolares establecidos son ignorados, su voz no se conoce, solo son reconocidos por las dificultades de aprendizaje o lenguaje que les impiden incorporarse con eficacia a las tareas escolares como el resto del grupo.

## Referencias

- Anijovich, R. (2007). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas*. Buenos Aires: FCE.
- Brunner, Jerome (2014). *La fábrica de historias. Derecho, Literatura, Vida*. Argentina. Fondo de Cultura Económica
- Brunner Jerome (2018). *Actos de significado. Más allá de la Revolución Cognitiva*. España. Alianza Editorial.
- Gadamer, Hans-Georg (1991), *Verdad y método*. España. Ediciones Sígueme.
- Muntaner, Joan. (2000). “La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad”. En Profesorado. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, año/vol.4, Número 001. Universidad de Granada. España pp.1-18.
- Relatos de profesoras de la Maestría en Educación Básica de la Especialidad en Inclusión e Integración Educativa
- Ruiz Cuellar, Guadalupe (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. REIFOP, 15 (1), 51-60. (Enlace web: <http://www.aufop.com> Consultado 30 de marzo de 2017).
- SEP (2007). Plan Sectorial de Educación 2007-2012. México.
- \_\_\_\_\_ (2008a), Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. México.
- \_\_\_\_\_ (2008b), Lineamientos de participación de las Instituciones de Educación Superior en la conformación y desarrollo del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio 2008-2009. México.

# Reconstrucciones de una docente en formación, implicaciones formativas en la comprensión de enfoques socioculturales

*Evelyn Maribel Tovar Salvador<sup>1</sup>  
Leticia Montaña Sánchez<sup>2</sup>*

## Introducción

**E**n el presente capítulo se analizan experiencias de una docente en formación con relación a la comprensión de perspectivas socioculturales y sus implicaciones en el diseño de actividades para la enseñanza en educación preescolar<sup>3</sup>. En este sentido, el estudio partió del reconocimiento de que la investigación educativa “trata de reconocer cuáles son las prácticas educativas más adecuadas para dar una respuesta eficaz a las necesidades que plantea el alumnado dentro de su diversidad” (Mendoza, 2017: 15). En educación preescolar, al igual que en otros niveles educativos, la atención a la diversidad constituye un desafío permanente ante problemáticas derivadas del diseño y desarrollo de estrategias didácticas difícilmente diversificadas.

La primera de estas problemáticas refiere a la presencia de diagnósticos educativos que tienden a homogeneizar los contextos socioculturales en que se desarrollan los niños.

<sup>1</sup> Licenciada en educación preescolar por la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. México. Correo electrónico: evelynmaribelts.111@gmail.com

<sup>2</sup> Doctora en Ciencias en la especialidad de investigaciones educativas. Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. México. Correo electrónico: ix\_chel30@hotmail.com

<sup>3</sup> Este escrito deriva de un estudio cualitativo más amplio, que tuvo como propósito analizar las apropiaciones socioculturales de niños en una escuela de educación preescolar y cómo éstas abonan a los procesos para la formación inicial de docentes.

Otra alude a la presencia de estrategias didácticas difícilmente diversificadas según los intereses de los niños y su relación con contextos socioculturales. Una problemática más da cuenta de la escasa comprensión de paradigmas socioculturales para una intervención social, comunitaria y cultural, por ejemplo, al hablar de lo sociocultural es frecuente pensar en el folklor e inmediatamente vienen a la mente imágenes de tradiciones, costumbres y/o festividades emblemáticas del contexto, lo que genera que se etiqueten y engloben las particularidades socioculturales de cada niño por una sola para todos. Por ende, se dificulta la creación de situaciones que favorezcan la diversidad sociocultural y ello provoca que se incurra en el diseño de situaciones poco significativas o situadas en contextos estereotipados. La práctica educativa, en estos casos, se mira enclaustrada en estrategias que omiten recuperar las voces y experiencias de los niños.

La escuela es un espacio donde todos los participantes expresan sus constructos socioculturales, además este espacio se encuentra inmerso en un contexto sociocultural aún más amplio. Es decir, la escuela vive permanentemente relaciones dialógicas con el entorno sociocultural interno y externo. Esta situación implica pensar la intervención docente con reconocimiento a las condiciones sociales y culturales humanas que pudieran participar en ésta. Sin embargo, cuando no se identifican las bases y/o principios de un paradigma educativo como el sociocultural, se tiende a debilitar la intervención educativa y con ello, la enseñanza y el aprendizaje. Ante estas problemáticas se planteó la pregunta de investigación: ¿de qué elementos se apropia una docente en formación para reconstruir su intervención educativa con perspectiva sociocultural?

## **De la mirada teórica**

Un marco de referencia posible para abordar el tema de estudio proviene de aportaciones de autores situados en perspectivas socioculturales como son los planteamientos de Lev Semiónovich Vygotski, quien explica en sus estudios la influencia de la cultura y la sociedad en el desarrollo cognitivo y orgánico de los individuos; así como el uso de herramientas contextuales para el desarrollo y construcción de aprendizajes. Mendoza (2017) explica, por su parte, que la esencia de las funciones mentales superiores es social, “lo que posibilita este proceso, (...) es el uso de herramientas en relación con los demás, y el uso de signos con uno mismo (...). Por eso puede aseverarse que la mente se origina a través de la mediación semiótica” (p. 29).

Esta premisa permite en el presente estudio reconocer que la apropiación sociocultural de las niñas y los niños ha de ser a partir de la mediación de herramientas,

además que el desarrollo de las funciones mentales superiores (atención, pensamiento, percepción, memoria y lenguaje) se dan primero en un plano social y después en lo individual, lo que confirma que los niños y las niñas a partir de la interacción que viven y experimentan con todos los sujetos y contextos de su alrededor, es como se apropian y construyen elementos socioculturales que toman para sí y los manifiestan como propios en diversos momentos de su vida cotidiana. Estos planteamientos, no son ajenos a los procesos para la formación inicial de docentes. Ferrada (2017) plantea que en el contexto latinoamericano el rol docente enfrenta exigencias sociales muy fuertes como el reconocimiento a la diversidad y la necesaria “ejercitabilidad práctica al interior del aula –que considere el tipo de contexto cultural de su alumnado– de todos los modelos teóricos de la educación” (p. 787).

Procesos que colocan a los sujetos en un movimiento continuo de apropiación, entendida ésta como una noción que “tiene la ventaja de transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural” (Rockwell, 2005, p.29), es decir, la apropiación permite a cualquier sujeto transformar y transformarse en sintonía con la cultura y el contexto. Asimismo, afirma que “la apropiación cultural se convierte en un logro fundamentalmente colectivo, que ocurre sólo cuando los recursos son tomados y utilizados dentro de situaciones sociales particulares” (Rockwell, 2005, p. 30). En este marco, los procesos de apropiación dotan de significado a la experiencia y se asumen como procesos activos que posibilitan la reinterpretación y el cambio a la luz de las nuevas reflexiones que emergen de las experiencias en su carácter situado y contextualizado. García y Rubén (2016, en Espinar y Viguera, 2020), lo expresan en los siguientes términos:

Cada sujeto interpreta y procede de modo diferente de acuerdo con su ambiente; sin embargo, a pesar de compartir los mismos entornos, disciplinas y áreas de interrelación, no todos responden a la misma forma de aprender. Esa es la clave para que cada individuo sea atendido según sus potencialidades epistémicas, expresivas y somáticas, que garanticen a su vez potenciar sus capacidades (p. 5).

Propiciar aprendizajes en los sujetos, implica entonces, generar ambientes para el aprendizaje que potencien sus capacidades, trabajo pedagógico que forma parte del ejercicio profesional de los docentes, de aquellos que fueron formados para la docencia. Ramírez (2017) explica que el quehacer educativo “no se trata de procesos individualistas orientados únicamente a la mejora personal, sino que la educación cobra sentido cuando se lleva a cabo en dinámicas compartidas donde todos tienen algo para enseñar y aprender” (p. 81). En la formación inicial docente se construyen saberes

vinculados a los contextos, Ramírez (2017) explica que en los docentes “desde su formación inicial, el vínculo que se crea con la comunidad proporciona una dirección al desarrollo de las competencias requeridas para llevar a cabo sus funciones, relación en la cual se consideran sus puntos de vista y aportaciones” (p. 88).

Por ello, la práctica educativa debe analizarse, reflexionarse y transformarse. “La forma que tiene el profesional de alcanzar su desarrollo en el trabajo es básicamente a partir de procesos de revisión de su propia tarea” (Bosch y Millán 2006 en Marín-Cano, Pava-Bernal, Burgos-Laitón y Gutiérrez-Giraldo, 2019, p. 165). En este escrito se analizan procesos descritos por una docente en formación con relación a aquellos elementos provenientes de apropiaciones socioculturales que los niños preescolares ponen de manifiesto, y que son campo fértil para fortalecer aprendizajes significativos tanto en la docente en formación como en los niños mediante “tareas auténticas, generadas en el seno de una comunidad” (Villavicencio y Uribe, 2017, p. 3).

Las prácticas docentes para la enseñanza implican el manejo de modalidades de intervención y estrategias para esclarecer la intencionalidad de las situaciones de aprendizaje. “Una situación es un acontecimiento social o natural que ocurre en el entorno del estudiante, se convierte en una situación de aprendizaje cuando (...) se lleva al aula para propiciar la construcción de aprendizajes mediante actividades ordenadas y articuladas” (Comisión Nacional de los Derechos Humanos en adelante [CNDH], 2018, p. 39). En esta perspectiva, “las situaciones de aprendizaje deben estar vinculadas a la vida real, ser algo que existe, que puede ser cercano al estudiante o no (...). Tal vez se encuentran extremadamente lejanos, pero a ellos les interesan” (CNDH, 2018, p. 40). En este sentido, el diseño de estrategias de intervención para la creación de aprendizajes situados es referido en los siguientes términos en programas para la educación básica.

- Aprendizaje situado. (...) es relevante que el docente busque que cada niño se sienta parte de una comunidad de respeto y afecto, donde es valorado por quién es.
- Aprendizaje dialógico. El uso del diálogo de manera pedagógica sirve particularmente al autoconocimiento, pues contrasta las propias ideas con las de los demás, (...) interviene en los procesos de interdependencia y en la expresión de la solidaridad.
- Aprendizaje basado en el juego. Numerosa evidencia científica muestra cómo el juego: libre, imaginativo o de rol, es el espacio central para el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales en el niño.
- Aprendizaje basado en proyectos. (...) ofrece al alumno numerosas oportunidades para ejercitar habilidades, por ejemplo, el autoconocimiento y autonomía para establecer sus propias ideas respecto al trabajo grupal,

autorregulación y empatía para llegar a acuerdos y la colaboración para el trabajo continuo del proyecto (SEP, 2017b, p. 470).

Este marco teórico referencial posibilita acceder a los análisis derivados del material empírico recuperado para el estudio a fin de dar cuenta de las reconstrucciones de una docente en formación y sus implicaciones formativas en la comprensión del enfoque sociocultural.

## **Planteamiento metodológico**

El tipo de investigación que orienta el trabajo de análisis es cualitativo, de acuerdo con Ramírez (2011) este tipo de investigación se ocupa de indagar las formas como las personas dan valor y significado a lo educativo. Este tipo de investigación “no se reduce a la aplicación mecánica de una metodología preestablecida. La investigación cualitativa en educación se construye a sí misma por medio de la autorreflexión rigurosa, crítica, creativa y contextualizada” (p. 88). En el presente estudio partió de recuperar mediante registros las formas como niños relataban pasajes de su vida cotidiana y de las reflexiones de una docente en formación para dar sentido a su práctica docente. Los instrumentos para recabar la información fueron guías de observación y el diario de la docente en formación.

El trabajo de campo se desarrolló durante el ciclo escolar 2018-2019, se realizó en tres momentos: a) noviembre y diciembre de 2018, b) enero y febrero de 2019 y c) marzo y abril de 2019. Los análisis del material empírico y la revisión de literatura acerca del tema implicó un trabajo de vigilancia analítica de ida y vuelta. Durante el primer momento, de acuerdo con la guía de observación se construyeron 25 registros de 17 niños (un niño de primer grado, tres niños de tercer grado y los restantes de segundo grado), además se recuperaron conversaciones de los niños a través de juegos simbólicos en los cuales presentaron elementos de su vida, de su familia, de sus intereses, de anécdotas comunitarias, de festejos y prácticas. La docente en formación en su diario de trabajo narraba las experiencias vividas y las reflexiones derivadas de las mimas.

Durante el segundo momento se recuperaron 9 registros de 10 niños (todos de segundo grado). Los registros fueron a partir de conversaciones en acto y situaciones de aprendizaje que se proponían para favorecer la expresión oral y la argumentación. La recuperación de voces fue en audio grabaciones, notas rápidas y fotografías; asimismo, se recuperó información diagnóstica de los niños a partir de la consulta y revisión de los expedientes escolares y de conversaciones en acto con la docente titular del grupo de estudio.

El tercer momento permitió recuperar información faltante o a profundidad para culminar el trabajo analítico. La información obtenida se sistematizó mediante cuadros de análisis que permitieron la elaboración de descripciones analíticas. El archivo de investigación se integró con los datos empíricos organizados en 35 registros ampliados de conversaciones con los niños, 25 registros de observación y 10 de audio-grabaciones; un diario de la docente en formación, así como documentos y materiales proporcionados por la docente titular y la docente en formación. De acuerdo con el propósito del presente escrito, se presenta analíticamente las reconstrucciones de la docente en formación con relación al reconocimiento de los contextos socioculturales de las niñas y de los niños. Reconocimiento que fue posible a partir de los análisis provenientes de los registros ampliados de las conversaciones con los niños y de los registros de observación.

## Resultados

### *Del espacio escolar y las voces de los niños*

Escuchar las voces de las y los niños, provocó en la docente en formación identificar espacios y momentos en que desvelan sus apropiaciones socioculturales, la naturaleza de las relaciones con sus padres, madres y tutores como generadores de dinámicas socioculturales permanentes. Así como reconocer la reconstrucción de sus saberes docentes. En relación con los espacios escolares en que manifiestan los niños con mayor “libertad” y “naturalidad” sus apropiaciones del mundo social en que se desenvuelven, se identificaron los espacios y tiempos para el desayuno o la colación, el recreo, la entrada y la salida de la escuela.

Estos espacios y tiempos permiten que los niños dialoguen entre pares, socialicen, compartan e incluso tomen para sí elementos socioculturales de sus amigos y compañeros. En este sentido, un saber reconstruido por la docente en formación se orientó a propiciar momentos en el aula y fuera de ésta para dialogar y socializar a partir de los intereses de los niños, sin consigna docente que mediara sus diálogos. Ahora bien, dentro de los cambios relevantes que se consideran en la transformación del quehacer docente fue concebir a los niños como portadores de saberes. En el proceso formativo de la docente en formación, se apreció al respecto su disposición para la escucha de las voces de los niños y la construcción de formas para la comunicación con ellos. Así lo relató en su diario:

Siento que he sensibilizado mucho la parte de reconocer la voz de los estudiantes es lo que más he distinguido como mis mejoras (...) antes me juraba escuchar a mis niños, pero

realmente no les daba la atención necesaria, (...) ahora me doy el tiempo de pensar en los intereses de mis niños, me doy a la tarea de recuperar su contexto y sus historias de vida para considerar la información ante el diseño de cualquier situación de aprendizaje (Diario de campo 12 de febrero de 2019).

La reconstrucción de saberes de la docente en formación se orienta al reconocimiento de los niños como sujetos sociales, constructores de su propio aprendizaje con herramientas y constructos socioculturales que manifiestan y que son insumos para el favorecimiento de sus aprendizajes. Reconocerlos como sujetos con experiencias de vida como cualquier otro sujeto con ideas, saberes, opiniones y cosmovisiones. Hacer consciente que, a partir de la escucha de sus voces, se erradican supuestos sobre sus formas de actuar, sobre su familia y sobre su vida. Es el espacio escolar cotidiano “donde hay que mirar para conocer y sopesar los procesos sociales que configuran a la realidad social” (Rockwell, 2006, p. 1). Reconstruir la mirada acerca de los saberes de los niños preescolares, propició en la docente en formación replantear pedagógicamente las situaciones de aprendizaje y promover la expresión oral y los intercambios entre las y los preescolares, enfocados en sus intereses y gustos presentes en su vida cotidiana. Así lo expresó la docente en formación:

Ahora me doy el tiempo de pensar en los intereses de mis estudiantes, me doy a la tarea de recuperar su contexto y sus historias de vida para diseñar cualquier situación de aprendizaje o rutinaria (Diario de campo del día 12 de febrero de 2019)

Entre los cambios que la docente titular y los padres de familia identificaron en los niños a partir del diseño de situaciones para el aprendizaje situadas, aluden a su capacidad de expresión oral, la coherencia en la construcción de sus ideas y la escucha al otro, seguir conversaciones de cualquier tema, así como relatar situaciones vivenciales y creaciones propias.

### *De los diagnósticos, sus usos y sentidos*

En la docente en formación también se identificó su capacidad de identificar y reconocer los diversos sentidos que cobra “elaborar diagnósticos”, en este caso con un sentido procesual, reconocer que cada uno de los diagnósticos tienen su relevancia y función específica. Llevarlos a cabo en estos sentidos, permite reconocer el movimiento continuo de los contextos socioculturales en que se inscribe la escuela y los sujetos que en ella colaboran. En el caso específico del lugar del estudio, la docente en formación advirtió que los agentes educativos que lo integran también brindan elementos y



prácticas culturales; se reconstruye, por lo tanto, la concepción de conocer elementos básicos y generales de la comunidad para la realización, en primera instancia, de un diagnóstico sociocultural situado para el favorecimiento de aprendizajes.

En ese sentido, al reconocer la existencia de elementos socioculturales en la vida cotidiana de las y los niños, se recuperan como pretexto educativo para el aprendizaje, por ejemplo, caricaturas, películas y programas de interés, el uso de tecnologías de la información, actividades recreativas y juegos, las relaciones que construyen con sus padres, hermanos o adultos cercanos. Por ejemplo, se observó que durante la semana del 22 al 27 de mayo de 2019, la docente en formación generó una secuencia didáctica sobre problemas matemáticos; la docente titular había propuesto que se le dictaran enunciados que implicaran agregar y quitar colecciones; para esa situación, la docente en formación, planteó problemas relacionados con personajes cinematográficos que los niños conocían, es decir, se narraron problemas de súper héroes o villanos y su conflicto para salvar al universo. Esta situación generó interés y motivación por parte de los niños para solucionarlos. La secuencia didáctica resultó significativa y el grupo pidió realizar problemas todos los días, interés que se recuperó otorgándole un tiempo de 1 hora aproximadamente a la resolución de problemas de acuerdo con la planeación didáctica semanal.

### *De la planeación didáctica y los ajustes razonables*

Otra cuestión transformada en la intervención de la docente en formación refiere a la planeación didáctica para el trabajo de enseñanza. -Como se sabe, la planeación “permite al profesor anticipar cómo llevará a cabo el proceso de enseñanza (...) requiere que el maestro piense acerca de la variedad de formas de aprender de sus alumnos, de sus intereses y motivaciones” (SEP, 2017a, p. 125). A partir de reconocer que los estudiantes manifiestan variedad de elementos socioculturales, dentro de la planeación se procura enfatizar las situaciones de aprendizaje a sus gustos, intereses y conocimientos previos asociados a sus apropiaciones socioculturales. Con esta modificación, la docente en formación identificó que el diseño de las actividades suele presentar mayor pertinencia, interés, significatividad y logro educativo. En este proceso, la docente en formación reconstruyó gradualmente los significados de realizar ajustes razonables, entendidos como “modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular para garantizar a las personas (...) el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con los demás” (CPCD/ONU, 2013 en Finsterbuch, 2015, p. 234).

Entre esos ajustes, se consideran los elementos socioculturales de las y los niños que requerían de mayor atención; por ejemplo, en la planeación del día 14 de mayo de 2019, la docente en formación propuso realizar una actividad que favoreciera la escritura del nombre. La situación fue prevista para remarcar las letras con colores, sin embargo, para Aslam<sup>4</sup> se realizó con carros de juguete, con los cuales tenía que recorrer la silueta de su nombre y luego remarcarlo con colores. La actividad fue ajustada de esa manera porque Aslam se negaba a intentar escribir, argumentaba que no podía hacerlo. En una conversación con el niño, el 1 de abril durante el viaje en autobús al museo Universum, expuso que le gustaban los carros porque su padre era taxista y le compraba todos los que se parecían a su taxi. La actividad con los carros fue atractiva para Aslam pues logró mostrarse interesado e involucrarse en la actividad para reconocer las letras de su nombre y escribirlas por primera vez.

En otra ocasión, la situación de aprendizaje de pensamiento matemático del 5 de junio de 2019, específicamente en el aprendizaje de reproducir modelos de figuras geométricas, la docente en formación propuso que los niños estuvieran en parejas, el primer compañero realizaría una construcción con material de ensamble y el segundo trataría de reproducir el modelo. En el apartado de ajustes razonables se contempló que Lorenzo realizara específicamente modelos de casas ya que, en recreo, cuando se les proporciona legos, comentó que armaría una casa porque quiere una gigante para su mamá. Este niño solía no terminar las actividades propuestas; en esa ocasión logró concentrarse todo el tiempo y trabajó cooperativamente.

Un ejemplo más de los ajustes razonables puede describirse con Emilio, un niño que no lograba terminar lo que iniciaba: juegos, actividades de aprendizaje, colación o tareas. Sin embargo, como particularidad sociocultural, todos los días narraba las ocasiones en que iba con su familia al cine y explicaba que le compraban artículos de colección. Como ajustes razonables se propuso que sólo Emilio podía llevar a la escuela juguetes que quisiera, y que, al término de cada actividad propuesta, él podía tener la oportunidad de usarlos sólo 5 minutos. El ajuste propició que Emilio terminara las actividades. Posteriormente ya no requería de ese juguete como condicionante para terminar sus deberes. Como se puede leer, los ajustes razonables con la recuperación de elementos socioculturales como ayuda pedagógica permite promover el logro de aprendizajes y la motivación en los niños.

<sup>4</sup> Los nombres son ficticios para conservar el anonimato de las y los niños.

### *La evaluación contextualizada de los aprendizajes*

Otro elemento que también reconstruyó la docente en formación fue su concepción respecto a la evaluación de los aprendizajes, pues de la misma manera que los ajustes razonables, empezó a desarrollar un trabajo diferenciado con los niños. Ya lo mencionan Torres, Ochoa, Iralda, Machín y Robles (2019) cuando explican que la evaluación debiera ser contextualizada.

Los docentes en su generalidad diseñan las evaluaciones de forma homogénea, sin considerar la diversidad existente en el aula, las características propias de los estudiantes, sus ritmos y estilo de aprendizaje, lo que trae como consecuencia que la evaluación se convierta para la mayoría de los estudiantes sinónimo de tensión nerviosismo, represión e incluso discriminación (pp. 554-555).

Es decir, para favorecer los aprendizajes en los niños se debe tomar en cuenta las particularidades de quienes participan en el proceso. Por lo tanto, la evaluación integró las observaciones de la docente titular a la docente en formación, observaciones que destacaron la necesidad de reconocer los niveles de aprendizaje de los estudiantes, enfoque curricular, contextualización de los ajustes razonables y las singularidades de cada estudiante o de las influencias contextuales que se vivían a lo largo del proceso evaluativo. Este proceso rompió con la mirada de la evaluación estandarizada. La evaluación contextualizada permitió generar un documento en el que se analizaba los resultados obtenidos por cada niño con sugerencias para el desarrollo, sus aprendizajes y comentarios sobre logros y actitud de los niños ante las actividades de aprendizaje. Del mismo modo, se indicaban las áreas de mejora para la intervención de la docente en formación.

### *El trabajo docente con padres de familia*

Un aspecto más de contextura significativa para la docente en formación a partir de su inmersión en miradas socioculturales para la comprensión de procesos en la enseñanza y el aprendizaje refiere a la relación con los padres y las madres de familia, así como con los tutores. Al indagar acerca de los rasgos socioculturales de la comunidad y de los agentes escolares se percató de los insumos y herramientas que ofrecen para el fortalecimiento de la enseñanza; reconoció que los padres, las madres y los tutores también son sujetos sociales con apropiaciones y que al igual que los niños, también ellos merecen ser escuchados.

Barrios y Vázquez (2016, en Mayorga, Pérez, Ruiz y Coloma, 2019), lo explican en términos de vínculos entre familias y escuela que promueven “la búsqueda de estrategias didácticas y modelos educativos innovadores, que refuerzan el aprendizaje de valores, hábitos y actitudes que se evidencian en el nivel de desempeño escolar” (p.372). Montaña (2018) lo refiere como la circulación de conocimientos sociales en la que madres y educadoras se apropian de ese conocimiento para ofrecer a las y los niños mejores condiciones para el aprendizaje.

A analizar el papel de las familias como contextos potenciadores de apropiaciones y recreaciones socioculturales en los niños, la docente en formación fue acercándose al diálogo con los padres, las madres y los tutores para intercambiar miradas acerca de los procesos escolares cotidianos de los niños, exhortándolos a realizar actividades familiares, comentándoles sobre las situaciones de aprendizaje que se llevaron a cabo en el día, explicando lo que habían aprendido o el aprendizaje que se había potenciado, incluso, solicitando su ayuda para la creación de actividades en casa con cierta intencionalidad para dar continuidad a los aprendizajes de los niños. La relación con ellos se hizo más afectiva, cordial y con respeto, incluso con aquellos padres que poco se inmiscuían o tenían desacuerdo con la docente titular.

Se identificó que cuando los padres, las madres y/o los tutores dialogaban con la docente en formación y ella les comentaba algunos aspectos que los niños relataban de sus familiares, así como la manera en que ello favorecía los aprendizajes, los padres y/o tutores se interesaban, se sentían reconocidos y aportaban más elementos con el fin de ayudar en la educación de los niños. Por ejemplo, cuando se preguntó a la madre de Andrea (11 de marzo de 2019) por qué a su hija le gustaba la serie televisiva *Soy Luna*, ésta inicialmente, se notó asustada, infiriendo que se le diría que no dejara ver a la niña dicha serie; de inmediato la docente en formación le explicó que se requería de su ayuda para conocer más sobre los gustos e intereses de la niña para retomarlos en clase y crear situaciones de aprendizaje. Desde ese momento, la madre cuestionaba todos los días si no requería de ayuda para actividades escolares. Lo mismo se identificó con la madre de Angélica, Iván y Dulce, a quien se le preguntó sobre su trabajo, porque su hija refería que quería ser policía (igual que su mamá). Es necesario recordar que las relaciones docentes con los padres favorecen a los estudiantes. Recuperar los elementos socioculturales propicia la mejora de diseños pedagógicos situados.

## Discusión

Durante el proceso de esta investigación se destaca que la comprensión de lo sociocultural no refiere a un proceso externo a los sujetos, responde a la cosmovisión

que el sujeto construye, se apropia y manifiesta permanentemente. Alude también a interacciones continuas y cotidianas entre el sujeto y los elementos culturales provenientes de diversos ámbitos. García-Rangel, García y Reyes (2014) enfatizan que en la relación docente-alumno debe estar presente “la atención, el respeto, la cordialidad, la responsabilidad, el reconocimiento, la intención, la disposición, el compromiso y el agrado de recibir la educación y de dar la enseñanza; en otras palabras, se hace una nueva sociedad en su conjunto” (p. 282). En este sentido, durante el ciclo escolar 2018-2019, la docente en formación vivenció, reconoció y fortaleció la construcción de *saber escuchar*; reconocer a los estudiantes como individuos con derecho a ser escuchados y tomados en cuenta, como sujetos que aprenden y enseñan a la vez y con cosmovisión e identidad propia.

En este orden de ideas, se reconoce que las apropiaciones socioculturales de los niños son relevantes en tanto la capacidad de escucha de sus docentes. Saber escuchar a los niños implica conocer su mundo, lo que piensan, preguntan, ven, consumen y usan. Se requiere romper con diagnósticos estandarizados y volver la mirada al contexto. En los inicios de la investigación, la docente en formación intentaba acercarse y conversar con los niños, pero siempre esperaba que fueran espacios donde no estuvieran “aprendiendo” para dialogar acerca de sus intereses y experiencias socioculturales; conforme fue avanzando la investigación se dio cuenta que realmente esa idea era justamente la que se pretendía transformar, pues las conversaciones con los niños sobre su vida y su cosmovisión son herramientas para promover el aprendizaje, su voz no debe ser escuchada solo en los espacios de “libertad”, sus conversaciones no son pláticas sin sentido, faltos de aprendizaje o desconectados a los contenidos curriculares. Schütz (1979, en Motta, 2017) refiere que la pedagogía de escuchar se encuentra en la pedagogía de conversar.

La pedagogía del conversar, que deviene en pedagogía de la escucha, es una estrategia para la construcción de sujeto, sociedad democrática y saberes. Contribuye, al mismo tiempo, a que la sociabilidad en el aula llegue a ser la forma superior de la intersubjetividad y un modo de habitar la vida cotidiana (p. 158).

Por lo tanto, la reconstrucción de la docente en formación refiere en términos amplios a su pensar y sentir acerca de la docencia; sus saberes como el de escuchar, leer y conversar sobre la vida que existe en los salones de clase. El docente se relaciona con todos los agentes educativos y aún más con los niños, crea lazos de comunicación y conexión reconociéndolos como sujetos constructores y con la capacidad de apropiarse de elementos socioculturales. Etiquetar la intervención docente con un rol o papel como si se tratara de una educación con personas que

pueden estar cambiando su personalidad en el momento que se solicite, es una situación incómoda y falsa.

El papel docente como Freire menciona (2012, p. 9, en Fernández y Villavicencio, 2016) debe arriesgarse a romper las barreras y los estigmas de un deber ser profesional, se trata de posibilitar cambios, crear algo nuevo, innovar, liberar y liberarse, exige competencias humanas y científicas. Es decir, no se trata de actuar para mantener mayor control con los estudiantes; el papel docente brinda principios pedagógicos, no se caracteriza por criterios de cómo ser frente a los estudiantes, eso depende de los diálogos e interacciones que se construyan con los niños.

El que escucha disfruta el hablar, como el que habla disfruta el escuchar (...). He aquí el papel protagónico de la actitud de escucha en el marco de la comunicación humana que deberá ser ante todo una actividad basada en una perspectiva democrática (...), una perspectiva educativa (...) [y], un asunto de la cultura (Motta, 2017, p. 160).

Escuchar a los niños refiere más que oír lo que dicen y ser conscientes de lo que comentan, escuchar a los niños implica ser parte de la conversación, tomar en cuenta sus ideas para mejorar personal y socialmente, creer en lo que dicen y respetarlos.

Ajustar las situaciones de aprendizaje de acuerdo con los intereses de los niños crea la posibilidad del diseño de actividades pedagógicas dinámicas, lúdicas y significativas y, a la vez provocan el trabajo colaborativo entre docentes en formación y docentes titulares. La modalidad de intervención que se identificó con mayores posibilidades para el trabajo con los niños fue mediante el diseño de proyectos con temáticas de interés para los niños, por ejemplo, dinosaurios, fútbol, familias y universo. Situaciones de aprendizaje en el ámbito general como el sensorama y el teatro oscuro. Trabajar por proyectos favorece el uso de elementos socioculturales en la práctica educativa, puesto que esta modalidad de intervención tiene como característica unir la realidad con los contenidos curriculares. Al respecto Ramírez (2017) explica lo siguiente:

Pensar en una educación con sentido comunitario implica (...) el planteamiento de proyectos educativos que parten de la reflexión, la flexibilidad, la participación en el establecimiento de acuerdos y la búsqueda del bienestar en todas las personas, implica desmontar la idea de que los docentes son ejecutores de planes educativos y afirmar que son participantes de un planteamiento formativo que no es ajeno a ellos (...) se fundamenta en la comunidad y en la que el contacto con el alumnado no se limita a lo que sucede en el aula sino que implica procesos de reconocimiento y comprensión de los diversos ambientes en los que se desenvuelven (p. 92)

El trabajo en equipo y el apoyo para favorecer los elementos socioculturales no solo implicó colaboración entre compañeras en formación, sino también un trabajo en equipo con la docente titular, quien compartía consejos, sugerencias y notificaciones para la realización de actividades que ella consideraba podrían ser significativas. Situación que abona al diálogo formativo para la concreción de situaciones de aprendizaje involucrando nuevos elementos en la intervención docente con elementos socioculturales. Este trabajo y la comunicación implicaron, además, la puesta en juego de habilidades empáticas y comunicativas y de responsabilidad recíproca con la labor docente. Crear situaciones de aprendizaje que implicaron transformaciones de saberes, formas y modos de actuar. Las reconstrucciones de la docente en formación fueron posibles a partir de un acompañamiento pedagógico, entendido éste como una estrategia para el fortalecimiento profesional.

[estrategia] en la que se interactúa de manera auténtica y horizontal, se establece un vínculo de escucha y reflexión constante según las necesidades pedagógicas de trabajo para que se desarrolle la autonomía y criticidad del docente (Cantillo y Calabria, 2018, p. 13).

El trabajo colaborativo implica crear equipo con personas que tengan los mismos objetivos e ideales, requiere de compromiso mutuo entre todos los participantes; de disposición para la toma de acuerdos, comunicación asertiva, respeto, escucha, solidaridad, liderazgo y, sobre todo, empatía. En las reconstrucciones de la docente en formación estuvo presente el trabajo colaborativo con la directora y con los padres de familia. La directora proponía actividades extracurriculares para enriquecer experiencias diversas en los niños y mostraba comunicación y apoyo para la creación de situaciones socioculturales mediante la puesta en marcha de los proyectos. Con los padres de familia también se destacó el trabajo colaborativo mediante su participación y el apoyo en el desarrollo de actividades, tareas y materiales, aunado a la comunicación asertiva con el personal docente. Por lo que se puede plantear que otro de los saberes reconstruidos por la docente en formación fue el sentido del trabajo colaborativo para promover el aprendizaje en todos sus alumnos. Relaciones que son cambiantes, dinámicas y no exentas de conflicto (Montaño, 2018; Mercado y Espinosa, 2021).

## Conclusiones

La identificación y recuperación de manifestaciones socioculturales en el alumnado, es un ejercicio que fortalece la práctica y la reconstrucción de saberes docentes. A lo

largo del texto se enfatiza que este tipo de reconstrucciones son un ejercicio posible en cualquier ambiente educativo, incluyendo la educación a distancia. A partir del confinamiento iniciado en marzo de 2020 en México, la intervención educativa cambió de modalidad para convertirse a distancia provocando que docentes, estudiantes y tutores siguieran en contacto a partir de recursos tecnológicos digitales y de comunicación. La recuperación y el aprovechamiento de manifestaciones socioculturales, por lo tanto, se vio obligada a transformarse bajo las condiciones sanitarias establecidas.

En el primer momento de la pandemia (marzo a julio de 2020), las condiciones para la intervención educativa a distancia se limitaban a la mensajería instantánea únicamente con los tutores del grupo; no hubo contacto directo con los niños, razón por la cual la recuperación y la manifestación de elementos socioculturales se vieron afectadas. En esta primera etapa, los recursos y las estrategias docentes para una intervención a distancia todavía no se contemplaban para usarse a largo plazo. Todo se iba ajustando de manera improvisada porque no se tenían los conocimientos para aprovecharlos en la educación a distancia. La intervención educativa se manejaba en una dinámica cerrada de “dar y recibir”. La docente mandaba un video, un audio o una fotografía semanal por mensajería instantánea explicando las actividades de aprendizaje que los niños tenían que hacer día a día con los tutores y éstos mandaban evidencias fotográficas de los niños haciendo dichas actividades.

En esta dinámica se vieron debilitados los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación; la escasez más notoria fue el contacto con los estudiantes. Se tenía incertidumbre en el progreso educativo de cada uno y no se lograba identificar sus fortalezas, logros y áreas de oportunidad, mucho menos los intereses, las necesidades y las ayudas que requerían. Al mismo tiempo, la evaluación del nivel educativo de cada estudiante terminó con poca credibilidad y falta de certeza debido a que se tenían escasa información y limitadas evidencias.

En la segunda etapa de educación a distancia (agosto a diciembre de 2020), se crearon oportunidades y mejoraron las relaciones con los niños para una intervención educativa en línea. Al comenzar un nuevo ciclo escolar, se generó colegiadamente un plan de intervención para fortalecer la comunicación directa con los estudiantes. Se contempló la mensajería instantánea para la comunicación entre docente y tutores únicamente para avisos emergentes, plataformas de videollamada para clases en línea de lunes a viernes, una hora con los estudiantes y plataforma de almacenamiento de archivos en nube para la evaluación y la realimentación de estudiantes en su proceso educativo. Con esta nueva modalidad y con mayor conocimiento aunados al uso de recursos y estrategias digitales, la intervención docente, así como la recuperación de elementos socioculturales se recuperaron mediante diversas estrategias para construir diagnósticos educativos de cada niño y de sus familias.



En este aspecto se abren vetas de investigación para conocer y profundizar en las prácticas docentes en un esquema de educación a distancia. Coincidimos en que la comprensión de la educación requiere de la recuperación de las experiencias y las relaciones educativas, que las y los docentes incorporan a su saber pedagógico. Tardif (2004, en Merellano, Almonacid y Muñoz, 2019) plantea que el docente “necesita de interacciones sociales (...) para su desarrollo profesional, (...) cuando se habla de saber pedagógico, no podemos dejar de lado la influencia de la sociabilización (...) y cómo estas interacciones van formando un modo de comprender el mundo” (p. 4).

Finalmente, es necesario destacar que en la formación inicial del profesorado es de vital importancia generar discusiones en torno al estudio de las relaciones escuela comunidad, particularmente en referencia con el papel que ocupan las familias, según sus contextos y los procesos de aprendizaje de los niños preescolares (Montaño, 2018, 2019). Ya sea en educación presencial o a distancia, es labor del profesorado recurrir a las aportaciones de los estudiantes para generar aprendizajes situados y significativos teniendo en cuenta que todos los agentes educativos son sujetos y promotores de manifestaciones socioculturales.

## Referencias

- Cantillo, B. y Calabria M. (2018), *Acompañamiento Pedagógico: Estrategia para la práctica reflexiva en los docentes de tercer grado de básica primaria*. (Tesis de maestría). Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia. <https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2019/03/Investigacio%CC%81n-sobre-acompan%CC%83amiento-pedagogico.pdf>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos ([CNDH], 2018), *Texto del Curso de Convivencia Escolar desde la Perspectiva de los Derechos Humanos. EDUCA CNDH Cursos en línea*. <https://cursos3.cndh.org.mx/course/view.php?id=8>
- Espinar, E. M. y Viguera, J. A. (2020), El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3), 1-14. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v39n3/0257-4314-rces-39-03-e12.pdf>
- Fernández, C. y Villavicencio, E. (2016), Mediación docente: una mirada desde Paulo Freire. *Fides Et Ratio*, 12 (50, 47-60. [http://www.scielo.org/bo/pdf/rfer/v12n12/v12n12\\_a04.pdf](http://www.scielo.org/bo/pdf/rfer/v12n12/v12n12_a04.pdf)
- Ferrada, D. (2017), Formación docente para la diversidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (22)74, 783-811. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14053215006.pdf>

- Finsterbuch, C. (2015), La extensión de los ajustes razonables en el derecho de las personas en situación de discapacidad de acuerdo al enfoque social de derechos humanos. *Revista Ius et Praxis*, 22(2), 227-252. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/iusetp/v22n2/art08.pdf>
- García-Rangel, E., García, A., y Reyes, A. (2014), Relación maestro y alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10(5), 279-290. DOI:10.35197/rx.10.03.e1.2014.19.eg
- Marín-Cano, M., Pava-Bernal, L., Burgos-Laitón, S. y Gutiérrez-Giraldo, M. (2019), La práctica reflexiva del profesor y la relación con el desarrollo profesional en el contexto de la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15 (1), 154-175. Recuperado de <https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2019/06/Practica-Reflexiva-y-desarrollo-docente-E.-Superior-.pdf>
- Mayorga, V., Pérez, M., Ruíz, M. y Coloma, M. (2019), Trabajo cooperativo docente-familia para el desarrollo de la autonomía en infantes. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 5(9), 366-391. DOI:10.35381/r.k.v5i9.656
- Mendoza, J. (2017), Otra idea de mente social: lenguaje, pensamiento y memoria. *POLIS*. 13(1), 13-46. <http://www.scielo.org.mx/pdf/polis/v13n1/1870-2333-polis-13-01-00013.pdf>
- Mercado, R. y Espinosa, E. (2021), Que ningún alumno se quede. La enseñanza con sentido y equidad. México: Somos maestros.
- Merellano, E., Almonacid, A. y Muñoz, M. F. (2019), Resignificando el saber pedagógico: una mirada desde la práctica docente, *Educación y pesquisa*, 45, 1-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945192146>
- Montaño, L. (2018), *El trabajo docente en jardines de niños: relaciones de educadoras con madres de familia en la vida escolar. Un estudio etnográfico*. México: AM editores.
- \_\_\_\_\_ (2019), Trabajo docente con padres y madres de familia, un recuento en la Educación Preescolar. México, *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 19(1). 1-29. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/35169>
- Motta, H. (2017), La actitud de escucha, fundamento de la comunicación y la democracia en el aula. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 149-169. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6192>
- Ramírez, A. (2017), La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas (PIPE-CIDE)*. <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n51/a04v26n51.pdf>

- Ramírez, E. (2011), La investigación cualitativa en educación. Balance y retos en el contexto colombiano *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 4 (1). 81-91. <https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058721005.pdf>
- Rockwell, E. (2005), La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE)*, (edit.), *Memoria, conocimiento, y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1-19, México: Editorial Pomares. [https://www.researchgate.net/profile/Elsie-Rockwell/publication/267805108\\_1\\_La\\_apropiacion\\_un\\_proceso\\_entre\\_muchos\\_que\\_ocurren\\_en\\_ambitos\\_escolares/links/5926c761aca27295a8fc7f42/1-La-apropiacion-un-proceso-entre-muchos-que-ocurren-en-ambitos-escolares.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Elsie-Rockwell/publication/267805108_1_La_apropiacion_un_proceso_entre_muchos_que_ocurren_en_ambitos_escolares/links/5926c761aca27295a8fc7f42/1-La-apropiacion-un-proceso-entre-muchos-que-ocurren-en-ambitos-escolares.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2006), Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? En *XI simposio interamericano de Etnografía de la Educación*, Buenos Aires. <https://doi.org/10.2307/j.ctvn96f7w.12>
- Secretaría de Educación Pública. ([SEP], 2017a), *Aprendizajes Clave. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación para la educación integral*. CDMX, México: SEP. Recuperado de [https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES\\_CLAVE\\_PARA\\_LA\\_EDUCACION\\_INTEGRAL.pdf](https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf)
- \_\_\_\_\_ ([SEP], 2017b), *Aprendizajes Clave. Para la educación integral. Educación Primaria 6°. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. CDMX, México: sep. 470. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/primaria/6grado/V-1-PROGRAMAS-DE-EB.pdf>
- Torres, A., Ochoa, Y., Iralda, C., Machín, D. y Robles, R. (2019), La evaluación del aprendizaje formativo contextualizado en la disciplina Filosofía y Sociedad. *Correo Científico Médico de Holguín* (23(2), 542-570. <http://orcid.org/0000-0003-0224-8395>
- Villavicencio, A. y Uribe, A. (2017), Supervisión del Aprendizaje Situado: camino hacia un modelo didáctico. En *xiv Congreso Nacional de Investigación Educativa –COMIE*, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2755.pdf>

# El ambiente de aprendizaje es el profesor motivado

*Alejandro Rodríguez Rodríguez<sup>1</sup>*

## Introducción

**E**l profesor como ser humano, es un todo integrado que constituye un suprasistema dinámico, formado por muchos subsistemas perfectamente coordinados y en homeóstasis constante: el subsistema físico, el químico, el biológico, el psicológico, el social, el cultural, el ético-moral y el espiritual tienden a la armonía cuando las condiciones de su medio se lo exigen. Todos juntos e integrados constituyen la personalidad, y su falta de integración o coordinación desencadena procesos patológicos de diferente índole: orgánica, psicológica, social, o varias juntas (Martínez, 2009).

El hecho educativo contempla, a juicio del autor, la intencionalidad del sujeto capaz de conocer y ser conocido. Una intencionalidad que es ejercicio necesario del profesor para el proceso de autoconocimiento, y cuyo nivel de internalización favorece la disponibilidad de encuentro con el otro, de cuidado del otro y de promoción del otro. La intencionalidad permite acercar a la realidad del aula -física o virtual- las esperanzas, miedos, creencias de las cuales todo ser humano es capaz de elaborar.

La motivación considera los procesos que energizan y dirigen la conducta y estos emanan tanto de fuerzas internas en el individuo —necesidades, emociones, cogniciones—, como de sucesos en el ambiente, en la sociedad y/o en la cultura que atraen o repelen al individuo a participar o no en una acción específica (Reeve, 2017).

En el contexto educativo, intentar la armonía en y de los actores del proceso educativo, provoca que se considere el ambiente de aprendizaje como clave del

<sup>1</sup> Doctor en Educación, University of San Francisco, USA. Adjunct Professor Institute of Salesian Studies, Berkeley, CA, USA. Correo electrónico: arrsdb@gmail.com

futuro de la educación en todas sus expresiones -formal, informal, digital, no presencial, sincrónica o asincrónica, etc.-. Cuando los educadores modelan y nutren una manera de ser que enfatiza los beneficios y la satisfacción derivados del aprendizaje podemos afirmar que el ambiente de aprendizaje es la persona misma del educador y su impacto en el proceso de aprendizaje es de suma importancia (OCDE, 2020a).

Este capítulo centra su atención en la persona del profesor motivado. El profesor, que enseña y aprende, es la expresión genuina de lo que es un ambiente de aprendizaje significativo generado por una intencionalidad educativa. La persona del profesor con sus conocimientos, habilidades y competencias es quien genera, garantiza, o promueve el ambiente de aprendizaje en experiencias de aprendizaje presencial y online. Es una propuesta que pretende valorar los elementos de intencionalidad de la acción personal, la riqueza de las comunidades de aprendizaje y los procesos de humanización presentes en la persona del profesor que se conjugan para el logro de aprendizajes significativos en contextos complejos.

## **Desarrollo**

Ante un horizonte educativo post-COVID-19 marcado por la incertidumbre y afectado por la vulnerabilidad de los sistemas educativos presenciales en México y Latinoamérica (OCDE, 2020b), el profesor, como el ambiente de aprendizaje en ambientes online o híbridos, requiere acciones intencionadamente educativas, inteligentemente acompañadas y corresponsablemente valoradas-evaluadas.

La individualidad y personalidad de los sujetos en la experiencia del aprendizaje son clave para proponer experiencias educativas intencionadamente diseñadas pues aprender no es una carrera de velocidad o una prueba atlética de resistencia. Tampoco es una competencia por un lugar en el pódium del aprovechamiento porque el éxito escolar comparado con estándares no debería ser el parámetro de la experiencia de aprender. El ciclo escolar en el 2020 ha recordado que el aprendizaje está más allá del aula y la estandarización puede llegar a eliminar otro tipo de aprendizajes, habilidades y conocimientos que en comunidades se aprende y pueden ser ellas, espacios de aprendizaje colaborativo.

El riesgo de una miopía educativa se ha hecho presente durante la pandemia en varios sistemas educativos al considerar que son los contenidos estandarizados como objetivos de aprendizaje la manera única de validez o verificación de aprendizajes significativos y pertinentes y tácitamente anulando o menospreciando los aprendizajes que se dan en la convivencia cotidiana en contextos familiares.

Las autoridades educativas en México, a un año calendario transcurrido del primer confinamiento por COVID-19, han optado por modos de cobertura para la educación pública en sus niveles básicos con clases televisadas (SEP, 2020) como respuesta desgastada y unidireccional, sin formas de adaptación a la nueva realidad híbrida y sin visos de innovación frente a la compleja situación educativa (Rodríguez, 2020a). En tenor similar, la formación continua del profesorado ha quedado reduciendo a cursos, a control administrativo y a la capacitación para el uso de plataformas.

Considero necesario centrar la reflexión en el profesor pues formar el criterio del educador-experto es tener posibilidades de decidir y actuar intencionalmente en los momentos en que asuma el papel de líder en medio situaciones pospandémicas.

## **Ambiente: etimología y significado**

La palabra ambiente, de acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española (2019), procede del vocablo *ambiens*, *ambientis*, “que rodea”, del latín *ambiens*, *ambientis*, participio activo de *ambire* ‘rodear, cercar’, ‘pretender’. Tiene varios significados entre los que se encuentran: 1) aire o atmósfera que se respira o rodea a los seres vivos; 2) conjunto de circunstancias o factores sociales, culturales, morales, económicos, profesionales, etc., que rodean una cosa o a una persona, colectividad e influyen en su desarrollo o estado; 3) condiciones y características que rodean o caracterizan un lugar, colectividad o época; 4) situación o circunstancias que envuelven un lugar provocando una sensación general determinada; 5) situación alegre y lúdica producida por la concurrencia de gente en un lugar con motivo de una celebración, fiesta, etc.; 6) disposición de un grupo social o de un conjunto de personas respecto de alguien o de algo; 7) se configura en la actitud de un grupo social o de un conjunto de personas respecto de alguien o algo con base en prácticas culturales que concurren en un determinado tiempo y lugar, e influyen en el modo de ser, de pensar, de actuar del ser humano, dando forma al ambiente social en que se desarrolla.

El acercamiento etimológico permite considerar que el ambiente tiene influencia en el ser humano pues aporta elementos extrínsecos a la persona y, al mismo tiempo, actúan sobre él para conformarle como ser perfectible. También el ambiente involucra todo aquello que conforma al ser humano tanto lo que puede afectarle y como aquello que es influenciado por él. El ambiente, así considerado, se conforma por las circunstancias físicas, biológicas, sociales, culturales, psicológicas que genera una persona y a la vez rodean a la persona y se interrelacionan favoreciendo o dificultando la interacción social (García-Chato, 2014).

## **Ambiente de aprendizaje**

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), en la reforma del 2011 consideró que el ambiente de aprendizaje era “el espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje” (p. 141). Desde esta concepción de ambiente de aprendizaje, el aula -no la persona- debería ser vista como espacio ordinario de punto de encuentro de alumnos y docentes, que constituyen un escenario vivo de interacciones sociales donde educador y educando intercambian, explícita o tácitamente, ideas, valores e intereses (Sacristán, 2008). El ambiente como realidad extrínseca incluye los objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan dentro de un marco o espacio físico que lo contiene todo y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuviesen vida. El ambiente extrínseco a las personas les habla, transmite sensaciones, evoca recuerdos, da seguridad o inquieta, pero nunca deja indiferentes al estudiante y al educador.

## **Ambiente como actitud**

El ambiente como actitud puede ser considerado como un sistema integrado por un conjunto de elementos que inter-actúan entre sí y provocan la sistematización de valores, fenómenos, procesos naturales y sociales que condicionan, en un determinado tiempo y espacio histórico, la vida y el desarrollo de las personas involucradas. Dewey (1995) afirma que el ambiente “forma la disposición mental y emocional de la conducta en los individuos, introduciéndolos en actividades que despiertan y fortalecen ciertos impulsos; que tienen ciertos propósitos y provocan ciertas consecuencias” (p. 6).

Las personas generan un ambiente desde ellas mismas con base en sus normas, valores, creencias, tradiciones y rituales creados y compartidos, aprendidos y transferidos por el profesor a los estudiantes y viceversa (Dimmock y Walker, 2005). Factores que influyen en la forma de percibir, pensar y sentir en relación con el conocimiento nuevo que se genera. Esta bi-direccionalidad de las relaciones interpersonales son factores que impactan en los procedimientos y conductas, en la apropiación de conocimientos, en la expresión de competencias y en el ejercicio de habilidades. Así, el ambiente como actitud, puede ser polifacético en sus expresiones y polivalente en su percepción ya sea por las relaciones y características psicosociales de los sujetos que forman parte de él, o por las prácticas sociales que establece el ser humano en su contexto propio, o generado con intencionalidad por alguien pretendiendo algo consciente y responsablemente.

El aula es un espacio social cuyo horizonte de relacionalidad es complejo. Una forma de entender el horizonte de relacionalidad en el aula es decir que comienza

y termina en las paredes del aula (aunque hay aulas sin paredes). En un aula física ordinaria, los límites de la sala suelen estar formados por cuatro paredes, un techo y un piso, y las formas de dilatar el horizonte de la sala pueden ser mirar por una ventana o salir por la puerta. Otro modo de ampliación del horizonte del aula de clase ocurre en relación con la educación en línea. En estos contextos, la enseñanza se extiende a lugares y espacios completamente diferentes a los del aula física ordinaria. Se puede decir que el horizonte del aula escolar se desplaza al infinito y el aprendizaje se produce donde la persona en cuestión se encuentra en ese momento.

Independientemente de cómo se vea el aula, como un aula física o como una en línea, el aula puede considerarse como una especie de marco para las acciones del profesor y los estudiantes, y este marco es de importancia para las relaciones interpersonales dentro del aula. De acuerdo con Merleau-Ponty (2002), existe una interacción mutua entre los seres humanos y el mundo pues es a través del cuerpo que una persona está en una relación viva con las cosas pues para que el conocimiento se establezca o se encarne, se debe formar un hábito. El conocimiento incorporado en el sujeto significa que se forma en él o ella un hábito, una aptitud, una técnica y una metodología las cuales tienen que volverse uno con la experiencia del cuerpo humano mismo.

El ambiente de aprendizaje se forma por el conjunto de percepciones de los diferentes miembros o grupos sobre el funcionamiento y dinámica en el aula principalmente, en la cual se generan actitudes, creencias, posicionamientos, formas de pensar y de actuar que confluyen en los miembros en su participación, responsabilidad y compromiso según su proceso de aprendizaje, intereses, necesidades. Cada grupo humano, con su propia personalidad, configura el ambiente de aprendizaje donde los objetivos de aprendizaje comunes deben ser aceptados. Un método válido para obtener aceptación es permitir que los miembros participen en el proceso de establecer objetivos pues la participación en el proceso de establecimiento de objetivos tiende a mejorar el compromiso con los objetivos mismos y pueden ser causa de que algunos estudiantes muestren niveles altos de autoeficacia favoreciendo aprendizajes que están más allá de los establecidos en planeación curricular (Bandura, 1997).

## **El profesor como ambiente**

El profesor requiere ser sensible al comportamiento del individuo para modificar y adaptar la experiencia de aprendizaje propuesta, pues el ambiente es un entorno creado intencionalmente y dispuesto por el profesor para influir en la vida y en la conducta del educando preventivamente depende del nivel de familiaridad relacional.



La familiaridad relacional se nutre y fortalece en las experiencias educativas en las que intencionadamente el profesor educa con toda su persona y sus recursos individuales —emocionales, afectivos, cognitivos, cognoscitivos, pedagógicos, etc.—. La familiaridad relacional requiere una presencia intencionadamente educativa del profesor en términos de ser cuidado, confirmado y conectado con otros como dimensiones de importancia para la salud y el bienestar de los otros en los espacios educativos -virtuales y presenciales- (Merleau-Ponty, 2002). Rodríguez (2020b) considera que una forma de lograr un mejor proceso de personalización es la creación de una atmósfera de familiaridad, un ambiente relacional donde los factores que sustentan el núcleo familiar se viven y se respiran: cuidado, nutrición, respeto, donación, benevolencia, paciencia y libertad.

La necesidad de presencia del otro motiva al profesor a vivir su profesión como vocación de cuidado de sí y cuidado de los otros (Foucault, 2011). Su presencia motivadora es garantía de un ambiente de aprendizaje para los estudiantes pues el modelaje que realiza es el punto que salva la dualidad al permitir proveer de recursos para el desarrollo personal y el funcionamiento de una dinámica de influencia bidireccional (Bandura, 2005). Pues el modelaje de quien posee más experiencia provee una pista social que hace que el observador procure la interconexión y refuerce los elementos de aprendizaje modelados pues la imitación generalizada es gobernada por creencias sociales más que por reforzamientos infusos (Bandura y Barab, 1971).

Herrera (2006) afirma que “un ambiente de aprendizaje es un entorno físico y psicológico de interactividad regulada en donde confluyen personas con propósitos educativos” (p. 2). Duarte (2003) considera que “el papel real transformador del aula está en manos del maestro, de la toma de decisiones [que este realice], ... de la apertura, la coherencia entre su discurso [y la manera de actuar] ... y de la problematización y reflexión crítica que él realice de su práctica” (pp. 104-105).

Para Bandura (2005) los ambientes operativos presentan tres formas diferentes: los impuestos, los seleccionados y los creados. “El ambiente no deviene en ser sino hasta que es seleccionado y activado por acciones apropiadas... Cuando la gente crea la naturaleza de sus situaciones para servir sus propósitos... las creencias de la gente en su eficacia personal y colectiva juega un papel influyente en cómo ellos se organizan, crean y administran las circunstancias de la vida que afectan los caminos que toman y en lo que ellos se convierten” (p. 12).

## **Educador motivado**

Desde la teoría del campo de Lewin (2012), el espacio vital es un ambiente capaz de generar conductas, es decir, el conjunto de objetos o procesos del mundo externo

significativos para el individuo en un momento dado. El cambio de conducta se identifica o se constata a partir de la observación (cambios corporales) o de la introspección (cambios en los pensamientos, creencias, etc., que también son conductas). Para que el individuo modifique su conducta por influencia del ambiente han de darse por lo menos dos condiciones: a) el individuo debe recibir un estímulo del entorno, y b) el individuo debe modificarse él mismo para poder responder luego con una conducta.

La motivación mira por aquellos procesos que dan energía y dirección al comportamiento y que responden a estímulos correspondientes a las necesidades fisiológicas, psicológicas o sociales principalmente. Donde la energía implica que la conducta es relativamente fuerte, intensa y persistente. La dirección implica que la conducta tiene propósito, que se dirige o se guía hacia el logro de un objetivo o resultado específico. A través de un guía experto es posible cultivar competencias, imitar habilidades y creencias que permiten a la gente tener una vida más armónica al modelar los efectos de la energía y dirección (Bandura, 2005). Un educador motivado es garantía de un modelaje intenso, intencionado, activo y positivo.

Las fuentes cognitivas (pensamientos, creencias, expectativas y auto-concepto) de la motivación tienen relación con la manera de pensar del individuo (planes y metas, creencias y expectativas, el yo). Las emociones son fenómenos subjetivos, fisiológicos, funcionales y expresivos de corta duración que preparan al individuo a reaccionar en forma adaptativa a los sucesos importantes en su vida. Las emociones organizan y dirigen los sentimientos (descripciones subjetivas, verbales de la experiencia emocional), la disposición fisiológica (modo en como nuestro cuerpo reacciona), función (lo que se quiere lograr en un momento determinado) y expresión (modo de comunicar la experiencia emocional).

Al ser la motivación una experiencia privada, inobservable y aparentemente misteriosa es posible inferir la motivación en otra persona al observar las manifestaciones conductuales de la motivación (atención, esfuerzo, latencia, persistencia, elección, probabilidad de respuesta, expresiones faciales o ademanes corporales) que en su conjunto evidencian el involucramiento cognitivo (estrategias, autorregulación), el emocional (interés, disfrute) y el conductual (atención, esfuerzo, persistencia). Desde la perspectiva de Bandura (1997), la fuente más importante de motivación es cuando la persona considera el desempeño previo – automodelaje- pues se motiva a continuar con tareas que son de mayor envergadura que las previas vivenciadas como alguien capaz de lograr resultados.

Un docente motivado es garante de llegar a ser él mismo un ambiente de aprendizaje creado, porque encarna y está convencido, de que: a) intencionalmente combina elementos motivacionales directa o indirectamente, mira por generar desde

su persona aquello que dé soporte al aprendizaje; b) conoce y atiende las necesidades esenciales que dan dirección y energía a sus alumnos —cercanía, familiaridad, confianza, acompañamiento— generará autoeficacia en ellos; c) educa desde lo positivo y hacia lo mejor —interviene para mejorar, siempre, a todos, en todo momento con convenientes intervenciones oportunas y personalizantes— reforzará las experiencias vicarias de mejora; d) continuamente propone retroalimentación -conoce procesos, interviene intencionalmente, genera autoconciencia, acompaña a la autoapropiación- y se vale de la persuasión verbal; e) celebra el esfuerzo y los logros obtenidos apoyado en procesos motivacionales y valores que humanizan pues propone el esfuerzo, acompaña el logro, celebra el enriquecimiento personal que el proceso mismo genera fortalece las pistas emocionales; f) se sabe espacio de encuentro, de aceptación y acogida, de apertura a los otros y de un ininterrumpido encuentro consigo mismo y con los demás es quien hace de la preventividad humanista su mejor herramienta de generación de ambientes de aprendizaje significativo (Rodríguez, 2020b).

De acuerdo con la teoría del interés (Hidi y Renninger, 2006), el hecho de estar interesados en una actividad motiva a continuar la actividad cuanto sea posible. El interés del profesor puede ser detonado por intervenciones que enfatizan el valor de una tarea misma, y luego se desarrollan a medida que el profesor experimenta sentimientos positivos y llega a valorar dicha actividad aún más pues le resulta significativa. Los intereses bien desarrollados de los profesores involucrados pueden motivar el compromiso continuo con la actividad que se propone y/o se realiza. Un docente que recibe positivo *feedback* por pares y padres de familia en relación con una clase puede elegir continuar mejorando sus intervenciones, pues la teoría del interés sugiere que los valores de la tarea pueden llevar a un interés más profundo que luego puede influir en las decisiones posteriores.

Los acontecimientos externos son fuentes ambientales que se presentan como estímulos específicos o sucesos, como climas del entorno o situaciones generales o culturales en que se está inmerso. El suceso externo adquiere la capacidad de energizar y dirigir la conducta en la medida que indica que un comportamiento en particular tendrá la probabilidad de producir consecuencias. La autoeficacia del profesor influye tanto en el aprendizaje como en el esfuerzo que los estudiantes ejercitan en las experiencias de aprendizaje propuestas.

Es claro que las emociones no suceden sin una valoración cognitiva antecedente del suceso y, es la valoración, no el suceso mismo lo que ocasiona la emoción. De acuerdo con la teoría de la expectativa-valor de Eccles y Wigfield (2002), una persona elige asumir una tarea desafiante si la persona (1) valora la tarea y (2) espera que pueda tener éxito en la tarea, basado ello en las creencias propias. Las

creencias acerca del yo y las creencias respecto al valor de la tarea son importantes para predecir la elección, la persistencia y consecución. Las personas con alta autoeficacia generalmente trabajan con consistencia para aprender cómo realizar nuevas tareas, porque confían en que sus esfuerzos serán exitosos. Las personas con baja autoeficacia pueden ejercer menos esfuerzo al aprender y realizar tareas complejas, porque no están seguros de que el esfuerzo conduzca al éxito. Además, las personas con alta autoeficacia confían en que pueden aprender y realizar una tarea específica. Por el contrario, las personas con baja autoeficacia que creen que son incapaces de aprender y realizar una tarea difícil es probable que se den por vencidos cuando surgen problemas. En una extensa revisión de la literatura sobre autoeficacia, Bandura y Locke (2003) concluyeron que la autoeficacia es un determinante poderoso del desempeño de cualquier trabajo -escolar o no- que se realice. Esta es una creencia interna con respecto a las capacidades y competencias relacionadas con el trabajo. Si los miembros de un equipo tienen una alta autoeficacia, tenderán a establecer metas personales más altas bajo la creencia de que son alcanzables. La primera clave para establecer metas exitosas es construir y reforzar la autoeficacia de los miembros de un equipo de trabajo escolar.

## **El profesor intencionalmente educa**

La estructura invariablemente dinámica de la intencionalidad cognitiva del ser humano, según Lonergan (1997) está constituida por cuatro niveles que operan de manera ascendente o trascendental: el nivel de la experiencia, el nivel de la comprensión, el nivel del juicio y el nivel de la decisión. Por lo tanto, en el proceso deliberativo el sujeto humano produce las primeras experiencias, entiende y juzga su veracidad o la existencia de cursos de acción alternativos. No es la lógica de causa y efecto que el positivismo ha defendido, más bien, es el proceso humano sobre la base de las facultades intrínsecas a cada ser humano que es capaz de llevar a cabo el proceso de autoconocimiento. Aunado a ello, se encuentra la responsabilidad por y para con el otro. Ambos deberían ser principios básicos del actuar docente pues el encuentro consigo mismo y con el otro resultan dos caras de una misma realidad que es determinante para configurar un ambiente que trascienda tanto los modos de conocer y aprender individuales, como los modos de actuar y socializar de todo ser humano (Becerra et al., 2006).

Intencionalidad que hace del educador ir más allá de lo dado y/o encontrado de modo consciente, inteligente, racional y responsable apoyado en los elementos aglomerados extrínsecamente (aula, instrumentos, planeaciones, curriculums). Es el

ejercicio de la facultad humana de hacer presente psicológicamente un mundo más allá del positivamente verificado en el entorno inmediato. Todos los estados intencionales consisten en un contenido representativo en un modo psicológico. Así, por ejemplo, puedo esperar aprender algo, temer no aprender algo o creer aprender algo, y en cada caso tenemos el mismo contenido representativo, expresado por “aprender algo” en un modo psicológico diferente: esperanza, miedo o creencia (Searle, 1980). Si creo que aprendo algo y de hecho aprendo, se dice que mi creencia es cierta, y si temo no aprender algo, mi miedo no se dice que sea cierto si no hasta que se ha realizado. Si espero que aprender algo y lo logro, se dice que mi esperanza se ha cumplido.

“Verdadero” y “falso” se utilizan para evaluar el éxito en la representación de estados de cosas en la dirección de la mente-a-mundo, es un movimiento de ajuste [...] “cumplido” y “realizado” se utilizan para evaluar el éxito en la representación de estados de cosas en la dirección de ajuste de mundo-a-mente. Las creencias tienen la dirección de ajuste de mente-a-mundo, los deseos y las intenciones tienen la dirección de ajuste de mundo-a-mente [...] Si mi creencia es falsa, mi creencia tiene la culpa, no el mundo (de ahí la dirección de ajuste de la mente-a-mundo); si mis deseos no se cumplen, es el mundo el que me decepciona (de ahí la dirección de ajuste de mundo-a-mente). Aunque cabe aclarar que no todos los estados intencionales tienen una dirección de ajuste (Searle, 1980, p. 48).

La clave para entender la intencionalidad es la representación —mente—, y la clave para entender la representación son las condiciones de satisfacción —objeto.

De acuerdo con Lonergan (2004), el ser humano que toma decisiones debería emplear el método trascendental que tiene como base la experiencia, la comprensión, el juicio a partir de un valor, la responsabilidad frente a la alternativa elegida frente al mayor valor percibido debido a que “el sujeto es efectivamente racional sólo si su exigencia de consistencia entre el conocimiento y la acción es seguida por su decisión y su acción de una manera que sea consistente con su conocimiento” (p. 707). Valorar, entonces, es un elemento básico en la toma de decisiones.

Lonergan utiliza el término preceptos trascendentales para describir los imperativos que impulsan al sujeto humano hacia la trascendencia de una autenticidad cada vez más profunda de un ejercicio de la profesión genuino. Dichos imperativos se formulan: 1. Ser atento a la propia experiencia -interna y externa-. 2. Ser inteligente en la investigación sobre el significado de esa experiencia. 3. Ser razonable al hacer juicios sobre la exacta comprensión de la experiencia. 4. Ser responsable de las decisiones y acciones posteriores, en función de la exacta comprensión de la experiencia y sobre la base del valor de esa realidad: lo que puede ser y lo que es realmente y vale la pena. 5. Encontrar en el respeto al misterio que fundamenta y sobrepasa las capacidades humanas (Rodríguez, 2018). La estructura de cuatro

niveles con sus criterios immanentes es la estructura fundamental heurística que se emplea de forma espontánea en la práctica de la vida cotidiana y social.

## **Constructivista**

El rol del profesor, en algunos teóricos constructivistas, consiste en entender cómo los estudiantes interpretan el conocimiento para guiarles durante el proceso de adquisición y modificación del mismo (Jenkins, 2000; Matthews, 2000). El profesor debería ayudar a refinar la comprensión e interpretación que realiza el estudiante en nuevos esquemas mentales. La labor del profesor sería procurar corregir las concepciones erróneas que puedan surgir en los estudiantes en etapas temprana o previas y encaminarse a mejorar la calidad de los conocimientos adquiridos.

De acuerdo con Alonso et al. (2005), para aplicar la teoría constructivista, debería ser diseñado e implementado un ambiente de aprendizaje para luego guiar, a través de un proceso de colaboración e interacción, a que el aprendizaje sea construido por el grupo en lugar de un solo individuo. No se descarta la labor del adulto o del experto, pero se enfatiza la intencionalidad educativa que se exterioriza en un modelaje de valores y propuestas educativas sugeridas por convicción y vivencia.

Existen variables no controladas por el profesor como puede ser las características personales o historia del aprendiente, pero hay otras variables intencionales: tipo y nivel de relación interpersonal, estructura de clase, actividades y prácticas pedagógicas, plataforma y aplicaciones a utilizar, métodos de acompañamiento y evaluación, propuesta axiológica, valoración de aprendizajes logrados, políticas de convivencia sana, etc. Es importante recordar que el estudiante, al final de un proceso acompañado, debería generar su propio ambiente de aprendizaje, ser él o ella el ambiente de aprendizaje como efecto exponencial replicador de lo aprendido. Una forma de lograr un mejor proceso de personalización es la creación de una atmósfera de familiaridad, un ambiente relacional donde los factores que sustentan el núcleo familiar se viven y se respiran: cuidado, nutrición, respeto, promoción, paciencia y libertad (Rodríguez, 2020c).

## **Implicaciones**

El profesor, como ambiente de aprendizaje, requiere que él mismo en su persona y en su acción garantice mejores resultados intencionalmente vinculantes con los aprendizajes propuestos, con las vivencias de quien aprende y con los proyectos personales a futuro

de quien se relaciona con el profesor. El profesor se involucra desde quien es en aquello que pretende enseñar, vive la convicción de que lo que propone es lo mejor posible y lo más conveniente para quien aprende. El profesor es la motivación para aprender pues encarna lo que enseña, valora lo que hace mejor a la persona y propone experiencias significativas. El profesor genera un modelaje de atmósfera familiar educativa con una presencia “real”, cognitiva y docente que garantiza en lo posible el sentido de estar bien, de confianza, de pertenencia y de seguridad.

El recurso más valioso que cualquier profesor posee en toda experiencia de aprendizaje es la persona del estudiante, su historia y sus aspiraciones. Aunado a ello, al ser el aprendizaje multifactorial y complejo, demanda la existencia de condiciones externas ambientales mínimas: una presencia que quiere el bien del otro, que le acompaña con una pedagogía de la posibilidad, que posee una actitud de disponibilidad a escuchar ubicándose en el contexto del estudiante y le nutre de expectativas en esperanza, provocándoles a ser auto-eficientes pues la creatividad sintetiza el conocimiento existente en nuevas formas de pensar y hacer las cosas (Bandura, 1986).

Noddings (2005) considera que la noción de cuidado en la educación debe ser el objetivo principal de los profesores y ser incentivado entre pares. Pues el otro como persona es más importante que cualquier teoría. El profesor se ubica como el sujeto que activamente y con definida intencionalidad propone un ambiente de aprendizaje direccionando todos los recursos que posee en su persona y le son proporcionados en su entorno para la generación de atmósferas ricas en experiencias de aprendizaje significativo: enseñar es para todos los alumnos y aprender es connatural al ser humano.

El profesor provoca la generación y mejora continua de estrategias de aprendizaje significativamente efectivas y eficaces. En ocasiones es la habilidad de enseñar pedagógicamente, otras veces es la falta de formación en el uso de tecnología, algunas más por la brecha generacional y el lenguaje, algunos luchan contra sus miedos, pero a muchos docentes me parece que, después de un año de pandemia, es la ausencia de energía motivante lo que necesitan como formación permanente. Pues hay confianza en el éxito de experiencias de aprendizaje al saber que el aspecto relacional es indispensable y posible en realidades virtuales y eso funciona para todos los estudiantes.

## **Resultados**

La perspectiva educativa que se propone es constructivista en el corazón pues favorece la búsqueda de incremento de valor y nuevos contenidos dentro de la forma ya existente de los modos de aprender. Los cambios que se pretenden, se realizan no sólo en lo que se conoce sino también en cómo se conoce y por qué se

conoce (Kegan y Lahey, 2010). Los aprendientes se involucran en la “construcción de significado” donde la aplicación de conocimientos tiene prioridad sobre la adquisición y la enseñanza de hechos por sí solos pasando por: a) la activación de un proceso dinámico de vinculación afectiva propositiva y de mejora personal; b) el ejercicio mayéutico de preguntas; c) el planteamiento de problemas y su proceso de solución; d) la toma de decisiones personales y desde el grupo de referencia; e) el pensamiento crítico de orden superior y la reflexividad (Andere, 2017). Este mismo enfoque hace hincapié en la importancia de que aquel que sabe un poco más facilita la transferencia de la cultura para el enriquecimiento del sujeto que se encuentra con menos conocimiento y/o experiencia y pone de relieve la “comunidad de aprendizaje” como elemento clave para la transferir, reelaborar y crear el ambiente de aprendizaje a través del lenguaje. De modo que el ambiente de aprendizaje, desde esta óptica, se propone para: desarrollar procesos intencionados de aprendizaje no accidentales ni casuales (Moreno, 1998), procurar condiciones pedagógicas y contextuales favorables al proceso de aprendizaje del estudiante en su propio momento de desarrollo, apoyar un currículum que ensamble contenidos conceptuales, actitudinales, procedimentales y las aportaciones culturales que ofrece y favorece la persona del profesor en una pedagogía crítica y contextualizada.

La construcción conjunta del conocimiento en las comunidades de aprendizaje en entornos virtuales han exigido una flexibilización del currículum intentando adaptarlo a una realidad interactiva. Un currículum que más que un instrumento regulatorio escolar, debería ser un proceso vivo multidisciplinar y multifactorial en el cual los procesos de aprendizaje se aborden con flexibilidad sincrónica o asincrónica. El currículum visto no sólo como pretensión educativa concretada en actividades y contenidos sino como acción sinérgica y sistémica mediante la cual se generan comunidades de aprendizaje significativo. El método lonerganiano —sé atento, sé inteligente, sé crítico, sé responsable, sé respetuoso— promueve el autoconocimiento consciente con el fin de suscitar condiciones que movilicen los saberes, los afectos, las emociones, las experiencias previas de los estudiantes de manera intencionada y enfocada al logro de nuevos aprendizajes significativos.

La presencia de una comunidad educativa conformada por profesionales, educadores, líderes capacitados, es garante de un eficiente ambiente de acompañamiento en el proceso de aprendizaje. Acompañamiento entendido como un conjunto de elementos que sustentan la maduración integral de los aprendientes porque les acompañan en la gestación, nacimiento, crecimiento y consolidación de un proyecto personal de vida desde un ambiente de acogida, tutoría, actividades participativas, palabra personalizada oportuna, breves exhortaciones positivas y propositivas grupales (Rodríguez, 2018).



Ambiente de aprendizaje es, pues, la persona del profesor y la dinámica de conjugar los espacios físicos, los contextos —físicos y en línea— y las culturas en las que los estudiantes aprenden. Resaltando que la cultura es todo lo que conforma la individualidad del estudiante y que lo asimila y vive generalmente más allá del salón de clases. El profesor, desde un paradigma de convergencia, considera las políticas educativas nacionales, en el caso de México, y las normativas escolares contextualizadas, las estructuras organizativas de gestión escolar y liderazgo para proponer mejores posibilidades en el ritmo y modo que optimice el aprendizaje del individuo.

El ambiente educativo se gesta a partir de una actitud humanista del profesor. La actitud humanista se entiende como la búsqueda de una promoción holística en el ser y el hacer. El profesor motivado se convierte en centro de humanidad, de atención personal, servicio, relaciones amables, motivación intelectual, referencia axiológica en cualquier actividad, lugar y acontecimiento donde esté presente. El profesor motivado con rasgos humanistas es aquel a quien los jóvenes le perciben como una persona que valora la relación interpersonal y la promueve porque las relaciones se basan en la amabilidad educativa y la benevolencia, una persona que busca intencionadamente en cada actividad y propuesta una posibilidad que genere y transmita cultura, transmita aprendizajes, transmita experiencia, transmita propósito a la vida.

## **Cuestiones abiertas**

La formación de la persona requiere profesionales con vocación educativa que sean motivados desde una actitud humanista hasta convertir lo aprendido en criterio de vida y acción y que los profesores mismos se conviertan en lo que proponen. Esto básicamente significa un profesor amigable que busca relaciones interpersonales humanizantes. Un profesor que se convierte él o ella misma en una atmósfera de respeto y libertad para buscar las respuestas que abren a la trascendencia y le dan un significado más profundo a la existencia. Un profesor cuyo fuerte sentido de la vida y cuyos métodos pedagógicos ayuden a alcanzar los objetivos personales de quienes él o ella se sienten responsables. Vivir la profesión como proyecto personal de vida imprime una identidad en el proceso de conocimiento interno y de auto-comprensión de los profesores, al mismo tiempo es una referencia esencial para cualquier situación que implique decisiones, promociones, políticas o normatividad organizacionales en cualquier entorno educativo.

El profesor como el ambiente educativo no es algo sino alguien quien intencionadamente motiva una atmósfera colaborativa y un criterio humanista internalizado

que debe caracterizar cada espacio educativo, cada propuesta y cada intervención. Tal atmósfera se basa en las relaciones construidas en la confianza y respeto, en la alegría y la responsabilidad que van acompañadas de un arduo trabajo personal y el cumplimiento de los logros propuestos. Un profesor que motiva a relaciones interpersonales basadas en la benevolencia. Un profesor que genera intencionadamente una proximidad educativa amable y rica en propuestas de acompañamiento. Un profesor que, en las relaciones abiertas de amistad sincera, en busca de “extraer desde dentro” lo mejor de los demás. Este ambiente es la expresión del proceso de autoconciencia que se nutre y fundamenta de la interioridad subjetiva, generando una cultura organizacional saludable. El docente motivado garantiza un ambiente de intensa participación y relaciones interpersonales amistosas, una atmósfera de respeto y apertura, optimismo y alegría (Noddings, 2003).

## Conclusión

Formar el criterio de la mente y el corazón del profesor-experto, es formar a quien sabrá decidir y actuar con criterios intencionalmente educativos en los momentos en que: asume el papel de líder en medio de los otros vivenciando los sentimientos de quien es benevolente -quiere racional e intencionalmente el bien del otro-; sale al encuentro del estudiante siendo empático con el momento histórico-personal; es capaz proponer desde la propia vida pues una vida sin expresiones continuas de donación es una vida sin sentido.

Alguien que sabe que es valorado positivamente, es corresponsable a cambio, y quien se abre a esta interrelación puede obtener casi cualquier objetivo (Rodríguez, 2018). Cuando la docencia es una experiencia de compartir tiempo y vida en sana y armoniosa convivencia, el sentimiento natural que fluye a través de cada miembro de un grupo —presencial o en línea— suele ser la alegría por aprender.

La alegría es expresión del amor benevolente educativo del profesor que puede enseñar, que quiere hacerlo si está motivado, que la tecnología puede ayudar siempre y cuando: los estudiantes estén motivados a aprender, los padres de familia coadyuvan en el aprendizaje, la sociedad valora al docente y favorece el aprendizaje. La alegría por aprender, mostrada en expresiones de respeto y reconocimiento, se convierte en un diagnóstico educativo de primer orden tanto para los profesores como para los estudiantes. Sin duda que, como asevera Rodríguez (2020a) encontramos profesores con miedos a la innovación, incomprensidos como agentes de cambio social, con desgastes emocionales por esta nueva realidad educativa Pos-COVID; pero cuando un profesor intencionalmente enseña, asertivamente

se comunica, pedagógicamente acompaña, existencialmente se entiende y se valora en el ejercicio de su profesión docente, el resultado será que el ambiente de aprendizaje es el profesor motivado a enseñar.

## Referencias

- Alonso, F., López, G., Manrique, D., y Vines, J. (2005), An instructional model for web- based e-learning education with a blended learning process approach. *British Journal of Educational Technology*, 36(2), 217-235.
- Andere, M. E. (2017). *Director de Escuela en el siglo XXI ¿Jardinero, pulpo o capitán?* Siglo XXI Editores.
- Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. En K. G. Smith y M. A. Hittes (Eds.), *Great Minds in Management* (pp. 9-35). Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- \_\_\_\_\_. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A., y Barab, P.G. (1971), Conditions governing nonreinforced imitation. *Developmental Psychology*, 5, 244-2585.
- \_\_\_\_\_. y Locke, E. (2003). Negative Self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87-99.
- Becerra Martínez, J. F., Cárdenas Forero, Óscar L., Uribe Garzón, S. M., Acosta Rodríguez, M. G., Negrete Soler, E. C., Quiroga Pérez, B., Pedreros, R. I., Moncada Rodríguez, M. A., Behrentz Pfalz, C., y Garzón Moreno, L. M. (2006), Los ambientes de aprendizaje en el aula. *Nodos y Nudos*, 3(21). 1-11. <https://doi.org/10.17227/01224328.1291>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Dimmock, C. y Walker, A. (2005), *Educational Leadership: Culture and diversity*. SAGE.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de Aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 29, 97-113. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052003000100007>
- Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2002), Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review in Psychology*, (53), 109-32.
- Foucault, M. (2011), *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- García-Chato, G. I. (Abril-Junio, 2014), Ambiente de aprendizaje: Su significado en educación preescolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29, 1-32. [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/29/029\\_Garcia.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/29/029_Garcia.pdf)

- Herrera, M. Á. (2006), Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: Una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5), 1-19. <http://www.rieoei.org/deloslectores/1326Herrera.pdf>
- Hidi, S., y Renninger, K. A. (2006), The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4)
- Jenkins, E. (2000), Constructivism in school science education: powerful model or the most dangerous intellectual tendency? *Science Education*, 9, 599-610.
- Kegan, R., y Lahey, L. (2010), Adult development and organizational leadership. En N. Nohria, y R. Khurana (Eds.), *Handbook of leadership theory and practice: A Harvard Business School Centennial Colloquium* (pp. 769-787). Harvard Business Press.
- Lewin, K. (2012), *Dinámica de la personalidad. Selección de artículos*. Ediciones Morata.
- Lonergan, B. (1997), *Cognitive Structure in Collection: Papers by Bernard Lonergan*. Herder.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Insight: A Study of Human Understanding* (Vol. 3) (F. E. Crowe, R. Doran, Eds.), University of Toronto.
- Merleau-Ponty, M. (2002), *Phenomenology of perception*. Routledge.
- Moreno Castañeda, M. (1998), *Desarrollo de ambientes de aprendizaje a distancia. Textos del VI Encuentro Internacional de Educación a Distancia*. Universidad de Guadalajara.
- Martínez, M. M. (2009), Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral. *Polis*, 8 (23), 119-138. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-65682009000200006&lng=es&tlng=es](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682009000200006&lng=es&tlng=es).
- Matthews, M. (2000), Constructivism in science and mathematics education. En D. Phillips (Ed.), *National Society for the Study of Education, 99th Yearbook* (pp. 161-192). University of Chicago Press.
- Noddings, N. (2003), *Happiness and Education*. Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. (2005), *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*. Teachers College Press.
- OECD (2020a), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris.
- \_\_\_\_\_. (2020b), *The impact of COVID-19 on Education. Insights from Education at Glance 2020*. OCDE Publishing.
- Real Academia Española (2019), *Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española.
- Reeve, J. (2017), *Motivación y emoción*. Mc Graw Hill.
- Rodríguez, A. (2018), *Liderazgo Preventivo en la Universidad*. Ediciones Navarra.

- \_\_\_\_\_. (2020a), *Educación en la Nueva Normalidad. Colección de escritos*. Institute of Salesian Studies.
- \_\_\_\_\_. (2020b), *Educadores líderes desde un enfoque preventivo*. IMGRA
- \_\_\_\_\_. (2020c), *Leading from the Heart. An Educative Preventive Approach*. Institute of Salesian Studies.
- Searle J.R. (1980). The Intentionality of Intention and Action, *Cognitive Science*, 4, 47-70.
- SEP (2011), *Programa de estudio 2011*. Secretaría de Educación Pública.
- \_\_\_\_\_. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria: educar para la libertad y la creatividad*. Secretaría de Educación Pública.
- \_\_\_\_\_. (2020), *Aprende en casa*. <https://aprendeencasa.sep.gob.mx>
- Sacristán, G. (2008), *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.

# La transición de una asignatura de carácter formativa a clases en línea: experiencia del profesor

*Ileana Petra Micu<sup>1</sup>*  
*Beatriz Zamora López<sup>2</sup>*  
*Mariana Fouilloux Morales<sup>3</sup>*

## Introducción

El confinamiento obligado por COVID-19 planteó a las escuelas la necesidad de transitar con rapidez de un modelo educativo predominantemente presencial a uno virtual, para dar continuidad académica a través de diversas etapas de preparación, diseño, implementación y evaluación, con un uso intensivo de tecnología (Valdez García, López Cabrera, Jiménez Martínez, Díaz Elizondo, Dávila Rivas y Olivares, 2020). Esto ha exigido de los profesores un esfuerzo y compromiso en el aprendizaje y uso de distintos recursos tecnológicos para cumplir con su misión de educar (Bonfill, 2020), promover el pensamiento crítico y perfilar valores en sus estudiantes (Villafuerte Holguín, Bello Piguave, Pantaleón Cevallos, y Bermello Vidal, 2020). Por ello, desde el nivel de educación básica hasta el superior, las instituciones se han dado a la tarea de investigar cómo ha impactado en los docentes el proceso de transición de la modalidad de enseñanza presencial a la virtual.

<sup>1</sup> Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: ileana-petra@yahoo.com

<sup>2</sup> Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: beatriz.zamora98@gmail.com

<sup>3</sup> Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: mar\_fou@hotmail.com

En un estudio realizado en España, con profesores de educación física de primaria, secundaria y bachillerato, se encontró que —si bien se tuvieron que hacer cambios en el horario destinado a las clases y en la organización de los contenidos, así como adaptarse al uso de distintas tecnologías— el mayor reto había sido la evaluación de sus estudiantes, sobre todo por las características motrices de los contenidos, por lo que cerca de quince por ciento de los docentes habían decidido —incluso— no llevarla a cabo (Baena Morales, López Morales y García Taibo, 2021).

Otra investigación con docentes de Ciencias Sociales en tres universidades de España (Sales, Cuevas Cerveró, Gómez Hernández, 2020) reportó que éstos consideraban que, a pesar de que sus alumnos contaban con habilidades para el uso de diferentes tecnologías, se les dificultaba la búsqueda, evaluación, uso reflexivo y comunicación de la información. En cuanto a su propia competencia informacional y digital, la mayoría de los profesores opinó que tenía un buen dominio de ésta, pero manifestó dudas sobre su capacidad para enseñarla a sus estudiantes pues, a decir de uno de los participantes, “la clave no está en la tecnología, radica en la metodología docente y didáctica, en la coordinación entre el profesorado y la flexibilidad para adaptarse a entornos nuevos y cambiantes” (p. 16).

En Latinoamérica, un estudio con profesores de educación superior de Colombia mostró que poco más de la mitad utilizaba las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en sus labores cotidianas, entendía las implicaciones éticas de su uso en los procesos educativos, las integraba de acuerdo con el proyecto educativo institucional, combinaba distintas herramientas para el diseño de ambientes de aprendizaje y se consideraba pionera al adoptar nuevas ideas tecnológicas; aunque sólo una tercera parte lograba un nivel de innovación, en el que era capaz de establecer criterios para argumentar cómo las TIC facilitaban el aprendizaje, así como compartir sus actividades aplicadas y ajustarlas con base en la retroalimentación con sus compañeros (Martínez Garcés y Garcés Fuenmayor, 2020).

Otra investigación llevada a cabo con estudiantes y profesores universitarios de México y Argentina reportó que, para los primeros, había sido más complicada la adaptación a la modalidad virtual de la enseñanza y que el proceso de aprendizaje en curso no se consideraba adecuado; mientras que, para los segundos, este escenario tendía a ser más positivo. Los alumnos y docentes de ambos países coincidieron en señalar como el aspecto más relevante, la relación maestro-estudiante y la manera de sostenerla en este periodo de aislamiento (Maldonado Gómez, Miró, Stratta, Barreda Mendoza y Zingaretti, 2020).

Nuevamente en México, docentes de varias licenciaturas opinaron que la adaptación del quehacer académico a la situación actual era ineludible y que requería mayor preparación, tanto en estrategias pedagógicas y tecnológicas, como en la

infraestructura necesaria para que las actividades y obligaciones educativas y familiares fluyeran sin dificultad; reportaron, además, que sus estudiantes y ellos debían administrar con mayor eficiencia su tiempo para cubrir las multitareas que la modalidad virtual de la educación implicaba, así como definir sus prioridades económicas, es decir, optar por la compra de herramientas de trabajo o estudio, en lugar de cosas consideradas superfluas (Hernández Leal, 2020).

Como resultado de una encuesta aplicada a profesores de bachillerato, licenciatura y posgrado de una universidad pública mexicana, se encontró que: más de la mitad estaba satisfecha con el apoyo recibido por la institución; las principales dificultades que enfrentaban eran logísticas, tecnológicas, pedagógicas y socioafectivas; el correo electrónico, Facebook y Whatsapp eran las aplicaciones más utilizadas para comunicarse; Google Classroom, Moodle y Google Suite para trabajo académico; y Zoom, Google Hangouts y Skype para trabajo sincrónico. Asimismo, los participantes solicitaron, para poder responder al nuevo reto educativo: formación pedagógica, disponibilidad de recursos digitales e informativos sobre el uso de tecnologías en educación, mejora de procesos institucionales, acompañamiento pedagógico, asesoría técnica e información de los recursos institucionales (Sánchez Mendiola, Martínez Hernández, Torres Carrasco, de Agüero Servín, Hernández Romo, Benavides Lara, Rendón Cazales y Jaimes Vergara, 2020).

Específicamente en el área de la salud, las instituciones cubanas encargadas de la formación de profesionales en este campo, han planteado una serie de propuestas con base en la investigación de experiencias y alternativas de reordenamiento docente desarrolladas para mantener dicho proceso formativo y que se relacionan principalmente con la incorporación de escenarios alternativos, el uso intensivo de tecnología a distancia y múltiples mecanismos para la comunicación y retroalimentación entre estudiantes y profesores, así como un reforzamiento de la misión social de la educación médica (González García, Casadelvalle Pérez, Urda, Fortún Sampayo, Mezquía de Pedro y Melón Rodríguez, 2020; San Juan Bosch, García Núñez, Mur Villar, Falcón Hernández y Díaz Brito, 2020; Vergara de la Rosa, Vergara Tam, Álvarez Vargas, Camacho Saavedra y Gálvez Olortegui, 2020). Se espera además que, si el maestro es capaz de diseñar clases atractivas que logren captar la atención de sus alumnos, estos últimos se motivarán a seguir indagando sobre los temas revisados, de manera colaborativa o autodidacta (Vialart Vidal, 2020).

En el caso de los alumnos de primer año de medicina, cuyos docentes constituyeron nuestra población de estudio, la situación se complica debido a que, además de enfrentar los cambios en su proceso de aprendizaje de una modalidad fundamentalmente presencial a una con predominancia virtual, ellos se encuentran en un proceso de transición del bachillerato a la universidad, lo que implica un mayor



grado de exigencia en cualquier carrera, pero más cuando se trata de medicina. Es esencial conocer la forma en que nuestros profesores están enfrentando el reto, con qué recursos tecnológicos y didácticos cuentan, qué apoyos requieren y cómo ha impactado este cambio en la percepción que tienen acerca de la educación a distancia y en su estado emocional.

Además de los aspectos reportados en los estudios que se han mencionado (modificación en los horarios de clase, así como en las estrategias de enseñanza y evaluación; adaptación al uso de recursos tecnológicos, a la enseñanza mediante clases en línea y a la interacción profesor-alumno a distancia; optimización del tiempo), nos interesó indagar sobre el impacto emocional que el proceso de transición ha tenido lugar en nuestros profesores, debido al papel relevante que las emociones tienen tanto en el ámbito personal, como en el profesional.

Desde el modelo cognitivo de la valoración de las emociones (Lazarus, 1991 y 2006), la esencia de éstas se sitúa en la interacción entre el individuo y su entorno, en ella se enfatiza la valoración cognitiva que el primero hace de la o las emociones que experimenta en una situación determinada y de su capacidad para abordarlas. A partir de esta perspectiva, entonces, las emociones se definen como aquellas que se producen cuando el sujeto valora si las demandas de su entorno desbordan o no sus recursos para afrontarlas y si esto pone en riesgo o no su bienestar personal. La valoración que el individuo hace de sus emociones le permite ser consciente de ellas, entenderlas y reaccionar de acuerdo a la forma en que las percibe, lo cual repercutirá en su calidad de vida, en general, y en su desempeño profesional, en particular. Las emociones guían nuestras vidas, informan, comunican, motivan e invitan a la acción para la satisfacción de necesidades; son funcionales, a menos que quien las experimenta y procesa considere que no puede hacer frente a la situación y, en ese caso, la emoción puede acentuarse hasta el punto de perder el control personal. Emociones muy intensas pueden producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobias, estrés, depresión).

En ocasiones, algunos investigadores utilizan los términos emoción y sentimiento indistintamente. Desde las diversas aproximaciones cognitivas, en general, se ha coincidido en que las emociones se caracterizan por la brevedad e intensidad con que se presentan, mientras que los sentimientos podrían considerarse el componente cognitivo de una o más emociones combinadas, con una menor intensidad y mayor duración. Un sentimiento se inicia con una emoción, pero se puede alargar mucho más, incluso, durar toda la vida; es una emoción hecha consciente que permite la intervención de la voluntad para prolongar el sentimiento o acortar su duración (Bizquerra, 2009; Fernández, 2011).

Introducción a la Salud Mental es una asignatura que se imparte por los profesores participantes en nuestra investigación, en el primer año de la licenciatura de médico cirujano, y cuyo objetivo principal es adentrar al futuro médico en el manejo de los problemas psicológicos que puedan enfrentar sus pacientes y en el conocimiento, empatía y habilidad que deberá desarrollar dentro de la relación médico-paciente.

La materia de introducción a la salud mental, inicialmente conocida como psicología médica, tiene como eje de su contenido a la medicina humanística, la cual requiere poner al hombre en el centro de la medicina con la intención de mostrar que: el individuo es capaz de sentir, aprender, simbolizar, imaginar, autodeterminarse, así como poseer plasticidad y pasiones; y la práctica profesional del médico busca concentrarse no sólo en el padecimiento físico del paciente, sino también en su espíritu.

De acuerdo con el Dr. Ramón de la Fuente (1992):

Lo que se pretende es que el estudiante aprenda a identificar las situaciones de la vida, tensiones, crisis, conflictos, pérdidas y frustraciones, que intervienen en la iniciación, evolución y desenlace de los estados patológicos; que advierta el efecto de sus propias reacciones y actitudes hacia los enfermos y que aprenda a usar la influencia personal en beneficio de ellos (pp. 9-10).

Consideramos que estas palabras explican la índole formativa de la disciplina y, de este modo, se puede entender el porqué de los contenidos de la asignatura que se enuncian a continuación:

Unidad I. *Introducción al estudio de la medicina biopsicosocial*. Busca analizar, con los alumnos, los principios humanistas aplicables a la labor del médico.

Unidad II. *El estudio de la personalidad*. Pretende hacer conscientes a los estudiantes de las diferencias entre los demás y ellos mismos, así como de la importancia de la motivación, creatividad, resiliencia y autoestima, entre otros elementos, para que puedan manejarse a sí mismos, a los pacientes y a sus familiares.

Unidad III. *El ciclo vital*. Busca que los alumnos se conozcan a sí mismos a lo largo de su propia vida, acepten los cambios que se originen y comprendan que es menester percatarse de cómo los pacientes de diversas edades difieren en su comportamiento y su respuesta ante la enfermedad.

Unidad IV. *El papel de la familia en el desarrollo del individuo*. Lleva a los estudiantes a percibir que la participación de la familia en el tratamiento del paciente implica la atención del médico a los criterios que rigen a su grupo familiar.

Unidad V. *La relación médico-paciente y el médico y el enfermo ante el sufrimiento*. En esta sección del programa, a través de opiniones, ejercicios e intercambio de experiencias, el profesor encamina a los alumnos a reflexionar sobre las características tanto de los médicos como de los enfermos, dentro de la interacción que tiene lugar entre ellos.

Unidad VI. *Funciones mentales y neurobiología*. El conocer las bases biológicas de las funciones mentales permite a los estudiantes explorar cómo el cerebro influye en las conductas y emociones de los pacientes, así como la unidad en que se encuentran la mente y el cuerpo.

Unidad VII. *Problemas de salud mental*. Los alumnos que ingresan a la carrera son aún adolescentes o adultos jóvenes que se enfrentan con problemas como la violencia dentro de su medio ambiente, así como la presencia de las diversas adicciones; y, por lo tanto, es necesario que conozcan sus causas y consecuencias, que ya les están afectando en su vida diaria y lo seguirán haciendo durante toda su práctica profesional.

Unidad VIII. *Sexualidad humana*. Orienta a los estudiantes sobre los distintos elementos que integran la sexualidad humana y su desarrollo. Este contenido despierta mucho interés en los jóvenes y frecuentemente quieren tratar temas un poco más personales con sus profesores.

Si recordamos, además, que el lenguaje humano no se limita al plano verbal o escrito sino que desde el nacimiento se presenta el lenguaje no verbal, comprendido por el infante y la madre, y que, aún con la aparición del discurso, continuamos utilizando la comunicación no verbal a lo largo de toda nuestra vida a través de diversas expresiones, movimientos corporales y reacciones variadas; todo ello es difícil de observar en una plataforma virtual, ni hablar de la posibilidad de percibir la interacción entre todos los miembros del grupo. Lo anterior, asociado con las características gregarias del ser humano, permite la convivencia.

Todos los docentes de la asignatura introducción a la Salud Mental son médicos con especialidad en psiquiatría, cuyo entrenamiento les permite —en general— ser suficientemente flexibles, por lo que comprenden las circunstancias que nos han llevado a tener que pasar de una situación presencial a una virtual. Sin embargo, nos interesó que ellos compartieran sus experiencias, ya que, si bien la mayoría había dado alguna plática en línea, esto no equivalía a tener la habilidad para impartir clases en esta modalidad.

El propósito del estudio fue, entonces, indagar cómo los profesores se enfrentaron a la transición de una clase presencial a una virtual, en la materia de introducción a la Salud Mental del primer año de Medicina, cuya característica básica es ser formativa y procurar una relación cercana con los alumnos para

discutir temas que pueden requerir cierto nivel de profundidad; y averiguar cómo se sienten los docentes con las clases en línea, donde la interacción con los estudiantes es a distancia.

## **Metodología**

El presente es un estudio descriptivo transversal, en el que participaron profesores titulares y adjuntos de 54 grupos de primer año de Medicina de la asignatura introducción a la Salud Mental.

Se elaboró un cuestionario con 22 preguntas de respuestas cerradas y 13 abiertas, con el fin de indagar acerca de la experiencia de los docentes en el manejo de recursos tecnológicos (entre ellos, el aula virtual asincrónica diseñada para los profesores y alumnos de la asignatura introducción a la Salud Mental) para enfrentar el reto de transitar de una educación con predominio presencial a una virtual, así como las emociones que surgieron al respecto.

Posteriormente, se habló –vía telefónica– con cada uno de los profesores y se les invitó a participar en el estudio, de manera voluntaria y anónima, para conocer su experiencia durante el primer mes de impartición de clases en línea; se confirmó su aprobación en la reunión anual con todos los docentes de la asignatura, a través de Zoom; y, luego, se les envió individualmente por correo electrónico una solicitud, con la finalidad de que contestaran el cuestionario, a través de la aplicación de Google para formularios.

El análisis descriptivo de los datos se realizó a través del cálculo de medianas, valores mínimos y máximos, así como de porcentajes; mientras que, para el comparativo por sexo, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney, y, para el análisis correlacional, la prueba de Spearman.

El análisis de los datos obtenidos a partir de las preguntas con respuestas abiertas permitió profundizar la información generada del análisis cuantitativo.

## **Resultados**

### *Descriptivos*

De un total de 68 profesores que imparten la asignatura “Introducción a la Salud Mental”, en primer año de Medicina, 77.9% respondió el cuestionario; con una mediana de edad de 47 y una edad mínima de 31 y máxima de 78; una mediana de siete años de experiencia en la enseñanza de esta materia, la experiencia docente

comprende desde menos de un año hasta 52 años; 54.7% son mujeres; 69,7% titulares; 22.7% atiende dos grupos; y 26.4% trabaja de tiempo completo en la institución.

En cuanto al manejo de los distintos recursos que ofrece la tecnología, la mayoría de los profesores utiliza Zoom (77.4%) para impartir clases; 60.4% emplea una sola plataforma, mientras que 35.8%, dos. Por otra parte, como medio de comunicación con sus estudiantes, 84.9% prefiere el correo electrónico y 58.5% Whatsapp; 49.1% utiliza sólo un medio de contacto, en tanto que 54.3% maneja dos. En ambos casos, menos de 6% tiende a usar más de dos herramientas tecnológicas para cubrir la enseñanza y la comunicación a distancia.

Durante estos cambios, la Facultad de Medicina ha ofrecido diversos recursos tecnológicos y asesorías a sus docentes para enfrentar el reto de la educación a distancia. La mayoría de ellos manifiesta una actitud positiva hacia la educación a distancia y considera que la(s) plataforma(s) que utiliza permite(n) cubrir varios de los requerimientos de la asignatura, como son: la enseñanza de los contenidos temáticos, captar la atención de sus alumnos, comunicarse con ellos, retroalimentarlos y evaluar su aprendizaje. A pesar de que más de la mitad considera que es mejor dar clases presenciales, la mayor parte de los profesores piensa continuar utilizando las clases en línea como una estrategia complementaria después del confinamiento. No obstante, las bondades detectadas en el uso de la tecnología se señalan algunas limitantes o dificultades, como el hecho de no poder observar adecuadamente a los estudiantes (porque no prenden la cámara o, si la tienen activada, no es posible tener una percepción de su trabajo y atención, como la que se consigue en las clases presenciales) y la necesidad de mayor preparación en el manejo de las plataformas por parte de los docentes (tabla 1).

**Tabla 1. Experiencia de los profesores en el proceso de transición de la educación presencial a virtual**

	<i>D/TD</i>	<i>I</i>	<i>A/TA</i>
Plataformas usadas satisfacen el desarrollo de la clase	3.8	5.7	90.6
Conectividad a las plataformas es adecuada	3.8	5.7	90.6
Actitud positiva hacia la educación en línea	0.0	3.8	96.2
Utilizará clases en línea después del confinamiento	7.5	9.4	83.0

## LA TRANSICIÓN DE UNA ASIGNATURA DE CARÁCTER FORMATIVA A CLASES EN LÍNEA:

Es mejor dar clases presenciales	7.5	22.6	69.8
La plataforma permite comunicación con alumnos	0.0	18.9	81.1
Alumnos pierden interés con la modalidad en línea	23.1	34.6	42.3
Encontró cómo captar la atención de sus alumnos	5.7	22.6	71.7
Plataforma dificulta observar a los alumnos	9.4	11.3	79.2
Distracción del profesor por eventos en casa de los alumnos	45.3	22.6	32.1
Se cubre la enseñanza de los contenidos temáticos	1.9	15.1	83.0
Su papel como profesor ha cambiado	22.6	34.0	43.4
Puede evaluar a sus estudiantes en la modalidad a distancia	7.5	13.2	79.2
<i>Sí</i>			
Piensa que requiere de mayor preparación	66.0		
Ha podido retroalimentar a sus alumnos	94.3		

D/TD=porcentaje de profesores en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con cada experiencia reportada; I=Indeciso; A/TA=de acuerdo o totalmente de acuerdo.

Fuente: elaboración propia.

En relación con los aspectos que los profesores toman en cuenta para evaluar el aprendizaje de sus alumnos, destacan: participación en clase (92.5% la consideran para evaluar a cada estudiante), asistencia y tareas extra-clase (84.9%), presentación de temas (75.5%), exámenes de opción múltiple (64.2%) y preguntas abiertas (43.4%), así como autoevaluación (18.9%). Más de la mitad de los docentes (54.7%) incluye cuatro o cinco de estos elementos u otros para llevar a cabo la evaluación, 26.4% emplea seis o siete tipos, 17% menos de tres, mientras que sólo 1.9% maneja más de siete.

El reto de la educación a distancia ha despertado en los docentes una serie de emociones, tanto positivas (se producen cuando la situación no se percibe como amenazante y quien la experimenta así considera que cuenta con los recursos para afrontarla) como negativas (se presentan cuando el evento se percibe como una amenaza y la persona que lo considera así no se siente capaz de enfrentarlo), entre las que sobresalen: el reto de estar aprendiendo, experimentar entusiasmo y curiosidad, así como el hecho de sentirse a gusto, con satisfacción y esperanza; pero, al mismo

tiempo, los profesores manifiestan sensación de cansancio, ansiedad o inseguridad, dificultad para adaptarse al cambio y aislamiento (tabla 2).

**Tabla 2. Experiencia emocional de los profesores en el proceso de transición de la educación presencial a virtual**

<i>Se ha sentido</i>	<i>Frecuencias</i>	<i>Porcentajes</i>
<i>Experiencia Positiva</i>		
Que está aprendiendo	42	79.2
Entusiasmado(a)	26	49.1
Curioso(a)	25	47.2
A gusto	23	43.4
Contento(a)	19	35.8
Esperanzado(a)	16	30.2
Con fe en las nuevas generaciones	1	1.9
Que está viviendo una nueva experiencia	1	1.9
<i>Experiencia Negativa</i>		
Cansado(a)	15	28.3
Ansioso(a)	10	18.9
Inseguro(a)	10	18.9
Con dificultad para adaptarse	7	13.2
Aislado(a)	6	11.3
Frustrado(a)	5	9.4
Insuficiente	5	9.4
Confuso(a)	5	9.4
Forzado(a)	3	5.7
Aburrido(a)	1	1.9
Deprimido(a)	1	1.9
Incomprendido(a)	1	1.9
Que la empatía grupal está ausente	1	1.9

Fuente: elaboración propia.

Con el fin de brindar un recurso tecnológico que permitiera la educación a distancia para alumnos que —por diversas razones— no pudieran conectarse a las clases virtuales de manera sincrónica, la Coordinación de Enseñanza de la asignatura Introducción a la Salud Mental creó el Aula Virtual Asincrónica (AVA), la cual contiene una serie de materiales (resúmenes, audiovisuales, presentaciones en PowerPoint, infografías, ejercicios de repaso, exámenes, etcétera) y actividades que sirven de apoyo al estudiante y al profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea de los contenidos temáticos de la materia en cuestión.

De 54 grupos a los que se imparte la asignatura en el primer año de Medicina, sólo alumnos de dos grupos —hasta el momento en que se realizó esta investigación— habían tenido la necesidad de recurrir al AVA para poder cubrir su proceso de aprendizaje; debido a que sus docentes no se sentían seguros con respecto a la integración de nuevas estrategias de aprendizaje y evaluación, por lo que los recursos que ofrece el AVA les pareció un apoyo esencial para el desarrollo de sus clases. En un tercer grupo, si bien ninguno de los estudiantes ha requerido la modalidad asincrónica, el profesor de éste ha combinado el uso del AVA con la modalidad virtual sincrónica y ha obtenido muy buenos resultados que le han permitido no sólo un proceso educativo integral de calidad, sino también la evaluación formativa de sus alumnos.

De los 68 docentes (titulares y adjuntos) de esta materia, 29.4% ha aceptado la invitación de la Coordinación de Enseñanza para ingresar al AVA y aprovechar las estrategias, materiales y actividades que este recurso tecnológico les brinda; de ellos, 78.6% considera que el acceso al AVA es fácil, 80% que las instrucciones para su uso son claras, mientras que todos coinciden en que las presentaciones y actividades que ofrece son útiles.

Los profesores de la asignatura no sólo han contado con el recurso del AVA *per se*, sino también con la asesoría de quienes la crearon para aprovechar al máximo los apoyos que ésta les brinda.

### *Comparativos*

Al utilizar la prueba U de Mann-Whitney para comparar el comportamiento de las variables estudiadas entre mujeres y hombres, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

### *Correlacionales*

Por otra parte, después de realizar la prueba de Spearman, además de observar una alta correlación positiva entre la edad de los docentes y el número de años que han



impartido la asignatura ( $r_s = .764$ ;  $p < .001$ ), se encontró que la mayoría de las variables estudiadas presentaban una correlación moderada con significancia estadística entre ellas. De los resultados de este análisis, destaca que quienes:

- Manifestaron una mayor actitud positiva hacia el hecho de dar clases a distancia, expresaron su intención de continuar utilizando la modalidad de enseñanza virtual, combinada con la presencial, cuando el confinamiento terminara ( $r_s = .642$ ;  $p < .001$ );
- Expresaron que la experiencia de dar clases en línea les había hecho sentir más emociones positivas (el reto de estar aprendiendo, experimentar entusiasmo y curiosidad, así como el hecho de sentirse a gusto, con satisfacción y esperanza), pensaban que podían evaluar adecuadamente en línea a sus estudiantes ( $r_s = .439$ ;  $p = .001$ );
- Consideraban que podían evaluar adecuadamente en línea a sus estudiantes, reportaron que estaban logrando enseñar todos los temas de la asignatura a sus alumnos ( $r_s = .469$ ;  $p < .001$ );
- Reportaron que estaban logrando enseñar todos los temas de la asignatura a sus alumnos, encontraron cómo hacer que sus estudiantes prestaran atención a la clase ( $r_s = .528$ ;  $p < .001$ );
- Encontraron cómo hacer que sus alumnos prestaran atención a la clase, no pensaban que, con la modalidad en línea, sus alumnos perdían interés en la clase ( $r_s = -.466$ ;  $p < .001$ ) y consideraban que la plataforma utilizada les permitía comunicarse de manera adecuada con sus estudiantes ( $r_s = .411$ ;  $p = .002$ );
- Expresaron que la experiencia de dar clases en línea les había hecho sentir más emociones negativas (cansancio, ansiedad o inseguridad, dificultad para adaptarse al cambio y aislamiento), opinaban que las plataformas utilizadas no satisfacían el desarrollo de las clases ( $r_s = -.454$ ;  $p = .001$ );
- Manifestaron que la plataforma les dificultaba observar bien a sus alumnos, pensaban que sus estudiantes perdían interés en la clase, con la modalidad virtual ( $r_s = .444$ ;  $p = .001$ ), y tendían a distraerse cuando observaban que sus alumnos atendían otros asuntos en sus casas ( $r_s = .413$ ;  $p = .002$ ).

## **Descriptivos a partir de respuestas con formato abierto**

De las trece preguntas con formato de respuesta abierto contenidas en el cuestionario aplicado, se retomó información que permitió profundizar en el conocimiento sobre

las opiniones y experiencias de los profesores participantes, durante el proceso de adaptación ante las nuevas exigencias que plantea la COVID-19 en el contexto educativo:

- Mientras que cerca de la tercera parte refirió no necesitar mayor apoyo, casi la mitad manifestó requerir más práctica para conocer mejor las plataformas y señaló que se sentía fuera de lugar con esta tecnología (por ejemplo “Ya soy muy viejo para esto”) o que todo le resultaba nuevo, pero había estado en la disposición de aprender sobre la marcha qué hacer.
- Al preguntar sobre su actitud personal hacia las clases en línea, se distinguieron tres grupos, quienes: a) resentían no poder dar las clases presenciales, b) manifestaban que tenían que adaptarse a esta situación o c) estaban interesados en esta nueva modalidad educativa.
- En cuanto a las ventajas y desventajas de la modalidad educativa a distancia y presencial, se destacaron nuevamente tres agrupaciones, quienes: a) en mayor medida, manifestaban extrañar la interacción personal con los alumnos, pues favorecía la comunicación; b) en menor grado, señalaban que ambas alternativas tenían sus pros (por ejemplo, contar con recursos tecnológicos que permitieran la enseñanza y evaluación de los contenidos temáticos de la asignatura, a distancia) y contras (por ejemplo, no poder compartir fácilmente las emociones asociadas a los temas) y consideraban que combinarlas podría resultar mejor; c) consideraban que la materia podía darse totalmente en línea (sólo un profesor opinó así).
- Con respecto a cómo lograba los docentes mantener el interés de sus alumnos a distancia, se encontró que tres todavía no lo habían conseguido, pero seguían en la búsqueda de estrategias. La mayoría coincidió en que promover la participación durante la clase (por ejemplo: hacer preguntas con frecuencia en forma aleatoria) le había funcionado; un profesor señaló que empleaba varios recursos como videos y aulas virtuales para discusión, entre otros. Hubo quienes manifestaron su preocupación, porque algunos de sus estudiantes no dejaban prendido su video y no podían percatarse si estaban interesados en la clase.

## Discusión

Se observó concordancia de lo manifestado por los profesores de nuestro estudio con los de otros autores en cuanto al esfuerzo y compromiso en el aprendizaje y

uso de distintos recursos tecnológicos para cumplir con su misión de educar (Bonfil,2020; Valdez García et al.,2020). También es notorio que investigadores en España señalaron las dificultades que podría haber al esperar el uso reflexivo y la comunicación (Sales et al.,2020), fenómeno que —en parte— lo encontramos con nuestros docentes, quienes refirieron que en muchos casos la comunicación no era tan fluida como deseaban, debido a que la presencia virtual sincrónica de los alumnos frecuentemente no era posible por fallas en el internet.

La forma variada en que los docentes respondían al reto de la modalidad educativa a distancia nos conduce a considerar que, como todo en la vida, cada uno piensa y reacciona de diferente manera ante una misma situación y que lo novedoso puede provocar incertidumbre, expectativa y ansiedad. Es interesante cómo para algunos, esta nueva forma de impartir las clases implicaba un mayor esfuerzo en la búsqueda de maneras alternativas de hacerlo y eso les resultaba motivador; otros aceptaban porque las circunstancias los llevaban a ello y no existía otra opción; mientras que había quienes extrañaban la participación cercana con los alumnos como algo indispensable para apoyarlos en su trayecto de formación como futuros profesionales de la salud.

Se puede observar que, a pesar de que nuestros profesores manifestaron actitudes positivas hacia el uso de la tecnología y trabajaron de manera efectiva en la enseñanza, simultáneamente, ellos mostraron respuestas contradictorias, como señalar que preferían lo presencial, así como la interacción cercana y no a distancia con los alumnos, fenómeno que podemos considerar normal dado que aún no se han acostumbrado, en este primer mes de clases en línea, a los retos que se les presentan.

## Conclusiones

Los resultados de este estudio nos llevan a considerar que:

- A pesar de la incertidumbre que la transición de una modalidad de clase presencial a una en línea ha provocado en los profesores, ellos han aceptado el reto y se encuentran realizando las clases a distancia, con el fin de cubrir el programa de manera adecuada; es decir, cumplir con la enseñanza de todos los contenidos temáticos, en los plazos estipulados, para que los alumnos logren los objetivos de aprendizaje de cada unidad.
- Si bien los docentes trabajan las clases en línea, la mayoría considera que desearían tener —de alguna manera— mayor reciprocidad con sus estudiantes, para transmitirles sus experiencias profesionales y resolver con mayor facilidad problemas personales que presentan los alumnos.

- Aunque los profesores manifiestan una serie de emociones positivas (el reto de estar aprendiendo, experimentar entusiasmo y curiosidad, así como el hecho de sentirse a gusto, con satisfacción y esperanza, entre otras) con respecto a la educación a distancia, lo cual da cuenta de una actitud positiva hacia esta nueva modalidad de la enseñanza; también expresan emociones negativas (cansancio, ansiedad o inseguridad, dificultad para adaptarse al cambio, aislamiento, etcétera) que pueden considerarse normales en una situación de esta naturaleza, pero que será importante dar seguimiento para definir si se requieren apoyos adicionales en caso de que éstas no disminuyan con el paso del tiempo o que, incluso, se intensifiquen.
- La forma en que los docentes reportan estar abordando el reto educativo en el contexto del confinamiento por COVID-19, nos lleva a considerar que su trabajo en esta situación tan insospechada, aunado a los apoyos institucionales requeridos por ellos, llevará a buen término el ciclo escolar.

## Referencias

- Baena Morales, S., López Morales, J. y García Taibo, O. (2021), La intervención docente en educación física durante el periodo de cuarentena por COVID-19. *Retos*, 39, 388-395.
- Bizquera, R. (2009), *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bonfill, C. (2020), ¿Habremos aprendido? Aún estamos a tiempo. *Debate Universitario*, 8(16), 79-83.
- De la Fuente, R. (1992), *Psicología médica* (2ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, A.M. (2011), Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos (1). *Revista Versión Nueva Época*, 26, 315-339.
- González García, S., Casadelvalle Pérez, I., Urda, M.O., Fortún Sampayo, T., Mezquía de Pedro, N. y Melón Rodríguez, R.G. (2020), Un reto en tiempos de pandemia para la educación médica en Cuba. *Educación Médica Superior*, 34(3), e2457.
- Hernández Leal, A. (2020), *Desde el confinamiento, percepciones de docentes del Centro Universitario UAEM Nezahualcóyotl*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Lazarus, R.S. (1991), Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46, 352-367.
- \_\_\_\_\_. (2006), Emotions and interpersonal relationships: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74, 9-46.

- Maldonado Gómez, G., Miró, M.A., Stratta, A.E., Barreda Mendoza, A. y Zingaretti, L. (2020), La educación superior en tiempos de COVID-19: análisis comparativo México-Argentina. *Revista de Investigación en Gestión Industrial, Ambiental, Seguridad y Salud en el Trabajo-GISST*, 2(2), 35-60.
- Martínez Garcés, J. y Garcés Fuenmayor, J. (2020), Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la COVID-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>
- Sales, D., Cuevas Cerveró, A. y Gómez Hernández, J.A. (2020), Perspectivas sobre la competencia informacional y digital de estudiantes y docentes de ciencias sociales antes y durante el confinamiento por la COVID-19. *Profesional de la Información*, 29 (4), e290423. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.23>
- San Juan Bosch, M., García Núñez, R., Mur Villar, N., Falcón Hernández, A. y Díaz Brito, A. (2020), Experiencias y alternativas académicas de la Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos durante la COVID-19. *Medisur*, 18(3), 410-415.
- Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A.M.P., Torres Carrasco, R., de Agüero Servín, M., Hernández Romo, A.K., Benavides Lara, M.A., Rendón Cazales, V.J. y Jaimes Vergara, C.A. (2020), Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3). <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Valdez García, J.E., López Cabrera, M.V., Jiménez Martínez, M.A., Díaz Elizondo, J.A., Dávila Rivas, J.A.G. y Olivares Olivares, S.L. (2020), Me preparo para ayudar: respuesta de escuelas de medicina y ciencias de la salud ante COVID-19. *Investigación en Educación Médica*, 9(35), 85-95. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2020.35.20230>
- Vergara de la Rosa, E., Vergara Tam, R., Álvarez Vargas, M., Camacho Saavedra, L. y Gálvez Olortegui, J. (2020), Educación médica a distancia en tiempos de COVID-19. *Educación Médica Superior*, 34(2), e2383.
- Vialart Vidal, M.N. (2020), Estrategias didácticas para la virtualización del proceso enseñanza aprendizaje en tiempos de COVID-19. *Educación Médica Superior*, 34(3), e2594.
- Villafuerte Holguín, J.S., Bello Piguave, J.E., Pantaleón Cevallos, Y. y Bermello Vidal, J.O. (2020), Rol de los docentes ante la crisis del COVID-19, una mirada desde el enfoque humano. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCale)*, 8 (1), 134-150.

# Las necesidades de formación docente a partir de la pandemia por COVID-19

*Josefina Guzmán Acuña<sup>1</sup>  
Teresa de Jesús Guzmán Acuña<sup>2</sup>  
Juan Antonio Centeno Quevedo<sup>3</sup>*

## Introducción

La formación docente se constituye hoy en día como un elemento que permite a las Instituciones de Educación Superior (IES) realizar cambios al interior para adaptarse rápidamente a las necesidades del entorno. A partir de la pandemia por COVID-19 se ha buscado dar continuidad a los servicios educativos como un objetivo común en las IES. Sin embargo, uno de los temas centrales es que se ha recurrido a la Enseñanza Remota de Emergencia (ERT por sus siglas en inglés), (Hodges, Moore, Lockee, Trust, y Bond, 2020), donde las IES se enfrentan a una situación compleja en cuanto a la preparación y capacitación de los docentes en el uso y manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

Ante este escenario, el problema es definir cuántos de sus docentes están en condiciones de impartir los cursos en línea y cuáles son sus necesidades de formación y actualización en el manejo de las herramientas tecnológicas. Este

<sup>1</sup> Doctorado en Educación Internacional en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. Correo electrónico: jguzman@docentes.uat.edu.mx

<sup>2</sup> Doctorado en Educación Internacional en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. Correo electrónico: tjguzman@uat.edu.mx

<sup>3</sup> Maestría en Finanzas Corporativas en el Instituto de Formación Liverpool. Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. Correo electrónico: jcenteno@uat.edu.mx

documento tiene como objetivo identificar las necesidades de formación docente a partir de la pandemia por COVID-19 en las IES mexicanas, mediante un análisis de las herramientas, metodologías y plataformas digitales que se han implementado durante esta contingencia sanitaria y cómo las decisiones tomadas han generado nuevas estrategias en la implementación de planes académicos y tecnológicos.

La metodología utilizada corresponde a un estudio documental y descriptivo, con el análisis de frecuencias de variables cuantitativas. En un primer momento se integra la información recabada por diversos organismos nacionales e internacionales, para comprender las principales plataformas electrónicas utilizadas para la impartición de clases en modalidad a distancia y así considerar las necesidades de formación docente. En un segundo momento se analiza el cuestionario institucional aplicado por ANUIES en colaboración con la SEP, en el cual se evalúan las acciones realizadas por las IES mexicanas para mantener los servicios educativos durante la pandemia (ANUIES, 2020b).

De esta investigación se concluye, que los docentes de hoy deben de realizar múltiples tareas y eso conlleva desafíos institucionales. Por lo tanto, los temas prioritarios para los programas de formación docente deben enfocarse en el uso adecuado de las TIC, en el manejo de diversas herramientas tecnológicas para la impartición de clase, es necesario que aprendan a elaborar programas y evaluaciones a distancia, mantener una comunicación efectiva con los estudiantes y para que ello sea posible, debe estar acompañado del soporte técnico y asesoría en línea para el uso de tecnologías de aprendizaje, el diseño de materiales y guías para el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia.

## **Desarrollo**

La enseñanza es un aspecto complejo de nuestra vida cotidiana. En la realidad del año 2020 y con un entorno revolucionado por la contingencia sanitaria, aunado al acelerado desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la manera en la que la enseñanza se imparte adquiere una nueva gama de matices con características variadas.

La educación ha cambiado mucho en un corto periodo, derivado de la pandemia por COVID-19. Por indicación de la Secretaría de Educación Pública federal y sus homólogos estatales, se ha transitado de manera obligatoria hacia una presencialidad restringida y con modalidades educativas emergentes que bien podrían definirse como Enseñanza Remota de Emergencia (Emergency Remote Teaching, ERT), (Hodges, Moore, Lockee, Trust, y Bond, 2020).

Un aspecto para considerar es que estos cambios han sido posibles gracias a las opciones que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en las que hay una amplia variedad de herramientas de comunicación para la docencia; aminorando el impacto de la presencialidad restringida a la que nos enfrentamos, hoy tenemos una comunidad educativa más familiarizada con el uso de la tecnología.

Esto ha permitido una rápida transición de la modalidad presencial a la educación a distancia, desde el punto de vista del entorno para el proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo, hay áreas de oportunidad a las cuales se debe prestar atención para la mejora de las estrategias.

Una hipótesis sencilla sería decir que para mejorar las estrategias es necesario ofrecer plataformas tecnológicas de e-learning, o la disposición de equipos de cómputo para el uso de la comunidad educativa. Sabemos que la dinámica de enseñanza aprendizaje ha sido afectada en gran medida por la presencialidad restringida, e incluso la contratación de plataformas tecnológicas. Sin embargo, es fundamental la estrategia de profesionalizar a los docentes, ya que, sin esta preparación difícilmente se lograría el objetivo de continuar con la oferta de servicios educativos, entendiendo a los docentes como los encargados de realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas virtuales.

La formación docente es lo que permite el desarrollo de la innovación con las características actuales de una sociedad desarrollada; en este entorno se presenta hoy como un reto mucho más allá de los cambios de práctica, ya sea en la enseñanza o la práctica de aprendizaje cooperativo, sino que requiere un ejercicio de transformación personal. Esto solo se puede hacer a través de procesos de reflexión docente que bien serán compartidos o individuales (González Calvo y Barba, 2014).

Ante estos escenarios la formación docente retoma importancia, es un aspecto de la práctica docente que podría ofrecer un cambio en y la forma de pensar individual de los propios docentes. La formación docente está relacionada con aquellos cambios que han planteado las Instituciones de Educación Superior (IES), ya que, a partir de esta formación, se lograría que los docentes en la teoría y práctica de su labor docente puedan adaptarse a esta ERT, apoyándose en el uso de medios digitales y la implementación de estrategias didácticas, haciendo un uso eficiente de estas y maximizando su potencial para los entornos educativos.

### *Planteamiento del problema*

Para entender la dimensión de la importancia de la formación docente en México tenemos que conocer algunos datos preliminares, por ejemplo, para el nivel superior y particularmente en el ciclo escolar 2018-2019 se contabilizan 414,408 docentes en



las diversas instituciones educativas públicas y privadas (INEGI, 2019a). Ahora bien, desde una perspectiva institucional, encontramos que hay 5,535 escuelas de nivel superior de todas sus categorías; con una relación alumno/maestro en México de 10 alumnos por cada maestro y una relación alumno/ escuela para nivel superior de 712 alumnos por institución educativa (INEGI, 2019a).

Para el ciclo escolar 2019-2020, se registró una matrícula en educación superior de 4,931,200 estudiantes en el sistema de educación superior, 82.36% perteneciente al sistema escolarizado y 17.63% al no escolarizado (ANUIES, 2019). La contingencia sanitaria ocasionada por el COVID-19 impactó la forma en la cual concebimos la educación, ahora se presenta un escenario con una presencialidad restringida. Antes de la pandemia existía una estructura curricular rígida, en ocasiones con una excesiva carga académica, con enfoque en los contenidos, en muchas ocasiones con secuencialidad, endogamia y baja lateralidad (Marmolejo, 2020).

Con estos antecedentes y en el contexto de la pandemia por COVID-19, surge la necesidad de innovar la manera en la cual se imparte la educación por parte de las IES, se resalta la importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y de la pronta transición de las modalidades presenciales hacia modalidades a distancia. Para ello se requiere un estudio a fin de conocer las estrategias institucionales implementadas por las IES y sobre todo los procesos prácticos de los docentes durante la pandemia, caracterizando las necesidades de capacitación docente para incrementar la efectividad de los esfuerzos por continuar impartiendo educación.

Además de un problema epidemiológico hay un problema económico, de dinámica social, de restricciones de contacto físico y evidentemente de gran impacto para la educación. En un corto periodo las instituciones educativas de todos los niveles tuvieron que migrar hacia la enseñanza en línea, en una modalidad de ERT, derivado de las restricciones de presencialidad en las instituciones educativas y las demás medidas de prevención sanitaria establecidas por las autoridades de los distintos niveles de gobierno.

### *Marco Normativo*

Sin embargo, para comprender nuestro contexto socio político, debemos saber que México cuenta con un marco normativo correspondiente a la educación superior, en el cual se articula su composición y funcionamiento dentro del sistema educativo. Este marco normativo se presenta en la figura 1.

Esta normatividad, dicta la forma en la cual la educación superior debe ser impartida, en situaciones de normalidad, donde se establece como derecho y posteriormente se va dando forma al sistema educativo mexicano, en este caso, respecto a la educación superior. En términos generales podemos decir que, en materia de normatividad, la Legislación Mexicana cuenta con bases sólidas, aunque se encuentran en un proceso de reestructuración, ya que conceptos como la obligatoriedad y la gratuidad se encuentran actualmente establecidos en la nueva Ley General de Educación Superior (2021), estos cambios que representan la evolución hacia nuevos conceptos o derechos que se han incluido en las normas de manera oficial.

**Figura 1. Marco Normativo de la Educación en Mexico**



Fuente: Elaboración propia.

### *Enfoque de la investigación*

Se trata de una investigación enfocada a las Instituciones de Educación Superior, analizando las diferentes estrategias implementadas durante la pandemia y cómo estas estrategias han generado necesidades de formación docente para la elaboración de acciones de capacitación para la mejora de los servicios educativos en un entorno de Enseñanza Remota de Emergencia (Emergency Remote Teaching, ERT) con la característica principal de la presencialidad restringida.

### *Diseño de la investigación*

El presente es un estudio documental que pretende identificar las necesidades de formación docente a partir de la pandemia por COVID-19, ya que se requiere trabajar para continuar con la labor de enseñanza de manera más eficiente. Se trata también de una investigación cuantitativa ya que se utilizarán análisis de frecuencias para el procesamiento de la información. Por sus características es también una investigación descriptiva y explicativa, ya que se pretende describir la situación actual en la implementación de modalidades de enseñanza y cómo estas modalidades generan necesidades de capacitación en los docentes de las IES mexicanas. En su diseño es no experimental ya que no se pretende influir en el resultado o en el fenómeno observado.

### *Población objetivo*

Las Instituciones de Educación Superior mexicanas, incluyendo instituciones públicas y privadas, son la población objeto de estudio, quienes han implementado modalidades de ERT para la continuidad en la impartición de servicios educativos. El presente proyecto de investigación tiene como muestra 582 instituciones públicas y privadas de todo el país, que contestaron un cuestionario en dos etapas. También se cuenta con información recabada por diversos organismos nacionales e internacionales, para comprender las principales plataformas electrónicas utilizadas para la impartición de clases en modalidad a distancia y considerar así, las necesidades de formación docente en el escenario de la pandemia por COVID-19.

### *Técnica e Instrumentos de recolección de datos*

En un primer momento se abordarán diversos diagnósticos y métricas de la actividad docente de las IES mexicanas durante la pandemia de organismos e investigadores reconocidos, con la finalidad de caracterizar el fenómeno desde una perspectiva multifactorial. En la segunda parte de esta investigación, el instrumento de recolección de datos consiste en un cuestionario institucional. Contestado por medios electrónicos por las IES mexicanas en dos etapas de levantamiento. El cuestionario está conformado de ítems que corresponden a las variables determinadas en los objetivos de investigación:

- Continuidad en la actividad docente.
- Acciones para el fortalecimiento del trabajo docente a distancia.
- Análisis de uso de plataformas de enseñanza aprendizaje.
- Análisis de uso de plataforma de comunicación.
- Identificación de necesidades de formación docente.

## **Resultados**

El caso de las IES mexicanas es muy diverso, de acuerdo con cifras de ANUIES (2020a), las universidades mexicanas en el escenario de la pandemia han tenido diversas respuestas frente a la misma. La principal estrategia implementada por las IES mexicanas es la disposición de aulas virtuales y el uso de plataformas tecnológicas, acciones realizadas por el 94% de las instituciones; el 82% ha ofrecido capacitación de docentes en el uso de tecnologías digitales; esto muestra una cierta correlación entre la disposición y la capacitación para el uso de las TIC (ANUIES, 2020b).

Por otro lado, el 56% ha realizado campañas de orientación a la comunidad universitaria y la mitad de las instituciones ha dispuesto sitios web de apoyo con el 50% y el soporte técnico con el 53% y en menor medida, con el 41% la flexibilización de los servicios académico-administrativos (ANUIES, 2020b). En un primer momento podría pensarse que se están haciendo acciones relativas al antes, durante y después del proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo, los porcentajes de ocurrencia o implementación de acciones no son uniformes a todas las instituciones, entendiendo también que no todas ellas cuentan con los recursos y el presupuesto necesario para la implementación.

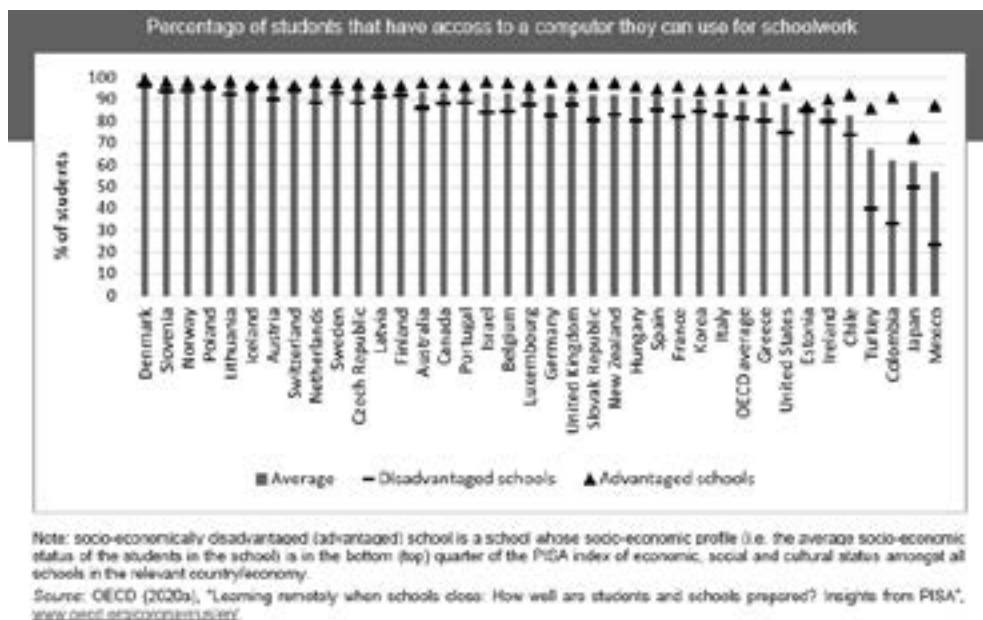
Es importante destacar que, aunque la respuesta principal ha sido la habilitación de aulas virtuales o plataformas tecnológicas, en menor medida se presta capacitación y aún menos se brinda apoyo y seguimiento a través de soporte técnico. Desde otra perspectiva, el 59% de las universidades no han flexibilizado sus servicios académico-administrativos, lo cual se entiende como un complemento ideal para la continuidad de los servicios educativos. Sin embargo, el uso de TIC para impartir enseñanza remota de emergencia (ERT) no solamente corresponde a la disposición de las tecnologías para la comunidad educativa, por el contrario es necesario que los operadores de la estrategia, en este caso los docentes conozcan y se habiliten en el uso de las herramientas, ante ello Marmolejo (2020) plantea además una serie de desafíos para que los docentes lleven a cabo la enseñanza en línea pues, frente a este escenario, se enfrentan con:

1. Falta de motivación.
2. Dificultades para la evaluación del aprendizaje.
3. Dificultades o limitaciones técnicas para la enseñanza en línea.
4. Tiempo necesario para la preparación de materiales.
5. Aislamiento.

Analizando el acceso a las modalidades en línea, es menester también considerar la capacidad de los estudiantes para acceder a las plataformas de aprendizaje y detectar brechas de desigualdad al respecto. Para los países que integran la OCDE (2020a), en promedio, nueve de cada diez estudiantes tienen acceso a dispositivos digitales e Internet en el hogar, y los estudiantes de escuelas favorecidas tienen un 15% más de posibilidades de acceso a una computadora que sus homólogos de escuelas desfavorecidas. Hay alumnos que deben compartir dispositivos con sus familiares lo que dificulta el seguimiento a sus lecciones, sobre todo cuando los horarios de uso se empalman.

En la figura 2 se muestra cómo es este acceso en los países de la OCDE, en donde México se encuentra en el extremo derecho, con el 22% de acceso de los alumnos de escuelas con desventaja y un 88% de acceso para los alumnos en escuelas favorecidas. En promedio, para México el 58% de los estudiantes tienen acceso a una computadora y pueden usarla para hacer trabajos escolares. Este factor debe ser considerado en el trazado de estrategias institucionales, así como la atención a grupos vulnerables con la finalidad de evitar la deserción o el retraso escolar de los estudiantes. Esta información permite la identificación para posterior atención de minorías vulnerables.

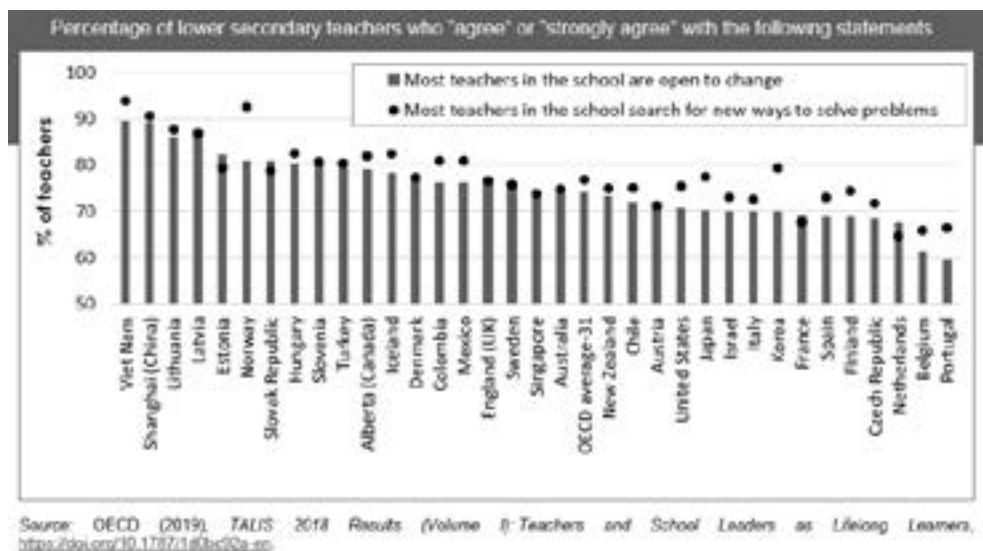
**Figura 2. Acceso a computadora para trabajos escolares**



Fuente: OCDE, 2020<sup>a</sup>

Desde una perspectiva diferente, se midió también la disposición de los docentes para participar activamente en el rediseño de la enseñanza y el aprendizaje. En la encuesta realizada por TALIS manifiestan que están abiertos al cambio y a encontrar nuevas formas de resolver los problemas, calificando a México en el medio de la tabla, como se muestra en la figura 3 (OCDE, 2020a). Para el caso mexicano, 76% de los docentes están abiertos al cambio y 82% de ellos están dispuestos a buscar nuevas formas de solución de problemas comunes, lo que demuestra una buena disposición para participar en los cambios requeridos en estos entornos de ERT, momentos en los cuales se requiere la innovación docente más allá de continuar con los mismos procesos y metodologías que tradicionalmente se han implementado.

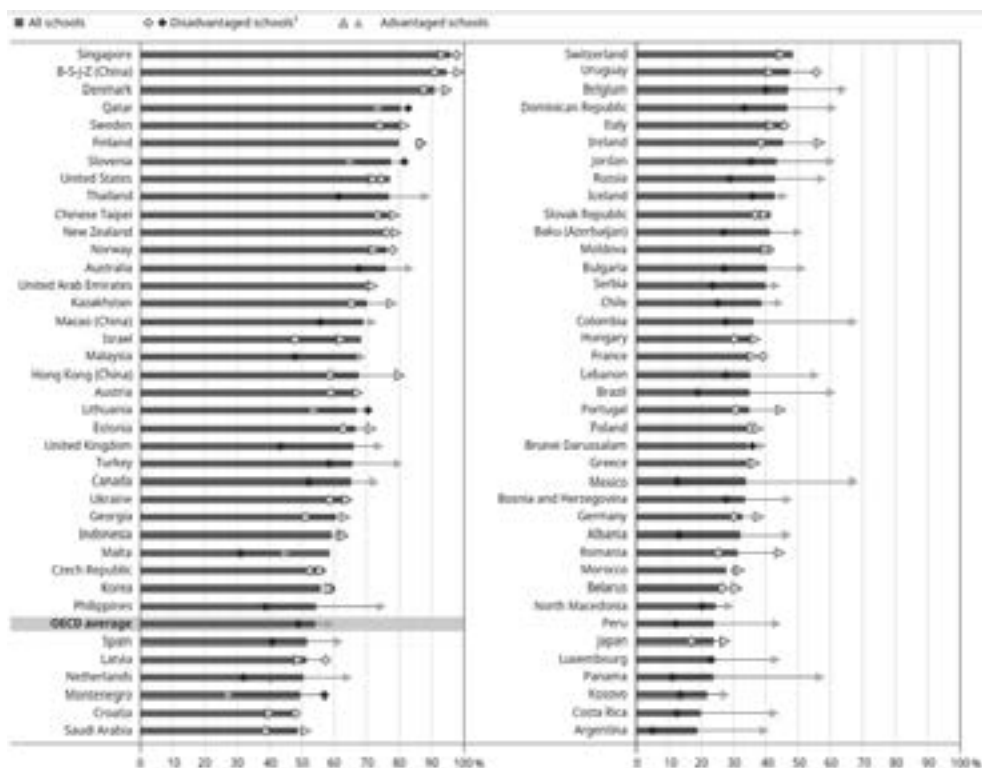
**Figura 3. Profesores como actores de cambio**



Fuente: OCDE, 2020a

La OCDE (2020b) evaluó si se encuentra disponible una plataforma de apoyo al aprendizaje en línea eficaz a nivel país, lo anterior como un esfuerzo de comprender el contexto de los docentes para la implementación de ERT con presencialidad restringida. En muchos países, los estudiantes de escuelas en desventaja socioeconómica tienen menor acceso a una plataforma de apoyo al aprendizaje en línea que los estudiantes de escuelas privilegiadas. La disparidad socioeconómica en el acceso fue especialmente marcada en Brasil, México y Panamá, donde la brecha supera los 40 puntos porcentuales como se muestra en la figura 4.

**Figura 4. Disponibilidad de una plataforma de apoyo al aprendizaje en línea eficaz**

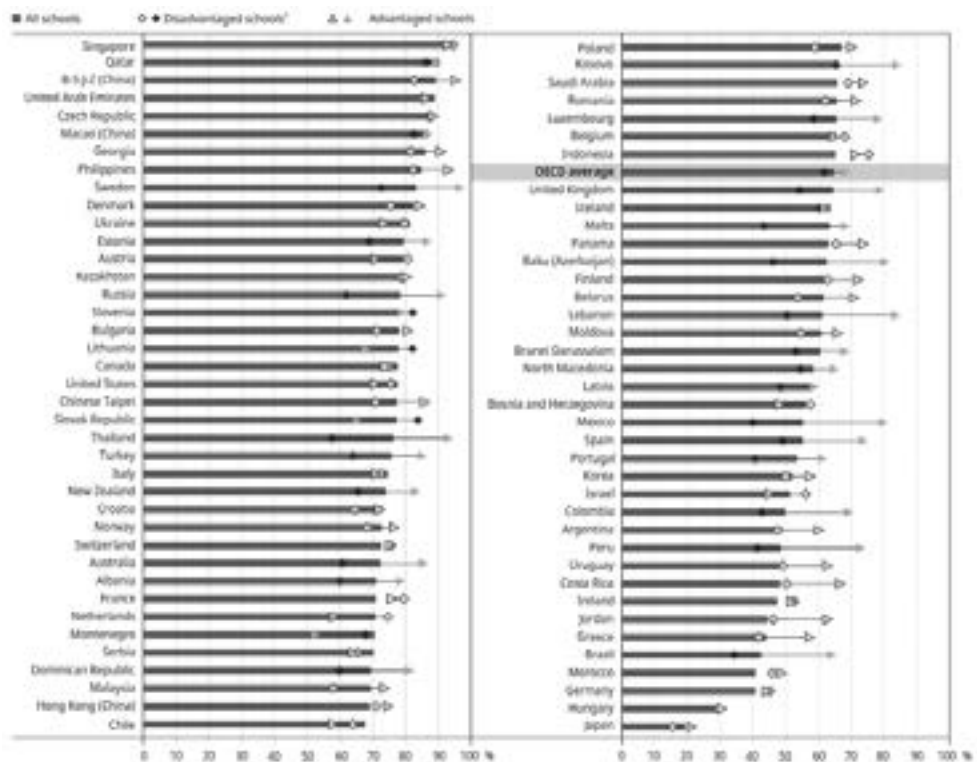


Fuente: PISA 2018 citado en OCDE (2020b)

Finalmente, en el análisis por país, es menester identificar si existen los recursos profesionales eficaces disponibles para que los maestros aprendan a usar dispositivos digitales, lo que a su vez permitiría el correcto desarrollo de los esfuerzos de enseñanza-aprendizaje para lo cual OCDE (2020b) encuentra que para México el promedio de escuelas que cuentan con estos recursos es del 55%, porcentaje que baja al 40% en escuelas con desventaja y alcanza el 80% en escuelas más avanzadas, como se muestra en la figura 5.



**Figura 5. Disponibilidad de recursos profesionales, eficaces para que los maestros aprendan a usar dispositivos digitales**



Fuente: OCDE (2020b)

Con esta información previa, es menester conocer el nivel de preparación de los docentes para apoyar o contribuir al aprendizaje digital. De acuerdo con Schleicher (2020), en los países que integran la OCDE, los profesores han expresado una gran necesidad de formación en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); en el último año, 60% de los docentes recibieron desarrollo profesional en TIC y 18% informó una mayor necesidad de desarrollo en esta área.

También se encontró que los docentes tampoco dependen mucho del aprendizaje a distancia para su propio desarrollo, ya que 36% informó haber participado en cursos o seminarios en línea y más del doble informaron haber participado en cursos o seminarios presenciales (Schleicher, 2020).

En el análisis realizado por Marmolejo (2020) las Universidades Públicas Estatales (UPES) mexicanas han utilizado diferentes actividades concretas para dar continuidad a los servicios educativos, con esquemas como el uso de aulas virtuales y plataformas tecnológicas con una ocurrencia del 94%, la capacitación de docentes para el uso de tecnologías digitales con 82%, la implementación de campañas de orientación a la comunidad universitaria con 56%, la disposición de sitio web de apoyo con 50%, la disponibilidad de soporte técnico sobre el uso de plataformas digitales con 53% y finalmente la flexibilización de servicios académico-administrativos con 41% de ocurrencia. Esto es una radiografía de las decisiones que se han tomado, pero también muestra una diferencia entre la estrategia institucional de acudir al uso de plataformas tecnológicas y una brecha hacia la flexibilización y la oferta de sitios web de apoyo y soporte técnico en el uso de estas plataformas.

En la investigación realizada por ANUIES-SEP (2020b), se envió un cuestionario a 582 instituciones de educación superior mexicanas de carácter público y privado en el cual, dentro de otros factores, se evaluaron aspectos relacionados con la labor docente y las necesidades de capacitación. Se evaluó la continuidad en la actividad docente por entidad federativa de las IES mexicanas. De ello se encuentra que el promedio nacional es del 71% de la matrícula atendida durante la pandemia por COVID-19 y siendo Tlaxcala con 86%, Colima con 85% y Nuevo León con 85% de los estados con un mayor porcentaje de continuidad en la actividad docente. Quintana Roo y Baja California con 60% son las entidades que presentan un porcentaje menor de continuidad (ANUIES, 2020b).

Es de destacar que el 100% de las IES que respondieron el cuestionario, manifestaron continuar con la impartición de actividades académicas en la modalidad a distancia, independientemente de su tamaño o características particulares, lo que presenta un punto de partida para la detección de actividades de formación docente.

Por otro lado, fue necesario que las IES implementaran acciones específicas que permitieran el fortalecimiento del trabajo docente a distancia; estas acciones también forman parte de esas estrategias de ERT, en la cual las decisiones deben ser tomadas en un corto periodo, representando cambios importantes para las instituciones educativas. La formación docente vive también una especie de entorno de ERT, ya que en el proceso de capacitación el mismo docente se vuelve estudiante, con los requerimientos y problemáticas que ello representa.

Desde otra perspectiva, también se analizaron las principales acciones para el fortalecimiento del trabajo docente a distancia, implementadas por las IES mexicanas, solamente 20.8% de ellas han desarrollado cursos de capacitación para la implementación de los servicios educativos en la modalidad a distancia, aunado al 18.7% que ofrecen soporte técnico y asesoría en línea para los docentes:

plataformas, video conferencias, repositorios, entre otras. El 18.6% implementaron acciones de capacitación adicional a sus profesores en el uso de tecnologías para el aprendizaje a distancia, y solamente 17.9% desarrollaron estrategias de apoyo para el diseño de materiales y guías para el uso de las distintas herramientas tecnológicas implementadas y un 11.5% que disponen de números telefónicos de soporte para asesorar a los docentes en el uso de las tecnologías educativas a distancia (ANUIES, 2020b). Lo anterior se traduce en áreas de oportunidad específicas para las IES, desde la perspectiva de ofrecer herramientas a los docentes para un mejor desempeño de su labor de enseñanza-aprendizaje en el escenario de la ERT ocasionada por la pandemia.

En un análisis distinto, se evaluaron las características de las plataformas informáticas de las que disponen las IES para la continuidad de su trabajo académico, encontrando que las diversas instituciones eligieron una o varias plataformas informáticas con características diferentes y cuya elección obedecía a las posibilidades financieras y de acceso de cada institución. En su mayoría, el 52.1% de las instituciones utilizan herramientas digitales, gratuitas o de pago, de uso público, mientras que 34.7% de las instituciones adquirieron la licencia de una plataforma comercial y solamente 13.2% utilizan una plataforma diseñada exclusivamente para ellas (ANUIES, 2020b).

Esta información nos permite identificar las necesidades de capacitación y de dónde deben provenir esta capacitación, ya que cuando se trata de plataformas propias, necesariamente la capacitación deberá ser implementada u ofrecida por los equipos técnicos que han desarrollado las plataformas tecnológicas, mientras que en el caso de las plataformas comerciales o de uso público podría optarse por capacitación y soporte por parte del proveedor (en el caso de las contratadas vía licencia), o mediante cursos conjuntos entre proveedores o instituciones para quienes han decidido utilizar herramientas gratuitas o de uso público.

La implementación en el uso de plataformas informáticas para la educación a distancia trajo consigo problemáticas que aunque teóricamente pudieran ser pronosticadas, se presentaron como resultado de la urgencia en la implementación, la jerarquización de estas carencias con la distinción de si se trata de una institución pública o privada nos muestra que con el 58% de ocurrencia, es mayor el porcentaje de instituciones públicas que reportan insuficiente infraestructura tecnológica, mientras que solamente 14% de las instituciones privadas manifiestan este problema, manifestando como problema principal la saturación de la red o la mala calidad del internet con 58%, en contraste con el 35% de las públicas. En las instituciones públicas los principales obstáculos están relacionados con carencias de equipo de cómputo, desconocimiento de alumnos y docentes en el uso de las plataformas y la poca disponibilidad de materiales y herramientas digitales (ANUIES, 2020b).

En el estudio se muestra que las instituciones privadas presentan una mejor capacidad o infraestructura tecnológica; cuentan con una mejor disponibilidad de materiales y herramientas digitales; y sus alumnos y docentes están mejor preparados para el uso de plataformas de educación a distancia respecto a las instituciones públicas. En contraparte enfrentan retos como mala calidad de internet o carencia en el equipo de cómputo dentro de la institución para la realización de las actividades (ANUIES, 2020b).

Estas diferencias prevalecen desde la perspectiva de los estudiantes, ya que no tienen igual acceso a las TIC. El 70% de las personas en México tienen acceso a internet, sin embargo, solo 44% de los hogares tienen acceso a una computadora. En un análisis geográfico, 76% de las personas que viven en un ambiente urbano cuentan con internet mientras que este porcentaje baja a 47% en lo rural y esto está relacionado también con el nivel socioeconómico. De acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) (INEGI, 2019b).

Finalmente, en el estudio de ANUIES-SEP (2020b), las IES realizaron diferentes actividades con los docentes y alumnos entre las que se incluyen asistencia técnica para el uso de las plataformas a docentes y alumnos; capacitación a docentes y alumnos para uso de las plataformas informáticas; la implementación de nuevos procesos para el seguimiento y la evaluación del trabajo académico para docentes y estudiantes; la elaboración y facilitación de nuevos materiales académicos y de bibliotecas digitales, el préstamo de equipos de cómputo para docentes y alumnos que los necesitan y la implementación de trámites administrativos y procesos de titulación en la modalidad a distancia.

## Discusión

Las Instituciones de Educación Superior (IES) han realizado esfuerzos destacables frente a la pandemia por COVID-19 para dar continuidad a los servicios educativos. Para ello se cuenta con una amplia gama de herramientas, metodologías y plataformas digitales para el desarrollo de la función docente. Es importante conocer las áreas de oportunidad pues el acceso a estos recursos no garantiza el adecuado uso de los mismos ni tampoco que contribuyan al aprendizaje de los estudiantes.

En el análisis realizado por Marmolejo (2020) se encontró que aún hay retos respecto a la capacitación docente para el uso de tecnologías digitales, sitios web de apoyo y soporte técnico a los docentes, estos obstáculos y carencias informáticas deben ser atendidos. Hoy contamos con una amplia variedad de herramientas tecnológicas y son muy variadas las selecciones en un comparativo

interinstitucional; sin embargo, se pretenden encontrar las principales convergencias con la finalidad de aportar información suficiente para la construcción de programas de capacitación docente. Los docentes de hoy deben realizar múltiples funciones y eso conlleva a desafíos institucionales. La capacitación requiere de un enfoque, con miras hacia una nueva concepción del docente, son tiempos de renovación y nuevos aprendizajes.

Frente al escenario pospandemia, la estrategia que más han implementado las IES mexicanas es la disposición de aulas virtuales y el uso de plataformas tecnológicas para la impartición de servicios educativos a distancia con el 94% de ocurrencia, como resultado de la presencialidad restringida establecida por las autoridades sanitarias, el 82% de las instituciones han ofrecido capacitación a sus docentes en el uso de estas tecnologías, mostrando una brecha del 12% de instituciones que implementan estos mecanismos sin prever procesos de capacitación docente en el uso de estas plataformas.

En términos generales, para los países que integran la OCDE (2020b), en promedio 9 de cada 10 estudiantes tienen acceso a dispositivos digitales e Internet en el hogar, aunque hay alumnos que deben compartir dispositivos con sus familiares lo que dificulta el seguimiento a sus lecciones escolares. En México el 58% de los estudiantes tiene acceso a una computadora y puede usarla para hacer trabajos escolares.

En lo referente a la resistencia al cambio para los docentes mexicanos, 76% está dispuesto al cambio y 82%, a contribuir a la generación de soluciones innovadoras para los problemas comunes, en general se muestra una disposición para contribuir a la construcción de acciones.

El aspecto principal de este trabajo es determinar las necesidades de formación docente a partir de la pandemia, de acuerdo con Schleicher (2020), en los países que integran la OCDE, los profesores han expresado una gran necesidad de formación en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación; en el último año, 60% de los docentes recibieron desarrollo profesional en TIC y 18% informó una mayor necesidad de desarrollo en esta área.

Un factor importante es que la totalidad de las IES que respondieron el cuestionario de ANUIES-SEP manifestó continuar con la impartición de actividades académicas en la modalidad a distancia, lo que presenta un punto de partida para la detección de actividades de formación docente. Aunque en contraste:

- De las IES mexicanas, 20.8% ha desarrollado cursos de capacitación para la implementación de los servicios educativos en la modalidad a distancia.
- ofrece soporte técnico y asesoría en línea para los docentes: plataformas, video conferencias, repositorios, entre otras (18.7%).

- llevó a cabo acciones de capacitación adicional a sus profesores en el uso de tecnologías para el aprendizaje a distancia (18.6%).
- desarrolló estrategias de apoyo para el diseño de materiales y guías para el uso de las distintas herramientas tecnológicas implementadas (17.9%).
- dispone de números telefónicos de soporte para asesorar a los docentes en el uso de las tecnologías educativas a distancia (11.5%).

Lo anterior representa información relevante acerca de los temas en los cuales se debe capacitar a los docentes en el uso de herramientas digitales para la función docente a distancia; por otro lado, es necesario identificar la forma en la cual los servicios digitales son contratados por las IES, ya que 52.1% de las instituciones utiliza herramientas digitales, gratuitas o de pago, de uso público, mientras que 34.7% de las instituciones adquirió la licencia de una plataforma comercial y solamente 13.2% utiliza una plataforma diseñada exclusivamente para ella.

Lo anterior también influye en la forma en la cual la capacitación debe ser impartida ya que, de acuerdo con la proveeduría del servicio tecnológico, se tendría el acceso a profesionales para capacitar a los docentes, así como también las características o limitantes de los servicios adquiridos.

## **Conclusiones**

La educación es compleja, y como todos los aspectos de nuestra vida cotidiana, ha sido afectado por la pandemia por COVID-19; ello ha provocado cambios en la forma en la cual se impartía la educación. En el caso de la educación superior es algo que se potencializa por la simple variedad de áreas del conocimiento de las que se trata y de las necesidades de cada programa educativo de acuerdo con las características del mismo.

Hoy por hoy, vivimos en un momento en el cual los paradigmas de la enseñanza han tenido que evolucionar hacia una nueva realidad como lo plantean Johnson, Johnson y Holubec (1998), el conocimiento que tradicionalmente era transferido de los profesores a los estudiantes ahora debe ser construido en conjunto entre ambos, con cambios de paradigma:

- Los estudiantes, que representaban un factor “esponja”, ahora tienen un papel de construcción activa, descubrimiento y transformación de su propio conocimiento.
- El propósito de los docentes cambia de clasificar y colocar en orden a los estudiantes hacia desarrollar las competencias y talentos de estos últimos.

- Las interacciones han evolucionado de ser impersonales en el paradigma tradicional hacia relaciones personales y específicas.
- Los contextos han cambiado de ser competitivo e individualista hacia un contexto nuevo de cooperación y trabajo en equipo.
- Los supuestos tradicionales dictaban que cualquier persona con experiencia podía dar clases, mientras que el nuevo panorama demuestra que la enseñanza es un proceso complejo que requiere de un entrenamiento considerable para ser efectivo.

Con la información recabada, se han detectado una serie de necesidades de capacitación docente con la finalidad de fortalecer las estrategias de educación a distancia en modalidades de ERT implementadas por las IES mexicanas en los temas de:

- Uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Conocimiento de las diversas herramientas disponibles (oferta disponible).
- Evaluación del aprendizaje a distancia.
- Elaboración de programas académicos a distancia.
- Comunicación efectiva en la educación a distancia.
- Fortalecimiento del trabajo docente a distancia.
- Desarrollo de cursos de capacitación para la implementación de los servicios educativos en la modalidad a distancia.
- Soporte técnico y asesoría en línea para los docentes: plataformas, video conferencias, repositorios, entre otras.
- Acciones de capacitación adicional a sus profesores en el uso de tecnologías para el aprendizaje a distancia.
- Diseño de materiales y guías para el uso de las distintas herramientas tecnológicas implementadas.

Otras acciones que pueden contribuir al desarrollo de las estrategias de ERT como resultado de la presencialidad restringida son:

- Número telefónico de soporte para asesorar a los docentes en el uso de las tecnologías educativas a distancia.
- Disposición de sitios web de apoyo.
- Soporte técnico para el uso de herramientas digitales.
- Ofrecer a estudiantes en situación de vulnerabilidad económica becas de conectividad, que les permitan contar con acceso a internet en casa.
- Exención de pago de estudios a estudiantes con vulnerabilidad económica para contribuir a la continuidad de sus estudios.

- Préstamo de equipos de cómputo necesarios a estudiantes con mayor vulnerabilidad para su continuidad académica (préstamo, comodato o acceso a laboratorios).

La labor docente es compleja y la capacitación será siempre necesaria en todos los aspectos de su desarrollo, sin embargo, el sentido de urgencia que genera la presencialidad restringida conlleva a la priorización de las necesidades para reforzar las habilidades de los docentes para la enseñanza.

## Referencias

- ANUIES (2019), Anuario estadístico ciclo escolar 2019-2020. Población escolar en Educación Superior.
- \_\_\_\_\_. (2020a), Página institucional. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/>
- \_\_\_\_\_. (2020b), Acciones realizadas por las Instituciones de Educación Superior para mantener los servicios educativos ante el COVID-19, así como contribuir a la salud y bienestar de la sociedad. sep-ANUIES.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexixanos (2019), Artículo 3°, Última reforma mediante Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 15 de mayo de 2019
- González Calvo, G., y Barba, J. J. (2014), Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. Profesorado. Revista De Currículum y Formación Del Profesorado, 18 (3), 397-412. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev181COL12.pdf>
- Hodges Ch. Moore S. Lockee B. Trust T. y Bond A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning, *EDUCAUSE. March 27, 2020*. Recuperado de: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- INEGI (2019a), con información de la sep. Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019 (versión bolsillo). Recuperado de: [https://inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?px=Educacion\\_06&bd=Educacion#variables](https://inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?px=Educacion_06&bd=Educacion#variables)
- \_\_\_\_\_. (2019b) Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares, ENDUTIH
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1998), Cooperation in the classroom. Boston: Allyn and Bacon.
- Ley General de Educación, LGE (2019), Artículos 2 y 9, Decreto por el que se expide la Ley General de Educación publicado en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019.



- \_\_\_\_\_. Superior (LGES) (2021), Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior. DOF 20/04/2021. México. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021)
- Ley para la Coordinación de la Educación Superior, LCES (1978), Artículos 3 y 4. Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 29 de diciembre de 1978
- Marmolejo, F. (2020). Webinar “La presencialidad restringida. XVIII Asamblea General Virtual de la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES). 24 septiembre 2020.
- OCDE (2020a), Coronavirus special edition: Back to school. Trends Shaping Education Spotlight 21. <http://www.oecd.org/education/cei/Spotlight-21-Coronavirus-special-edition-Back-to-school.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2020b), Were schools equipped to teach – and were students ready to learn – remotely? Programme for International Student Assessment. PISA in Focus 2020/108 (September). <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/4bcd7938-en>.
- Schleicher, A. (2020). The impact of COVID-19 on Education insights from Education at a glance 2020, OECD. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (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. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 27 de noviembre de 2018.

# Una propuesta de formación continua para los psicólogos de educación especial

*Ana Victoria Báez Mendoza<sup>1</sup>  
Bertha Alicia Garza Ruiz<sup>2</sup>*

## Introducción

**E**l propósito de este trabajo es analizar las funciones y áreas de intervención del psicólogo en el nivel de educación especial, de acuerdo con la normativa escolar vigente en el estado de Nuevo León, con el fin de generar una propuesta de formación continua y para alcanzarlo se plantean los siguientes objetivos: 1) examinar las funciones y áreas de intervención del psicólogo en el nivel de educación especial establecidas en la normativa escolar vigente en el estado de Nuevo León; 2) identificar las funciones y áreas de intervención que llevan a cabo los psicólogos en el nivel de educación especial; 3) contrastar las funciones y áreas de intervención que llevan a cabo los psicólogos en el nivel de educación especial con las consideradas en la normativa escolar vigente en el estado de Nuevo León; 4) determinar las necesidades de formación de los psicólogos que laboran en el nivel de educación especial; 5) generar una propuesta de formación continua, congruente con la normativa escolar vigente en el estado de Nuevo León, que brinde herramientas para realizar intervenciones que favorezcan la inclusión de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

<sup>1</sup> Universidad Pedagógica Nacional Unidad 192, Guadalupe, N. L., México. Correo electrónico: anavictoria3a@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidad Pedagógica Nacional 192, Guadalupe, N. L., México. Correo electrónico: berthagarza@upn.edu.mx

La investigación parte del paradigma cualitativo, con un diseño fenomenológico, cuyo alcance es exploratorio y descriptivo. Para la recolección de datos se utilizó el análisis de contenido y la entrevista semi-estructurada. La muestra del estudio estuvo conformada por siete psicólogas que trabajan en Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), en la Zona Escolar 23 de educación especial, ubicada en Guadalupe, Nuevo León, México.

Los resultados muestran que tanto el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria como la Nueva Escuela Mexicana tienen como eje rector la educación inclusiva, por lo tanto, la función del psicólogo en este nivel tenderá a la orientación y apoyo al personal docente que labora en educación básica regular, en la detección, intervención y evaluación de alumnos que enfrentan alguna barrera para el aprendizaje y la participación derivadas de una discapacidad, aptitudes sobresalientes o con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación.

Se propone un diplomado sobre intervención pedagógica como parte de la formación continua de los psicólogos que laboran en el nivel de educación especial, donde se consideran los principios pedagógicos de los modelos educativos actuales, las funciones específicas de los participantes en el proceso de inclusión, los modelos de atención contemporáneos de la discapacidad, conceptos básicos de la educación inclusiva y las habilidades socioemocionales, que son la esencia de la intervención del psicólogo. También se plantea la creación de un repositorio digital de libros, publicaciones e instrumentos de evaluación, al que tengan acceso los psicólogos para obtener información vigente o actualizarse de manera independiente.

## **Desarrollo (marco teórico, planteamiento del problema, método)**

### *Marco teórico*

Como parte de la implementación del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018) ha desarrollado una estrategia de equidad e inclusión en la educación básica para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación, cuyo propósito es:

Establecer un modelo educativo inclusivo que promueva el acceso, la permanencia, la participación, el aprendizaje, así como el egreso y la certificación de los estudiantes con discapacidad y aptitudes sobresalientes garantizando que la educación que reciban sea de calidad y de equidad para la vida (p. 37).

La estrategia propone un trabajo multidisciplinario, mediante la reflexión, evaluación y establecimiento de prácticas inclusivas tomando como base la Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares, escrita por Tony Booth y Mel Ainscow en el 2000, instrumento que permite la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación, para definir acciones que las disminuyan o eliminen (SEP, 2018).

En septiembre de 2019 se aprueban las reformas a la Ley General de Educación en el que se establece el modelo educativo conocido como la Nueva Escuela Mexicana, que tiene un carácter humanista, integral y para la vida, dirigida hacia la inclusión, la equidad, la interculturalidad, la educación de calidad y la excelencia bajo principios de justicia social. Para que la orientación integral se alcance se propone considerar el logro de los educandos de acuerdo con sus capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmo de aprendizaje diversos (SEP, 2019b).

En el Acuerdo número 04/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019 (SEP, 2019a) se define a los servicios públicos de educación especial como:

Aquellos que brindan atención educativa a las alumnas y los alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, o con la condición del espectro autista; forman parte del Sistema Educativos Nacional [SEN] (p. 9).

Un aspecto importante son las funciones del psicólogo en el nivel de educación especial. La primera de ellas es la detección y diagnóstico, cuyo ejercicio tiene como objetivo detectar una situación o problema (individual o grupal), descubrir sus causas, y finalizar con la elaboración de un informe que contenga propuestas de intervención basadas en las dificultades encontradas, los recursos personales y el contexto (Comisión Nacional de Acreditación Profesional y Consejo General de la Psicología de España [CNAP y CGPE], 2017).

Una segunda función es la intervención; en este nivel educativo está encaminada a la promoción del desenvolvimiento de los alumnos para que logren su realización personal y académica, su inclusión social y bienestar emocional (Díaz-Barriga, 2010). Como resultado de la detección y diagnóstico, el psicólogo puede sugerir y/o realizar intervenciones para mejorar las competencias educativas de los alumnos, el entorno educativo y el desarrollo de soluciones a las probables dificultades encontradas en la evaluación (CNAP y CGPE, 2017; Colegio Oficial de Psicólogos de España [COP], 1998).

La tercera función es la evaluación, esta tarea se refiere a la valoración de la eficacia de la intervención realizada, de acuerdo a los criterios que se fijaron en la

detección o diagnóstico, los objetivos de la estrategia de intervención aplicada y los resultados obtenidos (Mota, 2000; Díaz-Barriga, 2010).

Por otra parte, la psicología educativa es una disciplina pluriparadigmática, es decir, que está integrada por diversas teorías que la fundamentan, una sola de ellas no puede explicar la totalidad de los fenómenos psicoeducativos, por lo que requiere de otros paradigmas o modelos que le ayuden a aprehenderla (Díaz-Barriga, 2010; Hernández, 1998).

Para los fines de esta investigación se explican brevemente las cinco orientaciones contemporáneas más representativas de la psicología educativa consideradas por Hernández (1998):

*Conductismo.* La investigación desde esta perspectiva parte del estudio descriptivo de la conducta observable y sus determinantes, que considera como externo-ambientales.

*Humanismo.* Sus trabajos versan sobre el estudio y promoción de los procesos integrales de la persona. La visión humanista ha tenido influencia en la educación especial, la integración educativa, las propuestas para la promoción de conductas pro-sociales, así como las que se refieren al trabajo con conductas desviadas o desadaptadas que requieren asesoría y consejo, así como el desarrollo integral y holístico de la persona.

*Paradigma cognitivo.* Estudia las representaciones mentales y su función en la producción y desarrollo de las acciones y conductas humanas.

*Enfoque psicogenético constructivista.* Este paradigma es de los más influyentes en la psicología en general y ha sido la base de las reformas educativas realizadas en algunos países entre los años sesenta y ochenta, entre ellos México. Se enfoca en la adquisición del conocimiento en su sentido epistemológico, desde una perspectiva genética, mediante la observación del proceso de transformación y evolución del conocimiento.

*Enfoque sociocultural.* Integra la relación entre el aprendizaje, el desarrollo psicológico, la educación y la cultura. La mediación es el tema de mayor relevancia en esta orientación. Otro concepto medular es el que se refiere a la zona de desarrollo próximo.

Lo anterior es importante en la formación profesional del psicólogo en México ya que se han identificado 238 programas o planes de estudio para formar psicólogos; la duración de la formación es entre 4 y 5 años; la especialidad más frecuente es la general con un 48.8%, seguida por la laboral, la clínica, la educativa y la social (Carlos y Núñez, 2008). Desde sus inicios, han coexistido diversas escuelas de psicología, las cuales han influido en la formación profesional impartida por las universidades: el psicoanálisis, la psicología cognoscitiva tradicional europea (Piaget), la psicología cognoscitiva

estadounidense, el conductismo, el gestaltismo, la psicología humanista de Rogers, entre otras (Galindo, 2004).

La psicología en México ha servido a los propósitos del Estado, tanto en el plano disciplinario como el de la enseñanza, debido a que se le considera como una “disciplina responsable de moldear rasgos psicosociales adecuados en la población, que garanticen el buen funcionamiento del sistema” (Herrera, 1993, p. 9).

### *Planteamiento del problema*

Actualmente la demanda de atención psicológica ha aumentado en las escuelas de educación regular, debido a las problemáticas que se enfrentan dentro de los espacios educativos, como son los problemas de conducta de los alumnos, el acoso escolar, trastornos de ansiedad, depresión y otras cuestiones emocionales. Esto ha provocado que los psicólogos que laboran en el nivel de educación especial lleven a cabo una gran diversidad de actividades, además de las relacionadas con la atención a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación asociadas a una discapacidad, intentando cumplir con las solicitudes de atención por parte de la escuela.

A partir de lo anterior, se observa que el rol del psicólogo en educación especial es compleja, debido a los múltiples aspectos que se deben considerar para su definición. Esto conduce a plantear la siguiente pregunta: ¿cuál es la función del psicólogo en el nivel de educación especial y sus áreas de intervención, de acuerdo a la normativa escolar vigente en el estado de Nuevo León?

## **Metodología**

Este trabajo parte del paradigma cualitativo de investigación, con un diseño de tipo fenomenológico. El estudio inició como una investigación de tipo exploratorio, con la idea de examinar las funciones y áreas de intervención del psicólogo en el nivel de educación especial, de acuerdo con los modelos educativos vigentes; posteriormente, la investigación se tornó descriptiva, ya que los objetivos planteados fueron la identificación de las funciones y áreas de intervención que los psicólogos llevan a cabo en el nivel de educación especial y contrastarlas con las establecidas en los documentos normativos, así como determinar las necesidades de capacitación para generar una propuesta de formación continua.

Con respecto al análisis de contenidos, se consideraron para esta investigación cuatro documentos normativos, que son los que rigen los servicios de educación especial en el estado de Nuevo León:

- Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. Publicado por la Secretaría de Educación Pública en el 2006.
- Estrategia de Equidad e Inclusión en la Educación Básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. Publicado por la Secretaría de Educación Pública en el 2018.
- Normas Específicas de Control Escolar relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica. Publicado por la Secretaría de Educación Pública y la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación en abril de 2019.
- Ley General de Educación. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019.

Para las entrevistas, la muestra está compuesta por psicólogos que trabajan en educación especial, en las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), en este caso, pertenecientes a la Zona Escolar No. 23, con sede en la ciudad de Guadalupe, N. L., durante el ciclo escolar 2018-2019.

Los sujetos de estudio fueron en total siete personas de sexo femenino, con una formación inicial de licenciatura en psicología, con un rango de edad de 27 a 58 años, con una experiencia laboral entre 5 y 34 años en el ámbito de la educación especial. Los niveles educativos en los que intervienen son preescolar, primaria y secundaria, dependiendo de la USAER en la que laboran.

Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos: el análisis de contenido y la entrevista semi-estructurada. Primero se realizó un análisis de contenido con el propósito de identificar las funciones y áreas de intervención del psicólogo, formas de atención, población objetivo y enfoques teóricos de la intervención, señaladas en los documentos que regulan el funcionamiento de los servicios de educación especial. Adicionalmente, se utilizó una entrevista de tipo semiestructurada, cuya intención fue indagar acerca de la función del psicólogo en el nivel de educación especial, sus áreas de intervención, formas de atención, población objetivo, los enfoques teóricos utilizados en su intervención, la forma en que conoció sus funciones, las diferencias en las funciones e intervención según los modelos educativos con los que ha trabajado, la formación profesional y adicional de los participantes, la adecuación entre la formación profesional y la práctica en educación especial, así como sus

necesidades de capacitación. Estas preguntas fueron diseñadas tomando en cuenta los temas resultantes del análisis de contenido y los objetivos particulares de la presente investigación.

El procedimiento utilizado fue definir los objetivos de la investigación, realizar una búsqueda de bibliografía y posteriormente analizar el contenido de los documentos normativos de acuerdo con las categorías establecidas con base en los objetivos y los fundamentos teóricos que sustentan esta investigación.

Consecutivamente se diseñó un guion de entrevista semi-estructurada sobre el papel del psicólogo de educación especial en el modelo educativo vigente, siguiendo la información que presentan autores como Hernández, Collado y Lucio (2014), Angrosino (2012) y Baena Paz (2017) donde señalan a la entrevista estructurada como un recurso útil en el desarrollo de investigaciones cualitativas. Este instrumento es pertinente al tipo de investigación ya que considera el contexto social y resulta fundamental para la interpretación de significados, además de que las preguntas son abiertas y neutrales, en este caso debido a que se pretende obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje (Hernández *et al.*, 2014). La elaboración del instrumento se apegó a los objetivos de la investigación, así como a los indicadores establecidos para ello. Sin embargo, se destaca el hecho de que no se realizaron pruebas de confiabilidad ni validez a los ítems del instrumento. Cabe señalar, que los indicadores utilizados en el instrumento son inéditos, pero los ítems se basaron en lo propuesto por Behar (2008) donde señala que una ventaja importante al usar este tipo de instrumento es su posibilidad de procesamiento matemático, ya que al guardar una estricta homogeneidad sus respuestas resultan comparables y agrupables.

La muestra fue seleccionada intencionalmente, conforme a los objetivos planteados. Se programaron las entrevistas y se aplicaron en una sola fase, de manera individual y fueron grabadas digitalmente, con una duración aproximada de 30 a 40 minutos. A continuación, se llevó a cabo la transcripción de estas y se analizaron con la ayuda del software QDA Miner Lite, que es una herramienta de análisis de datos cualitativos asistido por computadora, donde se establecieron los códigos y categorías de análisis para cada una de las entrevistas.

## Resultados

El *primer objetivo* fue examinar las funciones y áreas de intervención del psicólogo en el nivel de educación especial, establecidas en la normativa escolar vigente en el estado de Nuevo León. En los documentos revisados se menciona que el psicólogo



es integrante de un equipo de apoyo técnico pedagógico, por lo tanto su función es orientar y apoyar a los maestros y directivos en: a) la identificación de los alumnos que enfrentan barreras para aprender y participar, b) la evaluación de esos alumnos para identificar los apoyos requeridos, y c) la elaboración de un plan de intervención; además de realizar actividades para la formación y actualización del personal de las escuelas regulares para que puedan atender a la diversidad de sus alumnos (Secretaría de Educación Pública y Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación [SEP y DGAIR], 2019).

Asimismo, se encontró que los principales ámbitos de actuación del psicólogo son la adaptación e inserción social y el aspecto socioemocional, los cuales deben trabajarse primordialmente en el aula, para evitar que el alumno sea excluido de su contexto escolar; no obstante, también puede proporcionar orientación sobre la evaluación del desarrollo intelectual y psicomotriz en caso de ser necesario para algún alumno (SEP, 2006; SEP y DGAIR, 2019). La población que se busca atender es la que está conformada por aquellos alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes o con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, siempre y cuando enfrenten una barrera para aprender y participar, sin embargo, las acciones que realicen pueden beneficiar al grupo en general (SEP y DGAIR, 2019). Finalmente, el enfoque sugerido por la Ley General de Educación (SEP, 2019b), para alcanzar una educación inclusiva es el humanista, el cual permitirá fortalecer, de manera armónica, el desarrollo de los estudiantes.

El *segundo objetivo* fue identificar las funciones y áreas de intervención que llevan a cabo los psicólogos en el nivel de educación especial y se encontró en las respuestas de las entrevistas aplicadas que las funciones realizadas por los psicólogos son: orientación al maestro, atención a padres de familia, actividades administrativas, evaluación, acompañamiento áulico, identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) y otras funciones como la sensibilización de la comunidad y visitas domiciliarias.

El marco de acción está dentro de dos ámbitos: las habilidades cognitivas y el área socioemocional. Esta última, es trabajada dentro del aula, mediante la aplicación de actividades de convivencia o de habilidades socioemocionales; también señalaron que permanecen dentro del salón regular para observar o realizar adecuaciones en las actividades o ajustes razonables. La atención individual se lleva a cabo para reforzar las habilidades cognitivas en casos muy necesarios debido a las dificultades que presentan los alumnos para realizar la evaluación o en casos especiales.

Los alumnos que presentan alguna discapacidad son el objetivo principal de todas las psicólogas entrevistadas. Otros casos que atienden son los problemas de conducta, el rezago escolar, situaciones de la escuela y alumnos sobresalientes. Los enfoques

más utilizados por las psicólogas participantes en el estudio son cuatro: los modelos cognitivos, el conductismo, el humanismo y el constructivismo psicogenético.

El *tercer objetivo* fue contrastar las funciones y áreas de intervención que llevan a cabo los psicólogos en el nivel de educación especial con las consideradas en la normativa escolar vigente en el estado de Nuevo León. Al comparar las funciones que realizan las psicólogas entrevistadas con las que describe la normativa vigente, se observó que coinciden en la cuestión de la orientación a los maestros respecto a las estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los alumnos y el trabajo colaborativo para identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación.

Igualmente, se distingue que hay una discrepancia en cuanto a la atención a los padres de familia, ya que ésta no es mencionada en los documentos oficiales recientes; cabe aclarar que esta actividad está señalada en las Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (SEP, 2006), que es el único documento que menciona específicamente acciones para el psicólogo.

También se perciben diferencias en las actividades administrativas mencionadas por las entrevistadas, las cuales se refieren principalmente a la elaboración de documentos que integran el expediente de los alumnos. De acuerdo con los lineamientos, la responsabilidad del expediente recae en el maestro del grupo, por lo tanto, es un compromiso compartido que no debería representar una carga excesiva de trabajo para el psicólogo. Se expresa lo anterior debido a que el psicólogo o el equipo de apoyo no debe ser el único en elaborar el expediente, sino que es un trabajo colegiado que involucra también al maestro de educación básica.

Respecto al tema de la evaluación, se encontró que aunque usan la observación en el aula, las personas que lo mencionaron realizan una evaluación de manera individual sobre aspectos intelectuales y emocionales, esta evaluación es igual para todos los alumnos, lo que no concuerda con la normativa, puesto que ésta menciona que la valoración del área intelectual será en caso necesario (SEP, 2006), priorizando los aspectos socioemocionales y la evaluación dentro de su contexto, es decir, a través de la observación en el aula y otros espacios de convivencia del alumno dentro de la escuela (SEP, 2018), dejando la atención individual solamente para casos muy necesarios.

El acompañamiento áulico, más que una función o actividad, podría considerarse una forma de atención, ya que las entrevistadas refieren actividades que pueden recaer en la orientación al maestro, debido a que durante este acompañamiento se realizan los ajustes razonables que consideran necesarios para que el niño realice las actividades y se brindan estrategias al maestro para facilitar la integración del alumno a las actividades del grupo. Algo que llama la atención es que solamente una persona mencionó la sensibilización de la comunidad como parte de sus actividades,

ya que en la normativa es una prioridad (SEP, 2018), sin embargo, en la práctica no es considerada así, de acuerdo con los resultados encontrados.

En cuanto a las áreas de intervención, están de acuerdo en el aspecto socioemocional, pero no mencionan la adaptación e inserción social; se puede observar que siguen considerando lo intelectual como una situación preponderante.

Todas las personas involucradas trabajan dentro del aula, aunque sigue predominando la atención individual para la evaluación y brindar apoyos específicos relacionados con habilidades cognitivas, las cuales no estarían dentro de su área de competencia de acuerdo con la Nueva Escuela Mexicana que privilegia la educación socioemocional.

Respecto a los destinatarios de la atención que brindan los psicólogos en el nivel de educación especial, tanto las disposiciones oficiales como las participantes del estudio están de acuerdo en el caso de los alumnos con discapacidad; en lo que difieren algunas es en cuanto los estudiantes con aptitudes sobresalientes o con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación.

En relación con el enfoque teórico que fundamenta la intervención de los psicólogos, los modelos cognitivos y conductistas imperan sobre el humanismo y el constructivismo psicogenético, contrastando con la orientación humanista que sugiere el actual modelo educativo (SEP, 2019b) o la perspectiva sociocultural del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017).

El *cuarto objetivo* fue determinar las necesidades de formación de los psicólogos que laboran en el nivel de educación especial. A través de las entrevistas realizadas se detectó que todas las participantes tienen una licenciatura en psicología, pero la orientación varía, predominando la formación general y la laboral; la formación adicional que poseen también es diversa, y va desde una maestría en ciencias sociales y otra en psicopedagogía, hasta cursos impartidos por la SEP relacionados con la educación, pasando por una certificación en autismo y un diplomado en hipnosis y desarrollo personal.

A partir de esto y tomando en cuenta los temas de mayor interés por parte de las psicólogas, las necesidades de formación detectadas giran en torno a los siguientes tópicos: normativas para atender situaciones especiales; educación socioemocional; estrategias para trabajar en el aula; diseño universal para el aprendizaje; teorías psicopedagógicas; instrumentos para evaluación; planeación didáctica; modelos de atención de la discapacidad; Nueva Escuela Mexicana; educación inclusiva; ajustes razonables; desarrollo psicológico; instrumentos para identificar las barreras para el aprendizaje y la participación; estrategias de intervención para los maestros; características de las discapacidades; y neurociencias.

El *quinto objetivo* consiste en generar una propuesta de formación continua, congruente con la normativa escolar vigente, que brinde herramientas para realizar

intervenciones que favorezcan la inclusión de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Como resultado del análisis de las funciones y áreas de intervención del psicólogo en el nivel de educación especial, así como de las necesidades de capacitación que manifestaron las participantes de esta investigación, se propone la creación de un diplomado sobre la intervención pedagógica del psicólogo en el nivel de educación especial, en el cual se contemplen temas sobre: perspectivas pedagógicas de los modelos educativos, así como de los planes y programas de educación básica; fundamentación teórica del humanismo; enfoque por competencias; funciones de los integrantes del servicio de apoyo; modelo social de la discapacidad; barreras para el aprendizaje y la participación; diseño universal de aprendizaje; ajustes razonables; aplicación de la guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares; teorías del desarrollo psicológico; habilidades socioemocionales; aspectos legales o normativas para la atención de alumnos en situaciones vulnerables; estrategias para trabajar en el aula la educación socioemocional; instrumentos para la evaluación dentro del aula; y características de las diferentes discapacidades, aptitudes sobresalientes y otras condiciones.

Además, se sugiere crear un repositorio digital de libros, publicaciones e instrumentos de evaluación, al cual tendrían acceso los psicólogos para contar con información vigente o actualizarse según sus propias necesidades; los materiales pueden ser señalados por los psicólogos que trabajan en educación especial y un colegiado será encargado de revisar la pertinencia de la información, permitiendo con esto que se generalice el marco de acción en el que se va a centrar la intervención.

## **Discusión**

De los resultados expuestos, se observa que la visión del psicólogo que se plantea en los documentos normativos coincide con lo propuesto en otros países como Chile, España y Estados Unidos, que lo describen como un asesor para la mejora de los procesos educativos, cuya intervención está encaminada a ofrecer estrategias para que el docente las lleve a cabo en el aula, disminuyendo la atención individual fuera del grupo (Banz, 2002; COP, 1998; CNAP y CGPE, 2017; National Association of School Psychologists, 2010).

Respecto a las diferencias que se encontraron entre lo que dicta la normativa y lo que se realiza en la práctica diaria, se puede deducir que si bien hay un avance importante hacia la educación inclusiva, que es el punto medular de los modelos educativos en vigor, se encontró que siguen predominando prácticas que se

consideran como rastros de los modelos de atención a la discapacidad, imperantes en los años 80 y 90, como son la atención individual, las evaluaciones estandarizadas y la priorización de las habilidades cognitivas (Dirección de Educación Especial, 2010). También se distingue que el trabajo colaborativo con el personal de las escuelas regulares sigue siendo difícil de alcanzar, puesto que aún se elaboran los expedientes por el equipo de educación especial, lo que contrasta con lo solicitado por las Normas de Control de Escolar (SEP y DGAIR, 2019). Esto podría deberse a los años de experiencia que tienen las entrevistadas en el nivel de educación especial, puesto que cuatro de ellas tienen entre 18 y 34 años de servicio, lo que indica que han trabajado con esos modelos de atención que aún se perciben en la práctica actual.

Otro aspecto que resalta es en relación con el enfoque teórico que justifica la intervención de los psicólogos; los paradigmas cognitivos y conductistas siguen predominando, pero se observa que todas tienen una formación variada, lo que puede ser un factor que explique la dificultad para unificar los criterios de actuación de los psicólogos del nivel de educación especial. Una de las causas de las diferencias en las funciones realizadas también podría relacionarse con la manera en que se les brindó información acerca de su labor, ya que ninguna participante mencionó haber recibido algún tipo de inducción.

## **Conclusiones**

Tanto el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria como la Nueva Escuela Mexicana tienen como eje rector la educación inclusiva, la cual no está dirigida a un sector educativo específico, sino que atiende a la diversidad en igualdad de oportunidades, por lo tanto, la función del psicólogo en el nivel de educación especial tenderá a la orientación y el apoyo al personal docente que labora en la educación básica regular, en la detección, intervención y evaluación de los alumnos que enfrentan alguna barrera para el aprendizaje y la participación derivadas de una discapacidad, aptitudes sobresalientes o con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación.

Las áreas de intervención principales son la adaptación e inserción social y la educación socioemocional; así como la evaluación del desarrollo intelectual y psicomotriz si es necesario. Se encuentra que las acciones del psicólogo deben priorizar la atención dentro del aula, incluida la detección, en un ambiente lo más normalizado posible; además su actuación debe estar orientada por un enfoque humanista que persigue el desarrollo integral de la persona.

Una función que se resalta en este estudio es la participación en la formación y actualización de los docentes, para que adquieran herramientas pedagógicas que les permitan brindar una educación inclusiva (SEP y DGAIR, 2019). Por lo tanto, se hace una propuesta para la formación continua de los psicólogos que laboran en educación especial, que consiste en un diplomado sobre intervención pedagógica, que incluya aspectos como los principios pedagógicos de los modelos educativos actuales, las funciones específicas de cada uno de los participantes en el proceso de inclusión, los modelos de atención contemporáneos de la discapacidad, los conceptos básicos de la educación inclusiva, tales como barreras para el aprendizaje y la participación, diseño universal de aprendizaje y ajustes razonables, sin pasar por alto las habilidades socioemocionales que son la esencia de la intervención del psicólogo, entre otros temas. Dicho diplomado podría ser impartido por la Dirección de Educación Especial del Estado, en colaboración con los especialistas que laboran dentro del sistema educativo y otras instituciones públicas o privadas relacionadas con la educación especial. Como complemento a esta formación, se plantea la posibilidad de crear un repositorio digital de libros, publicaciones e instrumentos de evaluación, al que puedan acceder los psicólogos para obtener información vigente o actualizarse por cuenta propia, de acuerdo a las necesidades que se presentan en su labor diaria.

## Referencias

- Angrosino, M. (2012), *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Baena Paz, G. (2017), *Metodología de la investigación* (3ª ed.), Editorial Patria.
- Banz, C. (2002), *El rol del psicólogo educacional en tiempos de reforma: Desde el clínico en la escuela al mediador de la institución*. <https://tallereduca.files.wordpress.com/2014/06/artc3adculo-rol-psicc3b3logo-en-reforma-banz-2.pdf>
- Behar, D. (2008), *Metodología de la investigación*. Ediciones Shalom. <https://drive.google.com/file/d/0B1sTcIvKGVSYN3E1NDVHQk11am8/view>
- Carlos, J. y Núñez, P. (2008). *Análisis curricular de la formación del psicólogo en México*. [https://www.researchgate.net/publication/312218245\\_1\\_Analisis\\_curricular\\_de\\_la\\_formacion\\_del\\_psicologo\\_en\\_Mexico](https://www.researchgate.net/publication/312218245_1_Analisis_curricular_de_la_formacion_del_psicologo_en_Mexico)
- Colegio Oficial de Psicólogos de España (COP) (1998), *Psicología de la educación. Perfiles Profesionales del Psicólogo*, 76-90. <http://www.cop.es/perfiles/contenido/educacion.pdf>
- Comisión Nacional de Acreditación Profesional y Consejo General de la Psicología de España (CNAP y CGPE) (2017), *Acreditación Nacional de Psicólogo/a Experto/a*

- en Psicología Educativa*. Comisión Nacional de Acreditación Profesional. <http://www.acreditaciones.cop.es/pdf/APEducativa.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (2010), Intervención psicoeducativa. En F. Tirado, M. Martínez, P. Covarrubias, M. López, R. Quesada, A. Olmos y F. Díaz-Barriga (Eds.), *Psicología educativa para afrontar los desafíos del siglo XXI* (pp. 323-369). McGraw-Hill. <https://es.scribd.com/document/275077426/Psicologia-Educativa-Mcgrawhill>
- Dirección de Educación Especial (2010), *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus Modelos de Atención*. Dirección de Educación Especial. <https://docplayer.es/10191006-Memorias-y-actualidad-en-la-educacion-especial-de-mexico-una-vision-historica-de-sus-modelos-de-atencion.html>
- Galindo, E. (2004), Análisis del desarrollo de la psicología en México hasta 1990: Con una bibliografía in extenso. *Psicología para América Latina* (2). [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2004000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2004000200004)
- Hernández, G. (1998); *Paradigmas en Psicología de la educación*. Paidós.
- Hernández, R., Collado, C., y Lucio, P. (2014); *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill-Interamericana Editores S. A. de C. V.
- Herrera, A. (1993), La formación profesional del psicólogo. Líneas de trabajo para la configuración de un proyecto alternativo de profesión. *Perfiles Educativos* (59). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13205904>
- Mota, G. (2000), El perfil profesional del Psicólogo: Una aportación prospectiva desde la evaluación en México, 1995. En G. Reyes (ed). *Taller: El perfil profesional del psicólogo del próximo milenio* (pp. 19 - 41). Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A. C. (CNEIP). <https://es.scribd.com/document/248519918/PERFIL-DEL-PSICOLOGO>
- National Association of School Psychologists (2010), *Model for Comprehensive and Integrated School Psychological Services [Modelo para la Comprensión e Integración de los Servicios Psicológicos Escolares]*. NASP Practice Model. <https://www.nasponline.org/standards-and-certification/nasp-practice-model>
- Secretaría de Educación Pública (2006), *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*. SEP.
- \_\_\_\_\_. (2017), *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. SEP.
- \_\_\_\_\_. (2018), *Estrategia de Equidad e Inclusión en la Educación Básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. SEP.
- \_\_\_\_\_. (2019a), Acuerdo número 04/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019. *Diario Oficial de la Federación, DCCLXXV* (23), 1-95. [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5551602&fecha=28/02/2019](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5551602&fecha=28/02/2019)

\_\_\_\_\_. (2019b), Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. *Diario Oficial de la Federación* (23), 46-93. <http://sidof.segob.gob.mx/notas/5573858>

\_\_\_\_\_. y Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (SEP y DGAIR) (2019), *Normas Específicas de Control Escolar relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica*. DGAIR. [https://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/307/17/images/Anexo\\_02052019.pdf](https://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/307/17/images/Anexo_02052019.pdf)





# Interculturalidad en los espacios educativos

*Graciela Amira Medecigo Shej<sup>1</sup>*

## Introducción

El propósito de este trabajo consiste en compartir el contenido de la unidad, la finalidad y expectativas de la asignatura optativa denominada interculturalidad en espacios educativos, por lo que este trabajo se adscribe en el área temática de formación de profesores para la interculturalidad que en tiempos de pandemia se oferta mediante la modalidad de b-learning con asesorías personalizadas, trabajo colaborativo, ambientes virtuales de aprendizaje, planeación de actividades y herramientas multimedia en el posgrado y en el nivel superior porque la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) con la finalidad de brindar apoyo a los procesos académicos y su comunidad universitaria durante este periodo de contingencia COVID-19, ofrece a los catedráticos y alumnos su Plataforma Garza Syllabus 2-0 para ser utilizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la página web de la UAEH se sostiene que a quince años de haber iniciado el programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH con un logro de una media porcentual general ubicada por arriba del 68% de egresados, se rediseñó en el año 2003 y desde entonces once generaciones transcurridas, dan cuenta de las garantías de calidad que sustentan el alcance y tendencia del programa. Al saber que la educación inclusiva garantiza el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un

<sup>1</sup> Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México. Correo electrónico: amirashej@hotmail.com

conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos; que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas (SEP 2012).

Para Salazar, M. (1999) en Aragón, M. (2001) si existe maestro, cualquier lugar se convierte en recinto académico para el desarrollo y la evolución del hombre, lo cual deja ver la importancia de conocer y asimilar conceptos tan importantes como la interculturalidad para llevar a cabo integraciones de grupos diversos, ya que en ese camino no solo se beneficia al alumno, sino al grupo y cómo convive, nuestra labor no se limita al aula, procurando transmitir conocimiento, siempre debemos tener presente que estamos al frente de personas, con capacidad de análisis y en formación, siendo foco de atención y a veces enseñando sin hablar. La presente investigación se desarrolla bajo la metodología cualitativa, toda vez que el objetivo no es medir ni cuantificar la información obtenida mediante datos numéricos, sino desde las voces de los estudiantes de un posgrado escolarizado, orientado a la investigación, nivel consolidado, área humanidades, que, además, cuenta con registro en el padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). La metodología cualitativa condiciona la utilización y recogida de una gran variedad de materiales, entrevistas, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes y sonidos que describen las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de las personas, desde esta perspectiva se sustenta el análisis de los criterios y opiniones de los estudiantes de posgrado acerca de las condiciones para su producción científica en sus tesis durante la pandemia provocada por COVID-19.

Por otra parte, la diversidad en México esperó más de 500 años en ser reconocida en la Constitución Política, y en 2002 se señala como una nación multicultural y plurilingüe sustentada en sus pueblos indígenas. La política educativa en México desarrolló acciones afirmativas con orientación multicultural en la cual se otorga el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural. Los marcos normativos establecidos por la UNESCO (2015), en la Declaración de Incheon, promueven el respeto y la valoración mediante el desarrollo de competencias interculturales en los docentes que les permitan diseñar y plantear estrategias de intervención en el aula; considerando esta como un espacio de contenido cultural diverso y reconociendo a los estudiantes en sus distintas formas, estilos y niveles de aprendizaje.

Para poder explicar la importancia que tiene la cultura es primordial entender que está presente en todos los aspectos de nuestra vida; la cultura es aquello que han ido construyendo los seres humanos a lo largo de la historia,

es todo lo que se aprende y se transmite socialmente, son creencias, valores, costumbres, lenguaje, comportamientos, vestimenta, cocina, cosmovisión, entre otros (Bezalú, 2002). Las diferentes construcciones de estos aspectos junto a las cualidades físicas y cognitivas de cada una de las personas forman un colectivo humano diverso.

Al hablar de la atención a la diversidad debemos pensar en la adopción de tolerancia, conocimiento, aceptación, empatía y entendimiento de nuestro entorno esperando llegar a una sociedad inclusiva y no sólo como postulados escritos, sino como parte de nuestra realidad, Rodríguez (2016) menciona que vivimos en una sociedad multicultural, con la convivencia de diversas culturas de nacionalidad o etnia y también de clase social, de género y de religión, asimismo, podríamos mencionar a las personas neuro diversas que son aquellos estudiantes que aprenden y procesan de manera diferente a nivel cognitivo, las cuales también tienen derecho y necesidad de estar, con esa característica, en ambientes inclusivos como es una escuela. Es por ello la importancia del tema cultura, la multiculturalidad y la interculturalidad como dimensiones permanentes de los contextos educativos que obligan a reflexionar respecto a la naturaleza de la diversidad cultural.

En resumen, la finalidad de este artículo consiste en documentar la experiencia del diseño e implementación de la asignatura optativa que se oferta en el posgrado en el Área Académica de Ciencias de la Educación de la UAEH. El objetivo general de la asignatura denominada Interculturalidad en los espacios educativos, consiste en dotar a los estudiantes de los distintos marcos de análisis, ya sean teóricos, históricos, institucionales y pedagógicos, entre otros, para que adquieran una formación integral que les permita realizar investigaciones con alta calidad.

En palabras de Aragón, M. (2001), todo ser humano posee cultura y forma parte de un grupo social que ha desarrollado cierta cultura, por lo tanto, la cultura no nace de la nada, es producto de una historia propia y original, con sus características: simbólica, general y específica, guiada, compartida, objetiva y subjetiva. Y ya que la educación y la cultura van de la mano, debemos tener claro dónde estamos individualmente y como grupo para plantear metas accesibles y concretas. Por ello, a partir del Acuerdo de la Academia del Cuerpo Académico de Estudios Comparados en Educación, proponemos cuatro objetivos específicos, mismos que corresponden a cada unidad de la asignatura optativa. El primero consiste en identificar la diversidad cultural y su incorporación al modelo educativo nacional CGEIB y Agenda Nacional Intercultural. El segundo objetivo específico consiste en analizar desde diferentes espacios geográficos

cómo se han desarrollado los planteamientos para la interculturalidad y su atención en el aula: México, Alemania, España.. El tercer objetivo específico consiste en reconocer la diversidad en el aula y el desarrollo de la competencia intercultural desde los referentes teórico-prácticos.. El último objetivo específico consiste en reflexionar sobre el conflicto, mediación y convivencia pacífica en el aula para la valoración del otro y de sí mismo.

## **Desarrollo**

A continuación, damos a conocer las cuatro unidades temáticas y la forma en que esta disposición curricular ayuda a mejorar las áreas escolares y educativas de los participantes. En palabras de Adirón (2005), una sociedad inclusiva es en la que “aprendemos a convivir, contribuir y construir juntos un mundo de oportunidades reales (no obligatoriamente iguales) para todos” (p. 1), en el caso vemos claramente que esta no es la realidad actual, los espacios urbanos, la infraestructura escolar e incluso las relaciones establecidas al interior de la institución académica no permiten la construcción de oportunidades para la diversidad que los conforma.

En la unidad número uno de la asignatura optativa elegimos el análisis del tema de cultura, multiculturalidad e interculturalidad y los procesos de apropiación y reflexión por medio de la lectura de la bibliografía sugerida y realizar nuevas búsquedas sobre el tema. Por lo que se recomienda subir la lista de fuentes consultadas en archivo word, y de manera posterior al Drive en su carpeta personalizada. Es importante señalar que, para comprender el término de interculturalidad en educación, es necesario un acercamiento a los procesos históricos y las transformaciones que se han desarrollado en el ámbito educativo. Por tanto, los referentes conceptuales acerca de la diversidad, la cultura, la multiculturalidad y la interculturalidad son indispensables para contextualizar la política educativa en atención a la diversidad y las posturas centradas en la diversidad, pero también en la desigualdad y la concreción de una Agenda Intercultural para el siglo XXI. Asimismo, se recomienda el uso de un foro, al cual le vamos a denominar: Diversidad e interculturalidad. Consideramos que en pleno siglo XXI reconocemos que somos un país multicultural y pluriétnico sustentando en sus pueblos indígenas. Sin embargo, el tema de interculturalidad implica un mayor nivel de reflexión acerca de cómo nos relacionamos con la diversidad.

Es necesario revisar y asumir una postura epistemológica intercultural que logre no solo el reconocimiento de la diversidad sino el respeto y la valoración en los

espacios escolares como un reflejo de la sociedad. Las preguntas detonadoras del foro son:

- 1.- ¿De qué diversidad hablamos en el siglo XXI?
- 2.- ¿Cuáles son los obstáculos que no permiten la valoración del otro?
- 3.- ¿Qué entendemos por interculturalidad?

Por lo que proponemos los siguientes criterios de evaluación: a) mantener un lenguaje adecuado, respetuoso y académico; b) cuidar signos de puntuación y reglas ortográficas, y d) argumentos académicos sustentados.

Requisitos de participación:

La participación es a partir de cada pregunta detonadora y sustentada en las fuentes o referentes consultados. Las aportaciones son argumentativas. Omitir cita textual. Las réplicas deben completar, aportar, contra argumentar o contrastar, entre otras.

La segunda unidad de esta asignatura optativa se denomina “Mapas de la interculturalidad”, se realiza de forma individual y colaborativa. Los objetivos son: a) conocer la composición multicultural en diferentes países; b) explorar la atención de esta diversidad por parte de la política pública; c) lograr un acercamiento a la atención de la diversidad en el sistema educativo de los diferentes países y d) comparar la atención a la diversidad, así como los conceptos de multi-e interculturalidad en los diferentes países.

Para ello, solicitamos al alumno que identifique la atención a la diversidad en diferentes países. La descripción de la actividad o la estrategia didáctica consiste en la revisión de los textos por parte de los estudiantes y la elaboración de una breve exposición de algunos casos seleccionados. Es decir, un alumno puede elegir Alemania, España, Francia o cualquier otro país de la Unión Europea; así como Australia, Canadá, Ecuador o México. Es importante señalar que una de las catedráticas titulares en esta materia optativa tiene la nacionalidad alemana por lo que hace más rica y objetiva la asignatura por el dominio de la cultura. Mientras que los otros catedráticos titulares han realizado estancias de investigación, movilidad académica a esos países, es decir, también tienen un amplio conocimiento de los países de los cuales se solicita elaborar la aportación. Una vez que el alumno selecciona el país, continúa una participación en reunión online que consiste en una exposición y discusión de cada caso (máximo 30 minutos por alumno), previa investigación de los conceptos torales. Hasta este momento de la asignatura optativa deseamos lograr una comparación de la atención a la diversidad en diferentes países, y como estrategia didáctica compartimos que después de la exposición de los casos de atención a la diversidad en ocho diferentes países, se elabora, de

manera colaborativa, una matriz de comparación con los indicadores surgidos en la discusión. Posteriormente, cada estudiante aporta los datos para el llenado de la matriz acerca del país trabajado.

El contenido de la unidad tres denominada Competencias interculturales y diversidad incluye cinco ejes: cultura, capacidades diferentes, género, grupos de edad y orientación sexual. Y nos permitimos compartir de cada eje qué categorías de análisis abordamos en la sesión, cuando hablamos de cultura los temas de religión, idioma, etnia y migración, y aquí esbozamos lo propio a lo intercultural y multiculturalidad para el logro de la competencia intercultural. Porque la diversidad se presenta en la vida social, la educación, el sector salud, la economía y la política; se comenta sobre los documentos rectores de los derechos humanos, del Banco Mundial, de la Organización Internacional del Trabajo y de la UNESCO. Lo importante de las mayorías y las minorías, lo propio y la otredad, el etnocentrismo y la tolerancia. Lo que da pauta a la unidad número cuatro, denominada “convivencias pacíficas en el aula”, en la cual se hacen importantes enfoques acerca de la convivencia escolar por ser un elemento fundamental y nuclear de la calidad de la educación de un país.

En palabras de Jacques Delors, los inicios del término convivencia escolar nacen oficialmente en los encargos de la UNESCO en 1989 y los cuatro pilares de este organismo internacional son: a) aprender a conocer, b) aprender a hacer, c) aprender a vivir juntos y d) aprender a ser.

Pero, ya antes, autores como Hamilton (1976) y Shulman (1986) compartían el paradigma ecológico contextual en sus enfoques teóricos convergentes de la convivencia escolar. Shulman mencionaba a la comunidad que enmarca el entorno y el ecosistema del alumno; mientras Hamilton señalaba que era necesario atender a la interacción entre personas y su entorno, profundizando en la reciprocidad de sus acciones; proponía asumir el proceso de enseñanza aprendizaje como un proceso interactivo continuo en el que era preciso analizar el contexto del aula como influido por otros contextos y en permanente interdependencia y sugería la necesidad de tratar procesos no observables como pensamientos, actitudes y creencias o percepciones de los agentes del aula.

Otros paradigmas que se deben compartir en esta última unidad son los que corresponden a la psicología positiva de Bronfenbrenner y al histórico contextual, en lo que se refiere a las categorías de zona de desarrollo próximo y situación social de desarrollo, en la que se potencia la capacidad de aprendizaje con la ayuda de los compañeros, reforzando valores, afectividad y trabajo en grupo. O la psicología humanista de Maslow (1971), quien sostenía que las personas autorrealizadas están motivadas por verdades eternas, a las que llamó valores B (del término inglés *being*); del paradigma humanista en las sesiones se comenta el respeto, la justicia,

la tolerancia, la comunicación, las normas, la cooperación, la reciprocidad y la inclusión grupal.

Además, como mencionan Christopher Peterson y Martin Seligman quienes identificaron seis virtudes universales y cada virtud con sus fortalezas identifican aspectos que contribuyen a una buena salud mental. Lo que permite desde su naturaleza psicosocial y en ella se afloran conflictos escolares y el aprendizaje basado en el respeto y prudencia para erradicar una atmosfera de crueldad y dureza y abordar los problemas, es decir compartimos las características del aula saludable. Establecer confianza mutua entre el docente y el alumno. Reducir la agresión al mínimo. Los alumnos perciben el conocimiento como beneficio de cambiar su conducta, favoreciendo las relaciones interpersonales. Dar respuestas positivas que favorezcan la autoestima del alumno, siendo un modelo de conductas prosociales. E incrementar el uso de rutinas emocionales tales como saludar, felicitar, abrazar ahora en modalidad virtual, expresar sus emociones y compartir.

Hasta aquí queremos realizar una reflexión crítica compartiendo que en la actualidad encontramos cada vez de manera más frecuente, diferencias por razones sociales (niños y jóvenes en situaciones de riesgo social, procedencia de diferentes ámbitos sociales); étnicas y culturales (alto nivel de alumnos que provienen de otras culturas y distinta lengua), alumnos con baja motivación o altas capacidades, alumnos con necesidades educativas especiales, etc.

Por lo que proponemos una actividad que consista en descarga de manera individual, la presentación de power point denominada reflexiones que nos conduzcan a una convivencia pacífica. La cual inicia con una frase de, Martin Luther King que dice “hemos aprendido a volar como los pájaros, a nadar como los peces; pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir como hermanos”. Esta presentación también nos comparte lo que el docente debe hacer y lo que no debe hacer. Porque a manera de conclusión con esta presentación de power point queremos que los alumnos identifiquen que una convivencia sana implica un orden moral que está implícito, o debería estarlo, en todos los acontecimientos normativos y convencionales de la vida escolar y debe incluirse como un propósito más allá de lo normativo y pedagógico. Al concluir la revisión de la presentación requerimos que relacionen la presentación con su tema de investigación de tesis y que escriban esta relación en no menos de cuatro cuartillas y deben de enviarla a la plataforma garza y al drive. El tiempo estimado para esta actividad es de tres horas. En un espacio virtual en modalidad individual y se recomienda participar en el foro denominado con aportación libre sobre señalar algunas reflexiones que nos conduzcan a la convivencia pacífica donde prevalece la diversidad.

A continuación, compartimos los lineamientos de carácter general para las estudiantes que se cursan la asignatura optativa. Todos los estudiantes están



comprometidos a revisar diariamente el área de anuncios, así como su correo electrónico para estar enterados de indicaciones y avisos importantes. Todos los estudiantes deben dedicar un mínimo de tres horas al día para realizar las actividades del curso y ajustarse a los compromisos adquiridos durante su desarrollo. Es compromiso de los estudiantes atender las observaciones derivadas de la realimentación que proporcione el docente para alcanzar los objetivos de aprendizaje y competencia profesionales. El uso del correo electrónico estará destinado únicamente para atender asuntos de índole personal; para la atención de cuestiones relacionadas con la asignatura, la comunicación se establecerá a través de la plataforma educativa. Sobre la entrega de actividades. Los trabajos deberán entregarse en los medios, formatos y con las especificaciones que se indiquen en las actividades a realizar por el docente, así como en materiales proporcionados y rúbricas de evaluación. Evitar el plagio y respetar los derechos de autor en todo momento. Archivos de actividades que son copia de documentos de la red, de trabajos de asignaturas anteriores o de otros compañeros (independientemente de la generación) entre otros casos, son considerados como plagio y se nulifica sin oportunidad de entregarse en una segunda ocasión. No se reciben, revisan y califican actividades enviadas vía correo electrónico o por otros medios distintos a los especificados a menos que así se solicite el docente. Sobre la participación en foros de actividades se recomienda revisar en los mensajes existentes en el Foro de dudas para verificar si alguien más expresó previamente la misma duda y si ésta ya fue solucionada, a fin de evitar duplicidades y optimizar tiempos. La resolución de dudas e inquietudes del curso será a través de este foro en un plazo no mayor a 24 horas. En los foros temáticos las intervenciones deben de ser congruentes con el modelo de interacción establecido y descrito en la metodología de enseñanza y aprendizaje del curso y se nulificarán las intervenciones que no reflejen análisis, síntesis o pensamiento crítico, por ejemplo, aquellas que solo manifiesten comentarios aislados como: “estoy de acuerdo”, “opino lo mismo”, “conuerdo contigo”, “muy interesante” etc. En actividades colaborativas se debe participar en la generación de acuerdos, aportes para el desarrollo de la actividad y durante la validación de la versión final del trabajo antes de su envío o publicación. Los aportes al desarrollo de la actividad deben realizarse con calidad académica, con base en lo solicitado y los acuerdos generados al interior del equipo de trabajo. Finalmente compartimos una rúbrica diseñada para el seminario de la asignatura optativa.

**Tabla 1. Rúbrica para evaluar la participación de desempeño en el foro de discusión a partir de las tres preguntas detonadoras:  
¿De qué diversidad hablamos en el siglo XXI?  
¿Cuáles son los obstáculos que no permiten la valoración del otro?  
¿Qué entendemos por interculturalidad?  
Unidad 1. Actividad 3**

NIVEL DE DOMINIO	EJEMPLAR (10 puntos)	COMPETENTE (8 puntos)	NECESITA TRABAJAR (5 puntos)	NO ACEPTABLE (0 puntos)
ASPECTOS A EVALUAR				
Redactar el criterio a evaluar 1	Realiza aportes argumentativos a las tres preguntas detonadoras y muestra dominio de los referentes conceptuales.	Realiza aportes argumentativos a solo dos preguntas detonadoras y muestra dominio de los referentes conceptuales	Realiza solo un aporte argumentativo sólido de las tres preguntas detonadoras.	No muestra evidencia de dominio del tema en ninguna de las tres preguntas detonadoras.
	2.5 puntos	2 puntos	1.5 punto	0 puntos
Redactar el criterio a evaluar 2	En el foro, los aportes argumentativos aportan al debate. Hay creatividad y aparato crítico.	Muestra dominio del tema sobre los conceptos. Hay recuperación conceptual.	Los aportes son del sentido común, necesita apropiarse de los de referentes.	No hay conocimiento del tema, No hay aporte al debate.
	2.5 puntos	2 puntos	1 punto	0 puntos
Redactar el criterio a evaluar 3	En las réplicas analiza y contra argumenta, completa o aporta desde su punto de vista y referentes.	Hay un nivel de análisis en sus respuestas, pero no asume postura.	Realiza replica desde el sentido común, Es necesario retomar las fuentes y análisis.	No aporta ni asume postura, solo contesta con asertivos, dando la razón en la réplica.
	2.5 puntos	2 puntos	1.5 puntos	0 puntos
Redactar el criterio a evaluar 4	Muestra aparato crítico en las réplicas. Es constructivo y asertivo.	En la réplica sigue la secuencia de las respuestas desde el tema central.	Los aportes en la réplica requieren de analizar el tema y asumir postura.	Reproduce en la réplica los aportes anteriores, no hay aparato crítico ni constructivo.
	2.5 puntos	2 puntos	1 punto	0 puntos
Totales				

Fuente: elaboración de las catedráticas titulares de la asignatura optativa.

## Resultados

Las catedráticas titulares de la asignatura optativa han identificado que en periodo julio diciembre 2020, 72.4% de los estudiantes de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, son mujeres, mientras que los hombres representan un 27.6%. Respecto al estado civil de las participantes, el 61.9% son solteras, 23.8% casadas y en unión libre 14.28%, enfatizando que, la mayoría de las estudiantes de la Maestría en Ciencias de la Educación son solteras, situación que, probablemente les facilita el cursar un posgrado. El 95.23% de las mujeres estudiantes de la Maestría en Ciencias de la Educación han desempeñado actividades docentes frente a grupo, mientras 4.76% no cuenta con experiencia docente. El 42.85% de las estudiantes de la Maestría en Ciencias de la Educación no destina parte de su tiempo al desempeño de actividades académicas frente a grupo, el 38.09% dedica más de 8 horas semanales y 19.04% invierte menos de 8 horas semanales a dichas actividades. El 38.09% de las participantes no destina parte de su tiempo a la elaboración de materiales digitales, mientras 33.33% dedica más de 8 horas a la semana y 28.57% menos de 8 horas semanales a la realización de dichas actividades, producto de la actual contingencia sanitaria. El 19.04% de las participantes no desempeña actividades distintas a la docencia, 42.85% destina más de ocho horas semanales y 38.09% menos de ocho horas semanales al cumplimiento de actividades laborales distintas a la docencia. El 95.23% de las estudiantes de la Maestrías en Ciencias de la Educación ha participado en programas o proyectos de investigación, mientras que, 4.76% no cuenta con dicha experiencia. El 52% de las participantes cuenta con dependientes económicos, mientras 48% no. El 85.71% de las participantes refieren que, los docentes de la Maestría en Ciencias de la Educación potencian su producción científica, mientras 14.28% manifiestan lo contrario. El 100% de las participantes refiere que la asignatura optativa en las cuatro unidades temáticas les permitió comprender que en los espacios escolares y educativos deben ser tolerantes e incluyentes debido a la serie de ejercicios orientados hacia el logro práctico de una meta de aprendizaje cuya secuencia y organización depende de la lógica de la realidad y de la eficiencia y que las actividades se acomodan para asegurar el aprendizaje en tiempo, forma y oportunidad.

## Discusión

Los datos previamente analizados indican que, la Maestría en Ciencias de la Educación cuenta con una presencia mayoritariamente femenina; sin embargo, no

se debe perder de vista que, el programa educativo encaja con lo socialmente establecido como femenino. Cabe destacar que el 100% de las estudiantes de la Maestría en Ciencias de la Educación destina parte de su tiempo a la realización de tareas domésticas y más del 50% de las encuestadas al cuidado de los hijos o algún otro familiar, actividades que pudieran representar una restricción en la producción científica de las mujeres.

Es importante resaltar que, 85.71% de las estudiantes de la Maestría en Ciencias de la Educación manifiesta, no existe un adecuado equilibrio entre sus actividades académicas y el aspecto personal/ familiar.

En la asignatura optativa de la Maestría en Ciencias de la Educación tendremos un acercamiento a profundidad sobre la problemática que viven los estudiantes, que tienen características que los hacen diferentes a la mayoría. Esas diferencias son de tipos físico, cognitivo o socio cultural y si no son atendidas, repercuten en su proceso de aprendizaje. Si bien, nosotros no somos los profesionales que diagnostiquen e impartan tratamiento para subsanar o disminuir las problemáticas particulares que ocasionan esas diferencias, si somos educadores y tenemos la obligación de conocerlas y poder establecer un programa que apoye en el desarrollo educativo de los estudiantes. Esos serán los propósitos del curso. Orientar la comunicación de tal manera que la interacción sea siempre cordial y respetuosa con todos los participantes, incluyendo a los profesores y tutores. Establecer los compromisos que han de asumir los estudiantes para su ingreso y permanencia en el programa educativo.

## Conclusiones

Los nombres de algunos títulos de tesis de los alumnos que cursaron la asignatura optativa de interculturalidad en los espacios educativos corresponden a:

- Educación intercultural para mujeres estudiantes indígenas de Ingeniería civil, que asisten a la Universidad Politécnica de Francisco I. Madero, ubicada en Tepatepec, municipio de Francisco I. Madero, Hidalgo, durante el periodo enero-junio 2021.
- Propuesta de intervención para la sensibilización y capacitación de las docentes de preescolar de Colegio México en Tulancingo de Bravo, Hidalgo., en atención de la diversidad en el aula ciclo 2020-2021.
- Propuesta de intervención para la formación de asesores en la educación básica no formal.

- El involucramiento parental en la escuela rural multigrado Cristóbal Colón en Quetzaltzongco, Tlanchinol Hidalgo
- Integración y conflicto en los cuerpos académicos.

Por otra parte, en México, existe la necesidad de desarrollar una educación intercultural de calidad para los pueblos indígenas y para toda la población debido a las lamentables condiciones de vida de la población indígena que a pesar de sus condiciones de educabilidad, diversidad y lo complejo de su contexto nos reencontramos los docentes universitarios para hacer visible sus áreas de oportunidad debido a que todos los alumnos son diferentes y tienen diferentes estilos de aprendizaje lo cual les da pauta a nosotros para realizar un ajuste en las planeaciones considerando las necesidades de los alumnos que se encuentran ahora en un espacio diferente al aula.

Finalmente, consideramos que la pandemia mundial del COVID-19 ha cambiado las realidades en aspectos de salud, economía y educación en todos los países. Todavía no hay certeza si puedan incrementarse los problemas, aún tampoco podemos dimensionar cuanto tiempo nos llevará la recuperación económica, social y educativa. La crisis que aún vivimos está abriendo cada vez más la brecha de desigualdad, representando un retroceso en todos los países, especialmente en América Latina. La pandemia aún no termina, es urgente realizar estudios cualitativos que afectan a la población universitaria diversa, indagar cómo están enfrentando la crisis y cómo la están resolviendo y posteriormente tomar acciones para plantear actividades asertivas de recuperación académica y de competencias sociales e interculturales en tiempos post pandemia. En esta crisis, tampoco existen estudios sobre los efectos de la pandemia en los aprendizajes, mucho menos a nivel internacional y comparativo entre países de América Latina. La pandemia mundial del COVID-19 ha cambiado las realidades en aspectos de salud, economía y educación en todos los países. La pandemia aún no termina, es urgente realizar estudios cualitativos que afectan a la población universitaria diversa, indagar cómo están enfrentando la crisis y cómo la están resolviendo y posteriormente tomar acciones para plantear actividades asertivas de recuperación académica y de competencias sociales e interculturales en tiempos post pandemia. En esta crisis, tampoco existen estudios sobre los efectos de la pandemia en los aprendizajes, mucho menos a nivel internacional y comparativo entre países de América Latina.

## Referencias

- Adirón, F. (2005), ¿Qué es la Inclusión? La Diversidad como Valor. Ministerio de Educación.
- Aragón, M. (2001), Interculturalidad y relaciones interétnicas en el aula. Universidad Rafael Landívar. Instituto de Lingüística y Educación. Guatemala
- Bezalú, X. (2002), Tres puntos de partida en Diversidad cultural y educación. Madrid: Síntesis. Pág. 15-33
- Bronfenbrenner, U. (1986), Ecología de la familia como contexto para el desarrollo humano: perspectivas de investigación. *Psicología del desarrollo*. pp. 723-742.
- Rodríguez, R. (2004), Atención a la diversidad cultural en la escuela. *Propuestas de Intervención socioeducativa. Educación y futuro*, 10, 37-47.
- SEP (2012), Glosario de términos sobre discapacidad.  
[http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Glosario\\_Terminos\\_sobre\\_Discapacidad.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Glosario_Terminos_sobre_Discapacidad.pdf)
- UNESCO (2015), Educación 2030 Declaración de Incheon Marco de Acción, para la realización del Objetivo del Desarrollo sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
- \_\_\_\_\_ (2016), Estrategias didácticas, guía para docentes de educación indígena.  
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Mexico/images/Publicaciones/GUIADOCENTE2016.pdf>



# ¿Experiencia innovadora? Para quién

*Rocío Isabel Ramos Jaubert<sup>1</sup>  
María Cristina Cepeda González<sup>2</sup>  
Blanca Margarita Villarreal Soto<sup>3</sup>  
Jorge Ramírez Chávez<sup>4</sup>*

## Introducción

A partir de la crisis sanitaria producida por el COVID-19 desde el pasado mes de marzo 2020, y el cambio prácticamente realizado de un día para otro, ocasionó que tanto maestros como alumnos e inclusive padres de familia -en el nivel de educación básica- tuvieran un cierto rechazo a la forma de educación que se organizó prácticamente de la nada en el uso de las videoconferencias, mostrando no solo la desorganización imperante en los altos niveles administrativos de las universidades y de la educación pública sino en la presencia del analfabetismo tecnológico de la mayoría de los actores educativos.

Sin embargo, existen personas en el ámbito universitario que desde inicios de la década de los noventa ya trabajaban en el ambiente virtual de las videoconferencias y en la educación a distancia y para quienes no resultó innovador el paso de un

<sup>1</sup> Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Coahuila. Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades, México. Correo electrónico: rocio.ramos.jaubert@uadec.edu.mx

<sup>2</sup> Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Coahuila. Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades, México. Correo electrónico: c\_cepeda39@hotmail.com

<sup>3</sup> Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Coahuila. Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades, México. Correo electrónico: doctorablanca@gmail.com

<sup>4</sup> Médico especialista en Comunicación Humana del Instituto Nacional de la Comunicación Humana. Clínica privada, México. Correo electrónico: jorgepapa@prodigy.net.mx



ámbito áulico clásico y tradicional, al innovador espacio virtual educativo que dominan desde hace años. Para ellos, no hubo ninguna confrontación, angustia, estrés o incertidumbre ya que maniobraron no una, sino diferentes plataformas a lo largo de 30 años.

El objetivo implica, conocer cómo la educación virtual ha permitido innovar en la formación de profesores. Se presenta en el marco teórico las diferentes perspectivas de las etapas de la educación desde la configuración tecnológica. Los resultados muestran el desarrollo de la educación a distancia, virtual por videoconferencia multipunto, con asistencia virtual o presencial en las multisedes simultáneas y diferidas, además de contar con la sesión grabada para ser vista posteriormente por los alumnos de forma asincrónica, entre otros elementos que favorecen el uso de la virtualidad como ventaja en el desarrollo de la formación de profesores.

## **Fundamentos teóricos**

### *Etapas de la educación virtual*

Las diferentes etapas de la educación virtual, se sitúan en periodos específicos en disímiles momentos cronológicamente determinados en distintas instituciones. Cuando aparece una nueva generación, la anterior no ha desaparecido completamente, su evolución ha permanecido desde mediados de los años sesenta, cuando surge la enseñanza multimedia y aún no ha desaparecido la enseñanza por correspondencia. De hecho, la educación a distancia surgió como una alternativa para quienes no pudieron realizar su educación en una edad escolar determinada y actualmente necesita cursarla recurriendo a un sistema no convencional de educación, por lo que se puede realizar las actividades laborales, familiares e incluso sociales, teniendo libertad en la administración del tiempo y obtener el título de la universidad y mejorar sus oportunidades para obtener un empleo, como lo indican Williams Bailey, L., de Peralta, M., y Marín Aparicio, J. (2021).

Diversos estudiosos del tema, rescatan las maneras en las cuales la educación a distancia genera un espacio social educativo, adecuándose a la situación de muchos estudiantes, por lo que se compatibiliza la actividad laboral y familiar a la posibilidad de desarrollar su formación escolar en su propia casa, con un desarrollo de habilidades y características que implican autorregulación, responsabilidad y compromiso (Echeverría, 2002; Silvio, 2006; Suarez y Anaya, 2009), sin embargo, el uso de foros, correo electrónico, hipervínculos a webs y enlaces a videoconferencias favorece el establecimiento de relaciones sociales y situaciones de aprendizaje colaborativas y de

aprendizaje compartido. Todo ello depende de quien desee aprender como un proceso autónomo, como una elección personal, el proceso de aprendizaje y enseñanza ha presentado diversas variaciones a través de la historia y se identifica en programas diversos que emplean antologías, audios, videos, programas de radio y/o televisión, guías didácticas impresas y enviadas por correspondencia, hasta el uso actual de la Internet en la Web 2.0, una laptop o computadora de escritorio que privilegian propuestas didácticas para ser desarrolladas dentro o fuera del aula virtual o de clases presenciales (Williams Bailey, L., de Peralta, M., y Marín Aparicio, J.2021).

Las cuatro generaciones que han marcado una diferencia en la educación son:

1. Educación por correspondencia (finales siglo XIX-inicios del siglo XX), sin embargo, aún existen algunas instituciones que se apoyan en envíos de actividades, no por correo tradicional, pero sí por el correo electrónico.
2. Enseñanza multimedia: mediados de los años sesenta, apoyándose en recursos audiovisuales (radio, televisión y video, principalmente), múltiples medios como recursos de aprendizaje. Laaser (1994) rescata cómo en esta etapa se empezó a introducir la idea de las teleconferencias como parte de los sistemas de educación a distancia, contando con señales repetidoras y que presenta dos líneas: a) las teleaulas conocidas en Estados Unidos y Canadá mostrarían que la transmisión de sonido y de la imagen hacia los centros de estudio regionales o a instituciones vecinas podían proveer de alternativa no solo válida sobre todo al compararla con la repetición permanente de clases presenciales en diferentes lugares y en el caso de que fueran en lugares más lejanos se apoyaban de la transmisión de teleaulas mediante satélites por emisores y receptores adecuados; y b) por lo que las teleaulas no contaron con elementos interactivos versus la tutoría presencial, y aunque era parcial se podía lograr compensar la retroalimentación por medio de líneas telefónicas, audio conferencias o conferencias por ordenadores, además del correo electrónico.
3. Enseñanza telemática: nace a mediados de los años ochenta con la integración de las telecomunicaciones y la informática como recursos educativos, desarrollando programas flexibles de Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO), introduciendo hipertextos a hipermedios, es el momento que la educación centrada en contenidos se convierte en la enseñanza centrada en el alumno.
4. Formación a través de Internet o *E-Learning*: Inicia a mediados de los noventa cuando la educación a distancia promueve manejar campos virtuales. Salas-González (2020), descubre y concluye a partir de su investigación,

la importancia de que quienes imparten clases en este tipo de contexto, se requiere que los docentes sean conscientes de la necesidad de replantearse las estrategias metodológicas propuestas, por ello en el desarrollo de cada una de las sesiones programadas, requiriéndose diseñar una propuesta de videoconferencia como recurso para la mediación pedagógica, considerando la necesidad de recibir procesos de inducción y capacitación para planificar y mediar adecuadamente las videoconferencias, así como contar con una guía de estrategias pedagógicas útiles que favorezcan presentar de forma atractiva las temáticas de estudio. Por lo que la educación a distancia tiene como objetivo la formación integral del educando a partir de su independencia y autorregulación en la formación inicial y continua de los profesionales (Williams Bailey, L., de Peralta, M., y Marín Aparicio, J., 2020).

Si bien Reinoso- González (2020), indica que Internet asumió el protagonismo como herramienta digital de tecnología, cabría preguntarse qué es lo que deberemos considerar al implementar una videoconferencia. Es imposible deslindarse del concepto de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que están cada vez más accesibles a las personas, lo que permite el uso exponencial de las mismas enfatizadas también por la aceleración vertiginosa del desarrollo y la globalización, por esta razón se ha facilitado el desarrollo de canales de información con múltiples características que brindan una variada función que mejora las demandas económicas, sociales y globalizadas de la sociedad.

Definitivamente, Internet ha brindado a partir de una amplia multiplicidad de canales de comunicación sincrónicas y asincrónicas, de manera continua o con desfase de tiempo según el objetivo de ejecución que se tenga, no solo usado en las diferentes empresas sino aplicadas a las universidades y la educación básica. Collison (2000) menciona que la educación a distancia es un sistema tecnológico, con comunicación bidireccional y multidireccional, no presenta fronteras en el tiempo, se da en cualquier lugar, es la integración de varios medios en uno (plataformas digitales y tecnológicas), tiene niveles de moderación: sincronía y asincrónica tanto diferentes y complementarios, cuenta con espacios virtuales, por medio de las redes y busca lugares de encuentro como el aula virtual. En cuanto al empleo de las tecnologías, la educación a distancia se vale de ellas para cumplir con los objetivos de aprendizaje-enseñanza. Por lo tanto, las tecnologías son un medio, y no un fin en sí mismas. Por ello, la educación a distancia es un campo emergente, se encuentra en constante evolución y transformación, además la interacción y el diálogo comunicativo de los participantes y docentes se hace por medio de las plataformas virtuales y medios tecnológicos, no hay contacto real, solo es virtual entre ellos.

Por su origen, la educación a distancia está ligada a la educación de adultos y considerando que su fundamento es el autoaprendizaje que comprende el aprendizaje auto dirigido, autónomo y autorregulado, que implica responsabilidad y autodisciplina por parte del sujeto que aprende, se adapta mejor al nivel superior donde los participantes van voluntariamente, por su propia decisión, a diferencia del escolar que, en la mayoría de los casos, se va a aprender porque los padres así lo decidieron y están, además, en proceso de formación. Sin embargo, en el ámbito escolar, se puede usar la virtualidad y las tecnologías de información y comunicación, es decir, los medios y es en este siglo, en que las innovaciones tecnológicas y el nuevo orden informático mediante el empleo de redes e Internet proporcionan nuevos canales de información y comunicación, la información y el conocimiento adquieren un valor creciente. El capital intelectual se convierte en un nuevo activo en las organizaciones y su gestión en una actividad fundamental (Facundo, 2003; Martínez Uribe, 2008).

Edel (2009) menciona que en las últimas décadas, la investigación científica sobre el proceso de aprendizaje humano y su relación con la tecnología ha generado vertientes notables de estudio, entre las cuales se destacan seis líneas que aportan conocimiento de frontera sobre los entornos virtuales de aprendizaje, éstas son: a) el desarrollo de tecnología educativa, b) el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso educativo, c) el impacto de las plataformas tecnológicas en la educación, d) la influencia de Internet en los procesos educativos, e) los modelos y modalidades de educación a distancia, y f) el fenómeno de la virtualización educativa.

Simpson y Anderson (2012) analizan en el modelo de equivalencia que los estudiantes están inspirados en aprender de forma diferente, un estudiante presencial quiere algo de una forma muy diferentes a quien aprende a distancia, en general, viven en diferentes entornos en los que aprenden y el educador es el responsable de diseñar propuestas y acciones instructivas que provean experiencias de igual valor para todos los estudiantes, sobre todo a distancia. Las experiencias del estudiante presencial y del que aprende a distancia deberían mostrar valores equivalentes, aunque estas experiencias sean diferentes, incluyendo otros conceptos relevantes, como experiencias de aprendizaje, aplicación apropiada, estudiantes y resultados.

No hay que olvidar la contradicción existente en la formación tradicional que un docente ha recibido, contra una educación a distancia, sin olvidar competencias y procesos de formación que garanticen un aprendizaje efectivo, activo, reflexivo, creativo, responsable, contextualizado para adquirir competencias de acuerdo con las exigencias sociales y los currículos, según García (2014).

Existen tres niveles de soluciones: contenidos de radio/televisión educativos, portales web y plataformas educativas. Las soluciones son uno o la agregación de dos o el total de los componentes mencionados. Sin embargo, el objetivo es alcanzar a todos sus estudiantes con plataformas educativas de manera que todos puedan tener un contacto cotidiano con los docentes.

En la medida que se desarrolló la informática, el software educativo fue evolucionando a la par del crecimiento de Internet. Primero aparecieron los portales web (1999), páginas web organizadas con secciones y etiquetas, luego los sistemas de gestión de los aprendizajes, en inglés *Learning Management Systems* (LMS), el más conocido *Moodle* (2001), y luego las plataformas a partir del lanzamiento de la primera tienda de aplicaciones *iTunes* (2008).

Las Plataformas de Aprendizaje, confundidas con páginas web o portales educativos, en realidad son piezas de software como servicio muy sofisticadas. No sólo ofrecen información como los portales web o procesan datos como los sistemas de aprendizaje, también son:

- 1) multiplataforma, es decir se pueden operar tanto en una computadora personal (PC) desde una aplicación web, hasta en un celular inteligente con una app móvil,
- 2) interoperables, se integran entre sí mediante interfaces como cuando se usa una contraseña para varias apps (APIs) e,
- 3) inteligentes, servicios de asistencia a la enseñanza basados en algoritmos y *big data*.

La frontera entre sistemas y plataformas es frágil: desde sencillos *Learning Management Systems* (LMS) interoperables hasta complejas plataformas inteligentes. Las soluciones se integran por una ecología de dos o más plataformas. Actualmente se pueden distinguir cuatro tipos de Plataformas Educativas.

### **Plataformas educativas de uso general (enseñanza asincrónica):**

En general, en su origen fueron sistemas de gestión de los aprendizajes, en inglés *Learning Management Systems* (lms), también se las conoce como campus virtuales. Algunos ejemplos son Moodle, Google Classroom, Blackboard, Edmodo, ClassDojo, Schoology, Canvas y ms Teams. Se integran con los sistemas de información del estudiante (student information system, sis) y de las plataformas de comunicaciones educativas como Blended.

### **Plataformas de videoconferencias (enseñanza sincrónica):**

Estas plataformas pueden funcionar de forma autónoma o integrada a las anteriores. Algunos ejemplos: Zoom, Google Meet, Skype, Bigbluebutton. También dentro de algunos LMS se incluyen soluciones de videoconferencias como Blackboard, Canvas o Microsoft Teams tienen su propio servicio de videoconferencias.

### **Plataformas de colaboración de equipos (chat en línea):**

Estas plataformas son las más recientes y se especializan en el aprendizaje basados en proyectos. Algunos ejemplos: Slack, MS Teams, Google Chat o Currents.

### **Plataformas educativas de uso específico (curriculares o ludificadas):**

Especializadas por área de conocimiento o por estrategia didáctica. Con otras soluciones educativas aplicadas, son:

Ludificación: Kahoot

Visualización colaborativa: Padlet

Asistentes de lengua o escritura: Duolingo

Líneas de tiempo para historia: Storyline

Mapas conceptuales CMapTools, Mindomo

Simuladores de física, de biología, geología, medicina.

Emuladores para aprendizaje de programación: Scratch, R, etc.

Repositorios de objetos educativos: libros digitales, videos, audios, etc: YouTube, Vimeo, DSpace, SoundCloud, Spotify, entre otras.

De acuerdo a Juarros (2006) y Martínez-Uribe (2008), mencionan que existen tendencias de impacto en el cambio de la educación superior, tales como la ruptura de los paradigmas respecto de los procesos de aprendizaje-enseñanza y del aprendizaje a partir del impacto de las nuevas tecnologías, la aparición de las redes sociales y los medios ambientales virtuales, la regionalización, la internacionalización y la conformación de consorcios académicos, la gestión horizontal descentralizada y con autonomía relativa sustentada en redes flexibles.

Hay autores que destacan la separación espacio-temporal entre el docente y el participante, otros ponen énfasis en la comunicación bidireccional y otros determinan especial importancia a la interacción dialógica entre docente y participante (Patiño y Palomino 2004). El paradigma de la educación superior actual responde al cambio de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento (Toffler, 1994). La innovación implica un sistema de educación superior al servicio de la imaginación y de la creatividad lo que representa promover la transformación curricular y los métodos de aprendizaje-enseñanza.

Es importante destacar que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están introduciendo una revolución en la enseñanza superior abierta y a distancia y los conceptos de colaboración y enseñanza asincrónica deben comenzar a imponerse más que por razones puramente pedagógicas, porque que son reflejo de las necesidades de la evolución de la sociedad (PNUD, 2002).

Esta investigación, se justifica ya que muestra cómo una situación actual pareciera abrir una nueva forma de ver las cosas, cuando esto ya existía. Sin embargo, favorece el poder analizar la evolución que han tenido las tecnologías de la información y la comunicación en sus diferentes momentos, para analizar en dónde estamos y hacia dónde nos dirigimos.

Previo a la pandemia, solo unos pocos docentes y alumnos tenían acceso a la educación a distancia, como población élite. Actualmente, tienen acceso 3 de 4 estudiantes de educación privada y 2 de 4 estudiantes de educación pública.

## **Método**

En relación al método, la investigación fue realizada en el semestre de agosto-diciembre del 2020, es de tipo cuantitativo-cualitativo, descriptivo, de corte transversal, de acuerdo al objetivo, correspondió a un diseño no experimental, siendo el propósito describir la variable y analizar su relación en un momento determinado. El estudio se llevó a cabo en la ciudad de Saltillo, Coahuila, siendo la población de 80 personas adultas, de ambos sexos, miembros de una universidad pública, dirigidos a profesores formadores de profesores y alumnos.

Los datos fueron recolectados por medio de una encuesta sobre conocimiento y uso de clases virtuales, con en el alpha de Chrombach se obtuvo un resultado de .82, lo que indica su validez y confiabilidad. A este cuestionario se le cambiaron y añadieron algunos ítems tras una revisión por el equipo investigador y tras consultar a 10 expertos del tema. Fue aplicado en un estudio piloto con 20 alumnos, para ver si se comprendían las preguntas y el uso de la escala, y hacer los cambios pertinentes a la misma.

Para la evaluación de validez del cuestionario diez expertos evaluaron si cada ítem recogía claramente el aspecto que pretendía medir y valorar a través de discusiones de grupo, determinar la dificultad de la interpretación de las preguntas. Es un cuestionario con preguntas de formato cerrado y categórico múltiple el cual consta de 22 ítems mediante escala de Likert donde 0=definitivamente no, 1=probablemente no, 2=indeciso, 3=probablemente sí, 4=definitivamente sí, se recogen preguntas que miden el conocimiento y uso innovador de clases virtuales. Asimismo, se incluye una pregunta abierta acerca de las ventajas y las desventajas de la educación a distancia.

Los criterios de inclusión son: personas mayores de 18 años, formadoras de docentes y alumnos, que deseen participar en el estudio, que sepan leer y escribir. Los criterios de exclusión: quienes no desearán participar en el estudio una vez iniciado. Los criterios de eliminación: que falten respuestas en la encuesta. En cuanto al análisis de los resultados se usaron: frecuencias absolutas y frecuencias relativas, así como Correlaciones Producto- Momento de Pearson (Ramos y Ramírez, 2012).

## **Resultados**

En este apartado, se presentan los resultados que derivaron de la encuesta aplicada tanto a los formadores de profesores como a los alumnos de la institución educativa, de acuerdo con el objetivo: conocer cómo la educación virtual ha permitido innovar en la formación de profesores. La educación a distancia existe en la Universidad Autónoma de Coahuila (UADEC) desde 1989 a través del desarrollo de plataformas propias de la Universidad y la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades.

Los formadores de profesores y alumnos coinciden en que se cuentan con sedes multi-punto, multi-modo, presencial y a distancia, con grupo y/o multi-grupos con participación presencial y virtual, y comunicación directa alumnos- maestro, además de la comunicación vía correo electrónico, plataformas para la revisión de actividades.

Los profesores formadores de profesores han contado y desarrollado manuales de intervención para favorecer el proceso aprendizaje- enseñanza, asimismo han brindado clases, direcciones de tesis, asesorías y tutorías tanto en posgrado (maestría y doctorado) e incluso con alumnos de la licenciatura en ciencias de la educación desde Berlín, Alemania, flexibilizando el proceso con la entrega de actividades, exámenes, presentaciones tanto de alumnos como de docentes, entre otros.

Los profesores formadores de profesores son capaces de manejar por sí mismos las cámaras, pizarras y atender a las diferentes sedes. Además de realizar la carta



descriptiva, planeación de sesiones, distribución de temáticas, revisión de trabajos, diseño y aplicación de exámenes, entre otras actividades.

El técnico se requiere en los casos de clases con las computadoras de la facultad o la universidad, quien solo enciende con contraseña y apaga la computadora, además de vigilar la entrada y salida de datos de los servidores. Garantizando la fluidez de datos.

Se inician asesorías y dirección de tesis en la modalidad a distancia, incluyendo Skype. Los formadores de profesores, hacia la década del 2000 se perfeccionó la plataforma de la UADEC. Se incrementaron funciones de pizarra digital, de dejar los materiales en direcciones de IP, subir tareas cada alumno. Hacia la década de 2010-2020 se migró a las plataformas de las grandes compañías como Teams, Adobe, Moodle, Meet, Google Classroom, Go to webinar, Connect, Discord (gamers), Eminus, entre otras.

Curiosamente se reporta que ante la emergencia de la pandemia se “piensa” diseñar plataformas que favorezcan el proceso aprendizaje- enseñanza *ad hoc* a las necesidades de las universidades, cuando ya se tenían las mismas. Las diferentes instancias están pensando en esto actualmente.

Se inician exámenes de grado de licenciatura, maestría y doctorado en línea. En cuanto a las Correlaciones Producto-Momento de Pearson muestran que los alumnos y formadores de profesores: observan que la videoconferencia no es una cátedra tradicional, se tiene una serie de objetivos diferentes, dependiendo de qué se quiere alcanzar y cómo; pudiendo utilizar diferentes estrategias para alcanzar el objetivo de la asignatura como el uso de informes, evaluaciones, conferencias, retroalimentación, desarrollo de habilidades procedimentales, contar con evidencia digital desde los trabajos, fotos, cuadernos, ensayos hasta las videoconferencias respaldadas.

Es importante destacar que, los docentes formadores de profesores que iniciaron la educación a distancia por medio de videoconferencias tienen características particulares: disciplina, disposición, compromiso y autoaprendizaje para la búsqueda de materiales, desarrollo y planeación de las sesiones de las asignaturas, con horario 24/7. Sin embargo, estas características no son diferentes de los formadores de profesores de asignaturas presenciales.

El éxito de una asignatura por videoconferencia depende de la capacitación del maestro formador de profesores, no solo para conocer la herramienta, las ventajas y las desventajas, así como las limitantes; la planeación facilita la fluidez de la asignatura, y menor distracción por parte de los estudiantes.

El éxito de la sesión depende de los objetivos a alcanzar, es el foco atencional que permitirá facilitar el progreso del aprendizaje independiente, además de un rol activo y participativo que promueva el autoaprendizaje, que se cuente con metas de estudio previamente establecidas, que genere el aprendizaje significativo auto dirigido, además se requiere comprobar el uso de la plataforma en audio y video.

Otros problemas que se pueden presentar y deben considerarse en la planificación es el horario, los días, incluso el cambio de los usos horario. Es importante la interacción sincrónica de las videoconferencias lo que disminuye la barrera geográfica; asimismo, hay personas dispuestas a participar, asistir, encender el video, aunque al inicio se les dificulta la participación, ésta mejora con el paso de las sesiones. Mucho ayuda la retroalimentación sincrónica en tiempo real, es una fortaleza en el desarrollo de las habilidades.

El docente formador de profesores en videoconferencia debe saber dirigir la actividad, poseer conocimiento del tema y manejar las habilidades procedimentales que enseñará, o que los alumnos aprendan y desarrollen; asimismo, el dinamismo es fundamental en la videoconferencia sincrónica, manteniendo la conversación directa en un espacio de diálogo y cercanía, favoreciendo el ambiente de aprendizaje, beneficiando los procesos cognitivos, las buenas prácticas educativas, facilitar la construcción del conocimiento colaborativo, dejando fluir el diálogo.

Para que el sistema de audio no se corrompa, se requiere manejo y respeto de turnos para intervenir en el diálogo y para no intervenir en el audio de la persona que esté exponiendo, se presentan dos estrategias: mantener el micrófono apagado y levantar la mano virtual para participar.

Asimismo, los alumnos tienen oportunidad de acceder, buscar y resolver de forma simultánea las dudas que tengan durante la sesión, ya que se cuenta con acceso directo a diferentes recursos digitales, esto es más complicado en prácticas tradicionales en las que se podría volver un distractor, en cambio en la videoconferencia es bastante oportuna.

En las presentaciones de asignatura, a través de la pantalla compartida se pueden mostrar en power point u otros softwares, los diversos trabajos de los alumnos, así como las diferentes participaciones o incluso navegar en temas de interés de la asignatura.

La pandemia evidenció la existencia de dificultades económicas de algunos alumnos y docentes formadores de profesores, ya que en su hogar no contaban con wifi, datos para Internet, celulares inteligentes o computadoras personales o de escritorio. De aquí se obtuvieron propuestas de apoyo para los alumnos y docentes que tenían dificultades en el aspecto tecnológico, por lo que se obtuvo apoyo por parte de la Universidad Autónoma de Coahuila y la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades.

## **Discusión**

La importancia del estudio: ¿Experiencia innovadora, para quién? El SARS- COV-2 o COVID-19 llevó a descubrir un paradigma viejo que tiene en el mercado educativo 30 años.

Es necesario identificar que el rápido desarrollo de la tecnología de la información y la comunicación ha generado cambios en el proceso de aprendizaje-enseñanza, al introducir la mediación tecnológica en la modalidad a distancia y en la presencial. Tanto las instituciones educativas como empresariales están usando la educación a distancia, como educación virtual o *e-learning*, con la finalidad de capacitar a su personal.

Las metodologías son distintas, dependiendo del tipo de tecnología con la que cuenten, y del tipo de cultura organizacional que poseen, definitivamente cambiará la forma de relacionarse entre los colaboradores de las empresas, instituciones educativas, alumnos-maestros, administrativos. Asimismo, se disminuirán gastos de instituciones y empresas, sin ser necesario viajar lo que reduciría los gastos de representación o viáticos.

Las tecnologías de la información y la comunicación destinan, a su vez, un conjunto de innovaciones en el uso de herramientas que permiten redefinir el funcionamiento de la sociedad. Pudiendo garantizar un real aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación, en cuanto a la calidad y la forma en la que los contenidos son producidos, transmitidos y percibidos por las personas.

Las tecnologías de la información y la comunicación bien utilizadas podrán generar nuevas oportunidades de acceso a la información, crear y desarrollar capacidades, mejorar la productividad, impulsar el desarrollo y, en definitiva, permiten avanzar en la creación de igualdad de opciones, sin embargo, si el personal no está capacitado puede resultar en detrimento suyo. Un lamentable ejemplo fue lo que pasó al inicio de la pandemia con gran parte de los docentes, quienes no estaban inmersos en la educación a distancia y ello se reflejó en la desorganización en tiempo real durante el desarrollo de las actividades, lo cual quedó manifiesto ante los alumnos y las instituciones.

Los múltiples estudios que están surgiendo a partir de la contingencia sanitaria, abren un matiz de posibilidades como la educación virtual, videoconferencia o educación en línea, son herramientas válidas y efectivas para ser usadas en la educación, si bien ésta ya existía solo para algunas personas y profesores, el tránsito hacia esta nueva forma por prácticamente la población total, ha llevado a las instituciones y personas a actualizarse rápidamente y, como lo señala Reinoso-González (2020), el rol como profesionales de la educación y la salud debe aportar en la construcción de una nueva sociedad.

Definitivamente, la educación a distancia, virtual o videoconferencia es una opción flexible que las nuevas tecnologías de la información han sido desarrolladas, por lo que ofrecen la posibilidad de poder aprender sin estar presencialmente en una aula, incluso los nuevos avances de la información han permitido el desarrollo

de la educación a distancia a través de plataformas que cuentan con cursos de múltiples áreas del saber, y ofrece la ventaja de realizar las actividades cotidianas de forma normal.

Por otro lado, las tecnologías de la información y la comunicación facilitan la educación a distancia con: características y necesidades de la educación actual, comunicación entre personas, facilita la interacción educativa entre docentes y alumnos, permite el uso sincrónico y asincrónico, así como el uso de la plataforma virtual y las herramientas con las que cuenta; sin olvidar que se eliminan las barreras de tiempo y espacio, pues no necesariamente se está en el mismo lugar y tiempo para comunicarse, por ello, el alumno debe estar comprometido para que sea responsable de su propio aprendizaje, a su propio ritmo y conectarse desde diferentes lugares y/o países, favoreciendo la interacción social entre personas de diferentes localidades (Marques, 2000).

Las tecnologías de la información y la comunicación facilitan la comunicación entre las personas, no solo en el proceso educativo a distancia, sino que facilitan la interacción educativa entre el profesor y el alumno, en forma síncrona y en forma asincrónica, dependiendo del uso de la plataforma virtual y de las herramientas que la hagan posible. Así también, eliminan las barreras de tiempo y de espacio, ya que no necesariamente el profesor y el alumno necesitan estar en el mismo lugar a la misma hora para comunicarse.

Así es que concordamos con la idea de que, en educación a distancia, este beneficio accede al desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje-enseñanza, que permitan que el alumno sea responsable de aprender a su propio ritmo y conectarse desde diferentes lugares o países. También se puede distinguir que favorecen la cooperación y colaboración entre distintas entidades locales, instituciones y países.

Las tecnologías de la información y la comunicación permiten en la Educación a distancia acceder a la internacionalización de la educación, puesto que se hacen posible el acceso a diferentes cursos y programas de capacitación no solo dentro de una institución sino también el relacionarse con otras en el país y en el extranjero. Esto, a su vez, permite cooperar y colaborar entre instituciones educativas y entre miembros de las diferentes instituciones que brindan programas de este tipo. Permiten desarrollar programas de educación a distancia innovadores como respuesta a los retos del futuro, al hacer posible la creación de nuevas estrategias de aprendizaje y la creación de nuevos *softwares* que permitan mayor interactividad entre los elementos participantes de la educación a distancia. Finalmente, permiten la competitividad en los programas de educación a distancia que ofrecen las diversas instituciones educativas en el ámbito mundial, ya que abren sus puertas no solo para que se capacite el que quiere aprender sino para las empresas que desean capacitar a su personal

Coronavirus y suspensión de clases presenciales. Ahora, Artopoulos (2020) menciona que, a fines del año 2019, en Wuhan (China), se reportaron los primeros casos de coronavirus. Pocas semanas más tarde, este virus se había expandido a casi todos los países, había producido casi 1,5 millones de casos y casi 90.000 muertes, cifras reportadas por la Organización Mundial de la Salud (2020). Los gobiernos respondieron de diferentes maneras a esta pandemia: en la mayoría de los países se tomaron medidas que modificaron el normal desarrollo de la vida mientras que otros impusieron medidas restrictivas como el distanciamiento social, la prohibición de circulación dentro de países y el cierre de fronteras. Dejando solo actividades imprescindibles como la compra de víveres y farmacias. En este contexto, varios gobiernos tomaron la decisión de interrumpir las clases presenciales en los diferentes niveles educativos. De acuerdo con la UNESCO (2020), a mediados de febrero de este año ningún estudiante había sido afectado por medidas de cierre de escuelas. Para el 10 de abril de 2020, habría casi 1.600 millones de alumnos afectados por estas medidas en 188 países que habían decidido cerrar las escuelas a nivel nacional. Esto representa 91.3% del total de estudiantes.

La nueva situación llevará a nuevos retos: transitar la pandemia manteniendo clases sin sobrecargar a los diferentes actores, pues algunos alumnos tuvieron que iniciar un trabajo en el tiempo en que asistían a clases presenciales, por lo que les abrió posibilidades antes imprevisas ya que los padres de familia se quedaron sin trabajo; además, tratar de establecer un vínculo pedagógico de manera remota y estar atentos a lo que sucede alrededor en este contexto.

## Conclusiones

A continuación, se indican las conclusiones a partir de los resultados obtenidos para alcanzar el objetivo de investigación: conocer cómo la educación virtual ha permitido innovar en la formación de profesores.

La educación virtual es multimodo, multipunto, presencial y virtual, con participación y comunicación directa ha permitido innovar en alumnos y maestros formadores de profesores.

La videoconferencia no es una cátedra tradicional, valora una serie de objetivos diferentes, dependiendo de qué se quiere alcanzar y cómo, lo que favorece la innovación de la cátedra.

Los docentes formadores de profesores que iniciaron la educación a distancia por medio de videoconferencias tienen características particulares: disciplina, disposición, compromiso y autoaprendizaje para la búsqueda de materiales, desarrollo

y planeación de las sesiones de las asignaturas, con horario 24/7, concluyendo que no son diferentes de aquellos maestros formadores de profesores que no estaban en la educación a distancia.

El éxito de una asignatura por videoconferencia depende de la capacitación y la visión innovadoras del maestro formador de profesores.

El éxito de la sesión depende de los objetivos por alcanzar, siendo el foco atencional que permitirá facilitar el progreso del aprendizaje independiente de un rol activo y participativo, que promueva el autoaprendizaje del formador de profesores y de los alumnos.

Considerar en la planificación el horario, los días, incluso el cambio de los usos horario es importante para la interacción sincrónica de las videoconferencias, pues ello disminuye la barrera geográfica.

Formadores de profesores y alumnos dispuestos a participar, asistir, mejorando con el paso de las sesiones.

El apoyo de la retroalimentación sincrónica en tiempo real es una fortaleza en el desarrollo de las habilidades e innovación de la clase.

El docente formador de profesores en videoconferencia debe saber dirigir la actividad, poseer conocimiento del tema y manejar las habilidades procedimentales que enseñará, o que los alumnos aprendan y desarrollen.

El dinamismo es fundamental en la videoconferencia sincrónica, manteniendo la conversación directa en un espacio de diálogo y cercanía favoreciendo el ambiente de aprendizaje, beneficiando los procesos cognitivos además de las buenas prácticas educativas, al facilitar la construcción del conocimiento colaborativo para dejar fluir el diálogo.

Para que el sistema de audio no se corrompa, se requiere manejo y respeto de turnos para intervenir en el diálogo y para no intervenir en el audio de la persona que esté exponiendo, dos estrategias importantes son: mantener el micrófono apagado y levantar la mano virtual para participar.

Los alumnos tienen oportunidad de acceder, buscar y resolver de forma simultánea las dudas que tengan durante la sesión, ya que se cuenta con acceso directo a diferentes recursos digitales, esto es más complicado en prácticas tradicionales en las cuales se podría volver un distractor.

Se puede presentar a través de la pantalla compartida, diversos trabajos de los alumnos o incluso navegar en temas de interés de la asignatura y presentar en Power point u otros softwares las diferentes participaciones.

Existen dificultades económicas en algunos alumnos y docentes formadores de profesores, ya que en su hogar no cuentan o contaban con wifi, datos para Internet, celulares inteligentes o computadoras personales o de escritorio; sin embargo,

obtuvieron apoyo por parte de la Universidad Autónoma de Coahuila y la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades.

## Referencias

- Artopoulos, A. (2020), COVID-19: ¿Qué hicieron los países para continuar con la educación a distancia?. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(17), 1-11.
- Echeverría, B. (2002), Gestión de la Competencia de Acción Profesional. Universidad de Barcelona.
- Collison, G. (2000), *Facilitating Online Learning: Effective Strategies for Moderators*. Madison: Atwood Publishing.
- Edel, R. (2009), “Las nuevas tecnologías para el aprendizaje: Estado del arte”, en Vales, J. (Ed) *Las nuevas tecnologías para el aprendizaje*. México: Pearson-Prentice Hall.
- Facundo, A. (2003), Estrategias de desarrollo en la educación virtual». *Revista digital E-learning de América Latina*, Año 1, N° 10. <[http://www.elearningamericalatina.com/edicion/mayo1/na\\_1.php](http://www.elearningamericalatina.com/edicion/mayo1/na_1.php)>.
- García Aretio, L. (2014), Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital. *Revista de Pensamiento, Tecnología y Sociedad* (98). P.318
- Juarros, MF. (2006). Configuraciones emergentes en la educación superior latinoamericana». *Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, N° 37. <<http://contexto-educativo.com.ar/>>.
- Laaser, W. (1994), Videoconferencias como recurso suplementario en sistemas de educación a distancia. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*..
- Marqués, P. (2000), Impacto de las TIC en educación. Funciones y limitaciones. Material de enseñanza. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Educación, Departamento de Pedagogía Aplicada.
- Martínez-Uribe, Ch. (2008), La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación* XVIII (33). P. 7-27.
- Organización Mundial de la Salud (2020), Situación del coronavirus. Consultado el 25 de marzo de 2020. <https://www.who.int/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Patiño, Alberto y Luis Palomino (2004), *Fundamentos pedagógicos*. Material de enseñanza. Pontificia Universidad Católica del Perú. Diploma de Segunda Especialidad en Gestión y Didáctica de Programas de Educación a Distancia.

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2002), Las tecnologías de la información y la comunicación al servicio del desarrollo. *Informe sobre Desarrollo Humano. Venezuela*. <[http://www.pnud.org.ve/desarrollo\\_2.html](http://www.pnud.org.ve/desarrollo_2.html)>.
- Ramos Jaubert, RI Y Ramírez Chávez, J. (2012), La estadística sin números y la investigación científica. Académico española.
- Reinoso-González, E. (2020), La videoconferencia como herramienta de educación ¿Qué debemos considerar? *Revista española de educación médica* 1. 60-65.
- Salas-González, S. (2020), Percepciones de las personas docentes para el mejoramiento de la mediación pedagógica en el uso de videoconferencias en la Universidad Estatal a Distancia (UNED), *Innovaciones educativas*, 22 (32), 105-121.
- Simpson, M. y Anderson, B. (2012), History and heritage in open, flexible and distance education. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 16 (2). <http://journals.akoatearora.ac.nz/index.php/JOFDL/issue/view/19>.
- Silvio, J. (2006), Hacia una educación virtual de calidad, pero con equidad y pertinencia. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1-14.
- Suárez, J. M. y Anaya, D. (2012), Educación a distancia y presencial: diferencias en los componentes cognitivo y motivacional de estudiantes universitarios. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 7 (1-2), 65-75.
- Toffler, A. (1994), *War and Anti War*. Nueva York y Londres: Little Brown & Co.
- Williams Bailey, L., de Peralta, M., y Marín Aparicio, J. (2020), Teoría y prácticas de aprendizaje de la educación a distancia. *Guacamaya*, 5 (1), 97-108.

## Reconocimientos

Agradecimiento por las facilidades económicas otorgadas por el Centro de Neuropsicología Dislexia.





# **Estrategia formativa tecnológica y pedagógica en la modalidad virtual: docentes UAT**

*Dora María Lladó Lárraga<sup>1</sup>  
Jeny Haideé Espinosa Barajas<sup>2</sup>  
Fernando Leal Ríos<sup>3</sup>  
Carlos Enrique Portes Flores<sup>4</sup>*

## **Introducción**

Considerando la importancia de la transformación en los procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por tecnología y derivado de la necesidad de crear aulas virtuales para migrar a un aprendizaje remoto durante la contingencia COVID-19, la presente investigación tuvo como propósito caracterizar el nivel de dominio de herramientas tecnológicas y su incorporación en el proceso formativo de los profesores(as) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) y la descripción de la estrategia implementada por la institución en el proceso de formación docente y su adaptación a la virtualidad.

Infaliblemente la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al ámbito educativo revolucionó la realidad en las aulas. Y ante esa revolución existía una realidad de inmigrantes digitales. Con la pandemia, los retos para la transición de la docencia presencial a la virtual fueron apresurados y

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Tamaulipas. México. Correo electrónico: dllado@docentes.uat.edu.mx

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Tamaulipas. México. Correo electrónico: jhespinoza@docentes.uat.edu.mx

<sup>3</sup> Universidad Autónoma de Tamaulipas. México. Correo electrónico: fleal@docentes.uat.edu.mx

<sup>4</sup> Universidad Autónoma de Tamaulipas. México. Correo electrónico: cportes@uat.edu.mx

obligados, los profesores(as) dejaron las aulas tradicionales para convertirse en profesores(as) digitales.

Por consiguiente, este estudio fue de corte cuantitativo, descriptivo y transversal; para la recopilación de la información se utilizó un cuestionario de preguntas cerradas aplicado en línea. Los sujetos objeto de estudio fueron profesores(as) de la UAT, y en virtud de que se pretendió hacer el estudio con la mayoría de la planta académica, no se diseñó un tamaño de muestra. En total se encuestaron a 1,360 profesores(as) de un universo de 2,071. Los resultados evidenciaron que en la formación tecnológica y nivel de dominio de las herramientas tecnológicas los profesores(as) se sentían poco formados; y en cuanto al uso académico de las TIC, se advirtió que la mayoría las usaban en su práctica docente.

Por lo tanto, se diseñó y se implementó una estrategia formativa mediada por tecnologías de comunicación, colaboración y aprendizaje virtual, centrada en Teams; logrando así la transformación del proceso formativo a la virtualidad en la universidad.

## *Contexto*

Calandra y Araya (2009) plantearon que a mediados del siglo anterior se inició una revolución en las comunicaciones caracterizada por la introducción de las tecnologías de comunicación en todos los ámbitos, estableciendo puentes de comunicación instantáneos y hacia cualquier lugar del planeta; pero enfatizan, que fue hasta los años noventa, cuando se advirtió una explosión sin precedentes en las formas de comunicación impactando en diversos entornos de la vida social y laboral. Mirete (2010) señala que lo anterior es visible en las industrias (en los procesos de automatización), los comercios (en los procesos de gerenciamiento, publicidad, contabilidad), las inversiones (en sus modelos de simulación, transmisión de informaciones en forma rápida para la más oportuna toma de decisiones), y por supuesto, en el ámbito educativo.

Mirete (2010) y otros autores como Guzmán, García y Chaparro (2011) señalan que, a raíz de la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el ámbito educativo, se ha modificado la realidad al interior de las aulas, pero en muchas ocasiones una realidad desaprovechada por obstáculos devenidos en las propias instituciones educativas, que en ocasiones se advierten poco flexibles, falta de cultura y alfabetización digital, o incluso una escasa o inadecuada formación docente para la implementación de las TIC en el aula, que les permita diversificar las formas de trabajo con sus alumnos.

Sin embargo, la autora Fontán (2005) señala que la incorporación de las TIC en el proceso educativo ha ocasionado diversas reflexiones y discusiones. Específicamente la autora plantea tres posiciones: escepticismo, indiferencia y optimismo; y añade que, del grupo de docentes de la posición optimista, plantean que el uso de las tecnologías hará posible volver a la enseñanza individual, desvinculada conceptual y físicamente de la institución escolar y se augura que sustituirán a la escuela que estamos acostumbrados a ver. Por su parte, Papert (1995) defiende que las TIC están dando lugar a una revolución en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque cuestionan los métodos y la práctica educativa más habituales. La posición escéptica fue retomada de Kenski (1998), quien afirma que la utilización de las TIC afecta a todos los campos educativos, y encaminan a las instituciones a la adopción de una cultura informática educativa que exige una reestructuración de la acción educativa. Finalmente, del trabajo de Escudero (1995), se retoma la postura indiferente de los docentes, quienes proponen la conveniencia de dar primacía a lo curricular, a los valores y significados educativos por encima de las TIC, de modo que sean los proyectos pedagógicos debidamente razonados y justificados, los que reclamen los medios a utilizar y no al revés.

Independientemente de lo anterior, y retomando las ideas de Mirete (2010) hay una realidad que no puede pasar desapercibida, y es que muchos docentes, catalogados hoy de inmigrantes digitales, no saben cómo integrar las TIC de forma que no se conviertan en una herramienta más al servicio de la metodología tradicional. Otros, incluso, no tienen conocimientos técnicos para el manejo de las tecnologías más habituales en las aulas, o simplemente no disponen de información acerca de las ventajas que les pueden ofrecer dichas tecnologías en los procesos educativos.

Ante la problemática expuesta, el propósito del presente escrito es caracterizar el nivel de dominio de herramientas tecnológicas y su incorporación en el proceso formativo de los profesores de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), así como describir la estrategia implementada por la institución en el proceso de formación docente y su adaptación a la virtualidad.

### *Los retos de la transición de la docencia presencial a la virtual*

Sánchez, Martínez, Torres, De Agüero, Hernández, Benavides, Rendón y Jaimes (2020) en su trabajo denominado Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM, plantearon que:

La contingencia derivada de la pandemia COVID-19 ha puesto contra la pared a gobiernos, sistemas de salud, a la economía global y a las instituciones educativas (Sanz, Sáinz y Capilla, 2020). En el caso de la educación superior uno de los efectos inmediatos más importantes es el súbito golpe de timón para migrar totalmente a la modalidad de educación a distancia, a través de educación mediada por tecnología... Esta repentina nueva realidad ha puesto en una situación inesperada a los docentes de educación superior que, además de atender su situación personal, familiar y profesional (en el caso de actividades esenciales), tienen la responsabilidad de dar continuidad a las actividades de enseñanza con sus estudiantes, lo que está generando una gran cantidad de situaciones complejas que deben enfrentarse a corto, mediano y largo plazo, para disminuir, en lo posible, el impacto en el aprendizaje y la formación profesional de los estudiantes universitarios.

Estos mismos autores señalaron que, derivado del COVID-19, los docentes dejaron el salón de clase tradicional al que han estado acostumbrados por décadas para convertirse, de manera obligada, en usuarios de las herramientas tecnológicas que existen, e interactuar a distancia, entre ellos mismos y con sus estudiantes, al tiempo que tienen que atender las presiones personales del confinamiento y sus implicaciones económicas, de salud y afectivas.

Kim (2009) y García (2010), advertían ya con anterioridad que, al momento de que se demandara la incorporación de herramientas tecnológicas en el proceso formativo, originaría dificultades, preocupación y estrés en los docentes al solicitarles diseñar el contenido de su materia integrando la tecnología. Se esperaba que la transición a la virtualidad se diera de manera paulatina y que se tuviera la oportunidad de ir generando una infraestructura tecnológica pertinente y suficiente en las instituciones educativas, así como ir desarrollando programas de capacitación para que los docentes incorporaran de manera progresiva las tecnologías a sus procesos formativos.

Las instituciones educativas se fueron allegando de recursos extraordinarios para equiparse y adquirir infraestructura física que permitiera mayor conectividad y rapidez en ella. De tal manera que en este momento, el reto mayor derivado de la integración de las TIC en el aula, es el de contar con un profesorado formado en el uso técnico de las herramientas tecnológicas, pero, sobre todo, en el empleo pedagógico de las mismas debido a que los profesores están formados en diferentes áreas del conocimiento; por lo tanto, básicamente un elemento central del diseño de una propuesta de formación de profesores deberá incluir obligadamente la importancia del conocimiento metodológico-pedagógico de las TIC.

En el trabajo de Mirete (2010), la autora retoma algunos de los retos que Martínez (2009) ya venía describiendo en su trabajo sobre competencias, orientación y TIC, y es que, lograr “la incorporación de los diferentes recursos tecnológicos de forma

que no sean un obstáculo en el quehacer docente, es equivalente a tecnologías que forman parte de las dinámicas cotidianas del aula de la forma más invisible posible. Esta invisibilidad sólo será posible cuando el profesorado cuente con la formación básica que le permita aprovechar las posibilidades que les brindan las TIC, ya no sólo como recurso didáctico, sino también como recurso de soporte, comunicación y seguimiento” (Martínez, 2009: 37).

Aunado a ello, Rodríguez y Pozuelos (2009), señalan que el profesor necesita sentir cierto grado de seguridad en el desempeño de su labor y quehacer diario, y la inclusión de las TIC en la enseñanza le ha generado, en muchas ocasiones, un desequilibrio en su práctica. Al respecto, Cabero (2004) comenta que, de las necesidades que presenta el profesorado para la incorporación de las TIC, el mayor obstáculo lo encuentran, ya no en los aspectos técnicos, sino en la utilización didáctica de las TIC.

Mirete (2010) argumenta que hoy sigue existiendo una gran brecha pendiente de cerrar en torno a la alfabetización digital docente. La integración de las TIC requiere de una formación que capacite técnicamente, pero también pedagógica y metodológicamente, y agrega que, la motivación del profesorado hacia la implementación de los recursos tecnológicos aumentará solo en la medida en que aumente su formación instrumental y didáctica.

Ante tal situación, se evidencia la exigencia del establecimiento de estrategias institucionales que atiendan de raíz la demanda urgente y emergente de tener personal docente capaz de incorporar las herramientas tecnológicas en el proceso formativo. Algunos autores como Guzmán, García y Chaparro (2011) señalan que la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje no es fácil y requiere un periodo de sensibilización en el que se motive a los profesores sobre la trascendencia del uso de las , las bondades en cuanto a cobertura, retención escolar, disminución de reprobación y abandono escolar; sobre todo en estos momentos en los que la presencialidad en las aulas se ha visto limitada por la pandemia.

Los docentes requieren estar convencidos que el uso del internet, mediado por las tecnologías, es la única oportunidad para millones de estudiantes de todos los niveles educativos, que están en espera de poder dar continuidad a su formación académica, desde el lugar y el momento en que sea posible, evitando así, la interrupción de sus estudios y oportunidades de mejorar su vida.

A la vez, los autores proponen que, en este proceso formativo para los docentes, se incorporen líneas de trabajo en las que se promueva la creatividad, expresión personal y aprender a aprender, pensamiento crítico, el desarrollo de habilidades para trabajo colaborativo, de liderazgo, autoaprendizaje, entre otras; debido a que son éstas las habilidades que se requieren promover o reforzar en los estudiantes en la virtualidad educativa.

Fontán (2005) sugiere a la vez que, en este proceso de adaptación virtual, la formación docente debiera considerar elementos de planificación curricular, de comunicación y de acceso a la información, instrumentos didácticos (medio de enseñanza) y las posibilidades didácticas de las TIC en la educación, instrumentos de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y asumir un cambio del rol del profesor y del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Mirete (2010), por su parte propone:

Dotar al docente que presenta mayores lagunas digitales, de un banco de recursos y experiencias extrapolables a su realidad, donde ya no sea importante el dominio de una herramienta para crear materiales sino el diseño de situaciones de aprendizaje; guiar la búsqueda en repositorios de objetos de aprendizaje digitales de libre acceso en la red; orientar hacia plataformas y aplicaciones que permiten el aprendizaje cooperativo, posibilitando con ello reducir el miedo hacia la creación de materiales o el empleo de herramientas virtuales y, consecuentemente, un aumento de esa motivación hacia la innovación con TIC. (Mirete, 2010: 38)

Esta misma autora, en su trabajo denominado *Formación docente en TIC. ¿Están los docentes preparados para la (r)evolución TIC*, presenta un modelo conceptual interesante, propuesto por Mishra y Koehler, dentro de lo que ellos denominan TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), y a través de éste, plantean que el éxito de la utilización de las TIC en educación se alcanzará en aquellos casos en los que el profesor consiga aunar el conocimiento del contenido específico de su materia, con el conocimiento de estrategias pedagógicas para su enseñanza y la incorporación de las nuevas tecnologías con fines didácticos. Esa combinación técnico-didáctico-pedagógica parece constituirse como un buen punto de partida.

El docente no sólo debe ser capaz de aplicar las tecnologías a la educación, sino también de diseñar nuevos escenarios educativos donde los alumnos puedan aprender a moverse e intervenir en el espacio telemático; y planificar el desarrollo de la situación educativa, tanto el proceso, como los contenidos a desarrollar o las herramientas a emplear. (Mirete, 2010).

### *Caracterización Institucional*

El surgimiento de instituciones de educación superior en México se fue dando ligado a revueltas sociales (después de la revolución) y a periodos de inestabilidad política y social. Los años veinte fueron los años de cambios y de fundación de instituciones de educación superior; de búsqueda de la consolidación de un estado

revolucionario y la cada vez mayor presencia de éste en todos los ámbitos de la sociedad (Marsiske, 2006).

De acuerdo con la autora, en los años veinte la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) vivía un clima de mayor estabilidad que le permitió concentrarse en su propio desarrollo y cumplir con uno de los fines para los que fue creada: impartir docencia a un nivel superior. Hasta principios de la década de los cincuenta, la UNAM experimentó un crecimiento lento pero gradual: en 1945 contaba con una población escolar de poco más de 23 mil alumnos; sin embargo, entre 1950 a 1955 creció en un 49 por ciento y en 1960 ingresaron casi 59 mil alumnos, con lo que el problema de sobrepoblación empezó a aparecer incontrolable, por lo tanto, la necesidad de infraestructura y la incorporación del personal docente a las aulas.

La Universidad Autónoma de Tamaulipas, no fue la excepción, en 1929 se estableció en el puerto de Tampico la primera escuela de Enfermería y se fundaron las facultades de Derecho y Medicina en 1950, para instalarse después la facultad de Odontología, planteles que fueron administrados por una asociación civil local. En 1950, dichos planteles se declararon escuelas oficiales, disponiéndose que deberían ajustarse estrictamente a los planes académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es hasta 1967, y derivado de un movimiento estudiantil, cuando logra su autonomía y su denominación como Universidad Autónoma de Tamaulipas, alcanzando su autonomía plena en 1972.

La UAT es un plantel que, desde su nacimiento en la década de los años cincuenta, surgió con una organización académica por facultades, cien por ciento en modalidad presencial, desconcentrada geográficamente hablando, y alineada en sus inicios, a los programas educativos de la UNAM. Al igual que el resto de las instituciones del país, en medio de las revueltas, cada una de las facultades de la UAT fue tomando decisiones sobre la conformación de la planta académica necesaria para la implementación de los primeros programas educativos ofertados en la institución. Este proceso se caracterizó por la contratación de un conjunto de profesionistas de distintas disciplinas, en algunos casos, con formación y experiencia profesional en su profesión, pero carentes de formación pedagógica para el ejercicio de la docencia. A pesar de ello, en la Universidad pasaron alrededor de 20 años para que en la institución se empezaran a atender las necesidades de formación de su planta académica (Zúñiga, 2002).

Al ser, desde sus inicios, una universidad meramente presencial en el ejercicio de la función docente, las líneas de formación docente iban encaminadas para atender temáticas como didáctica general, diseño de objetivos, microenseñanza, metodología de la enseñanza, recursos didácticos, dinámica de grupos y evaluación



educativa, por ejemplo. Y, como era de esperarse, el tema de las tecnologías educativas era aún incipiente y se reducía al manejo de acetatos o filminas en carrusel. ¿Quién pensaría entonces, la necesidad de formar a los profesores para trabajar con nuevas herramientas y en ambientes formativos distintos al aula de clase? No fue hasta 1998, cuando en la UAT se encaminan algunos esfuerzos hacia la atención de demandas de estudiantes en la modalidad a distancia, específicamente en algunos programas de posgrado; y fue hasta el 2014, cuando se ofrece la primera licenciatura en línea.

A casi 20 años de los inicios de la educación a distancia en la UAT, no se contaba con una radiografía que permitiera identificar a aquellos profesores que se han formado en el manejo y uso de herramientas tecnológicas digitales y su incorporación en el proceso formativo, y, aunado a ello, el reto que se presentó a todo el personal involucrado en las tareas docentes, ante la pandemia del COVID-19.

Los resultados que aquí se comparten, son derivados de una investigación efectuada en el 2019 la cual tuvo como propósito caracterizar el nivel de dominio de herramientas tecnológicas y su incorporación en el proceso formativo de los profesores(as) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT); asimismo, se comparte la estrategia que la institución ha venido implementando en este año 2020 en el proceso de formación docente y su adaptación a la virtualidad.

## **Metodología del estudio**

En este apartado se detallan dos fases del trabajo implementadas por la Universidad Autónoma de Tamaulipas en este proceso de transición de la modalidad presencial hacia la virtualidad. La primera fase consistió en la realización de un estudio diagnóstico que permitió caracterizar el nivel de habilitación tecnológica del personal docente de la institución. En esta etapa de trabajo se detalla el proceso metodológico seguido para la realización del estudio. La segunda fase explica elementos metodológicos para la implementación de la estrategia de capacitación tecnológica mediada por tecnologías de comunicación, colaboración y aprendizaje virtual, mediante la cual se buscó habilitar al personal docente de la UAT para la incorporación, uso y, hasta donde fue posible, el dominio de herramientas tecnológicas para dar cumplimiento a la impartición de cátedra y actividades académicas apoyadas en los medios digitales a distancia para el periodo escolar primavera 2020-1 y otoño 2020-3.

- a) El estudio diagnóstico.

Los resultados del diagnóstico que aquí se presentan resultaron de una encuesta aplicada al profesorado de la UAT en el 2019, la cual tuvo la finalidad de conocer el nivel de habilitación y uso de las herramientas tecnológicas en el proceso formativo, y con ello, estar en posibilidades de diseñar la estrategia formativa que permitiera transitar paulatinamente de una modalidad escolarizada caracterizada por la presencialidad hacia la virtualidad.

El estudio fue de corte cuantitativo, descriptivo y transversal y se utilizó un cuestionario (formulario) de preguntas cerradas (describir las variables del instrumento), el cual se aplicó en línea. Se consideraron dos variables: una en la que se buscó identificar la formación tecnológica de los docentes y su nivel de dominio en distintas herramientas en el proceso de formación educativa y para la producción de contenidos; y la segunda, relacionada con los usos de las herramientas tecnológicas y su incorporación en la práctica docente.

Los sujetos objeto de estudio fueron la totalidad de los profesores de la UAT (2,071) tanto de tiempo completo (942) como de horario libre (1,129) a los cuales se les hizo llegar el formulario a través de las direcciones de correo electrónicas de la propia institución. En virtud de que se pretendía hacer el estudio con la mayoría de la planta académica de la institución no se diseñó un tamaño de muestra.

a) La estrategia operativa de capacitación tecnológica de la UAT.

Esta estrategia se dividió en dos etapas:

1. La primera fase consistió en dotar a los docentes de conocimientos digitales, en el uso de la plataforma tecnológica Microsoft Teams, específicamente en cuanto a sus principales características y funcionalidades.
2. La segunda etapa consistió en actualizar los conocimientos digitales de los docentes en el uso de la plataforma tecnológica Microsoft Teams para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación en los Teams de clases virtuales y coadyuvar en la transformación tecnológica de la nueva normalidad en la universidad.

Las dos etapas de capacitación tecnológica fueron impartidas mediante los servicios de los eventos en directo (para llegar a una mayor audiencia), que proporciona la plataforma de Microsoft Teams.

## Resultados

Este apartado del escrito se divide en dos secciones. En la primera de ellas, se presentan los resultados del diagnóstico, considerando para ello, las dos variables definidas en la fase del estudio diagnóstico sobre el nivel de dominio de herramientas tecnológicas del personal docente de la UAT y su incorporación en el proceso formativo, como son: formación tecnológica y nivel de dominio de las herramientas tecnológicas y los usos académicos de las tecnologías. La segunda parte describe la estrategia de formación docente y su adaptación en la virtualidad.

*El diagnóstico sobre el nivel de dominio de herramientas tecnológicas y su incorporación en el proceso formativo de los profesores(as) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT)*

a) Características generales de los encuestados.

Las características de los encuestados se relacionan con el sexo, la edad, el área de conocimiento del mayor grado que poseen y la categoría docente de la universidad. En total, se encuestaron a 1,360 docentes, de los cuales 688 fueron hombres y 672 mujeres. El rango de edades de los encuestados se presenta en la tabla 1.

**Tabla 1: Rango de edades de los encuestados**

<i>Edad</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>
Menos de 30 años	47	3.5
De 30 a 34	126	9.3
De 35 a 39	166	12.2
De 40 a 44	197	14.5
De 45 a 49	204	15.0
De 50 a 54	225	16.5
De 55 a 60	238	17.5
Más de 60	157	11.5
Total	1360	100.0

**Fuente:** elaboración propia, resultante de la investigación.

Como se aprecia el rango de edades con mayor presencia entre los encuestados es el de 55 a 60 años, seguido del rango entre 50 y 54 años y del rango de 45 a 49 años. El área de conocimiento del mayor grado de estudio de los encuestados se presenta en la tabla 2.

**Tabla 2: Área de conocimiento de los encuestados**

<i>Área de conocimiento del mayor grado de estudios que posee</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>
Ciencias Agropecuarias	85	6.3
Ciencias de la Salud	355	26.1
Ciencias Naturales y Exactas	67	4.9
Ciencias Sociales y Administrativas	357	26.3
Ciencias de la Ingeniería y Tecnología	221	16.3
Ciencias de la Educación, Humanidades y Arte	275	20.2
Total	1360	100.0

**Fuente:** elaboración propia, resultante de la investigación.

Se puede apreciar que los encuestados pertenecen en primer lugar al área de conocimientos de ciencias sociales y administrativas; en segundo lugar, al área de ciencias de la salud; y en tercer lugar el área de educación, humanidades y artes. Lo concerniente a las categorías docentes de la universidad (tabla 3), 762 de los encuestados son de la categoría de horario libre y 598 de la categoría de tiempo completo.

**Tabla 3: Categoría docente de los encuestados**

<i>Categoría docente</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>
Profesor de Horario Libre	762	56.0
Profesor de Tiempo Completo	598	44.0
Total	1360	100.0

**Fuente:** elaboración propia, resultante de la investigación.

- b) Formación tecnológica y nivel de dominio de las herramientas tecnológicas.

En esta variable se integran preguntas relacionadas con la percepción del docente sobre su formación y dominio de software en general, el dominio de las tecnologías que apoyan procesos de formación y dominio de las tecnologías para la producción de contenido educativo.

**Tabla 4. Valoración del docente sobre la formación en el dominio del software de uso general**

<i>Aspectos</i>	<i>Certificado</i>		<i>Formado</i>		<i>Poco Formado</i>		<i>Nada Formado</i>		<i>Total</i>	
	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>
Software informático de propósito general (procesadores de texto, hojas de cálculo, bases de datos; por ejemplo, Word, Powerpoint, Excel y Access, respectivamente)	231	17.0	0	0	1112	81.8	17	1.3	1360	100
Software utilizado para la navegación y búsqueda de información en Internet (Explorer, Chrome, Firefox, Safari)	164	12.1	0	0	1180	86.8	16	1.2	1360	100
Software informático para la creación de páginas web (Dreamweaver, FrontPage, Flash)	45	3.3	0	0	877	64.5	438	32.2	1360	100
Uso de herramientas de colaboración (Outlook, Mail)	196	14.4	0	0	1115	82.0	49	3.6	1360	100
Realización de conferencias basadas en web (Skype Empresarial, Collaborate, Webex)	90	6.6	0	0	1012	74.4	258	19.0	1360	100

Manejo de Redes Sociales (Facebook, Yammer, Twitter, Instagram)	136	10.0	0	0	1156	85.0	68	5.0	1360	100
Yammer, Twitter, Instagram)										

**Fuente:** elaboración propia, resultante de la investigación.

Como puede verse en tabla 4, en lo general los resultados evidencian que los docentes se sienten poco formados en el dominio de software informático de propósito general, el software que es utilizado para la navegación y búsqueda de información en internet, el informático para la creación de páginas web, sobre el uso de herramientas de colaboración; en la realización de conferencias basadas en web y en el manejo de redes sociales.

**Tabla 5. Valore su formación en el dominio de las tecnologías que apoyan procesos de formación**

<i>Aspectos</i>	<i>Certificado</i>		<i>Formado</i>		<i>Poco Formado</i>		<i>Nada Formado</i>		<i>Total</i>	
	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>
Software informático de propósito específico para un programa educativo (Autocad, Photoshop, Adobe Premiere y otros)	71	5.2	0	0	976	71.8	313	23.0	1360	100
Uso de herramientas para la formación en línea (Blackboard y Moodle)	240	17.6	0	0	896	65.9	224	16.5	1360	100
Utilización de las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica (Skype, Messenger, WhatsApp, Facebook)	136	10.0	0	0	1156	85.0	68	5.0	1360	100

*Continúa...*

*Continuación...*

Weblogs y wiki para la formación y el trabajo colaborativo (Teams, WebQuest)	85	6.3	0	0	887	65.2	388	28.5	1360	100
Software usados para las tutorías (Skype Empresarial, Collaborate, Webex, Outlook)	74	5.4	0	0	1015	74.6	271	19.9	1360	100
Software para la creación de cuadernos y portafolios de evidencias virtuales (por ejemplo One note, Evernote, Notes)	92	6.8	0	0	942	69.3	326	24.0	1360	100

**Fuente:** elaboración propia, resultante de la investigación.

En la tabla 5, se evidencia que los docentes consideran que están poco formados para usar las tecnologías como apoyo en los procesos de formación: haciendo alusión al software informático de propósito específico para un programa educativo, al dominio de las herramientas para la formación en línea; usar las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica; conocimiento de Weblogs y wiki para la formación y el trabajo colaborativo; los software usados para las tutorías, y los que se usan para la creación de cuadernos y portafolios de evidencias virtuales.

**Tabla 6. Valore su formación en el dominio de las tecnologías para la producción de contenido**

<i>Aspectos</i>	<i>Certificado</i>		<i>Formado</i>		<i>Poco Formado</i>		<i>Nada Formado</i>		<i>Total</i>	
	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>
Software para creación de presentaciones interactivas	104	7.6	0	0	1115	82.0	141	10.4	1360	100

## ESTRATEGIA FORMATIVA TECNOLÓGICA Y PEDAGÓGICA EN LA MODALIDAD VIRTUAL

Software para la producción de video presentaciones	57	4.2	0	0	1070	78.7	233	17.1	1360	100
Software para desarrollo de tutoriales demostrativos	46	3.4	0	0	977	71.8	337	24.8	1360	100
Software para la creación de audio y video	49	3.6	0	0	954	70.1	357	26.3	1360	100
Software para la creación de realidad aumentada	20	1.5	0	0	663	48.8	677	49.8	1360	100
Software para crear cuestionarios y exámenes en línea	130	9.6	0	0	951	69.9	279	20.5	1360	100

**Fuente:** elaboración propia, resultante de la investigación.

Finalmente, en la tabla 6, los docentes responden que están poco formados en el dominio de software para creación de presentaciones interactivas, para la producción de video presentaciones, para desarrollo de tutoriales demostrativos, para la creación de audio y video, para la creación de realidad aumentada y para crear cuestionarios y exámenes en línea.

### a) Usos académicos de las tecnologías.

Esta variable integra información relacionada con la frecuencia del uso de las tecnologías, el uso en diversos aspectos al interior de la institución, la frecuencia con la que utilizan las tecnologías las estrategias del uso de las tecnologías para desarrollar su práctica docente.



**Tabla 7. Frecuencia con que utiliza las tecnologías en su práctica docente**

<i>Frecuencia</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>
Siempre	657	48.3
Muy frecuentemente	378	27.8
Frecuentemente	219	16.1
Ocasionalmente	91	6.7
Nunca	9	0.7
Sin dato	6	0.4
Total	1360	100.0

**Fuente:** elaboración propia, resultante de la investigación.

Se advierte en la tabla 7, que la mayoría de los docentes señalan que usan tecnologías siempre (48.3%) o muy frecuentemente (27.8%) en su práctica docente.

**Tabla 8. Habilidades en la utilización de las tecnologías en diversos aspectos en la Institución**

<i>Aspectos</i>	<i>Excelentes</i>		<i>Aceptables</i>		<i>Regulares</i>		<i>Insuficientes</i>		<i>Total</i>	
	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>
Didáctico	500		769		77		14		1360	
Administrativo	463		767		114		16		1360	
De movilidad (uso mi información en cualquier lugar y con cualquier dispositivo)	516	37.9	606	44.6	202	14.9	36	2.6	1360	100

De gestión del conocimiento (produzco mi propio contenido)	487	35.8	687	50.5	165	12.1	21	1.5	1360	100
De asesoría o tutoría (apoyo para actividades fuera del aula)	467	34.3	670	49.3	188	13.8	35	2.6	1360	100

Fuente: elaboración propia, resultante de la investigación.

Los mayores porcentajes de los docentes señalan que son aceptables o excelentes sus habilidades en la incorporación de herramientas en los aspectos didácticos, para producir contenido, para dar asesoría o dar clase desde cualquier espacio, tal y como se muestra en la tabla 8.

**Tabla 9. Señale la frecuencia con la que utiliza las tecnologías para desarrollar su práctica docente**

	<i>Siempre</i>		<i>Muy frecuentemente</i>		<i>Frecuentemente</i>		<i>Ocasionalmente</i>		<i>Nunca</i>		<i>Sin datos</i>	<i>Total</i>
	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>		
Equipo de cómputo	912	67.1	235	17.3	120	8.8	76	5.6	11	0.8	6	1360
Aulas multimedia	321	23.6	260	19.1	220	16.2	314	23.1	239	17.6	6	1360
Proyectores	802	59.0	300	22.1	117	8.6	96	7.1	39	2.9	6	1360

*Continúa...*

EDUCAR EN EL CONFINAMIENTO: ACTORES, EXPERIENCIAS Y ESTRATEGIAS

*Continuación...*

Video conferencia	96	7.1	120	8.8	224	16.5	497	36.5	417	30.7	6	1360
Laboratorio de cómputo	194	14.3	195	14.3	205	15.1	450	33.1	310	22.8	6	1360
Almacenamiento	355	26.1	211	15.5	198	14.6	281	20.7	309	22.7	6	1360
Plataformas para el aprendizaje (lms)	146	10.7	144	10.6	219	16.1	406	29.9	439	32.3	6	1360
Licenciamiento (Microsoft, Adobe, Autodesk)	329	24.2	187	13.8	187	13.8	284	20.9	367	27.0	6	1360
Correo electrónico institucionales	777	57.1	261	19.2	152	11.2	126	9.3	38	2.8	6	1360
Internet	948	69.7	217	16.0	104	7.6	57	4.2	28	2.1	6	1360
Internet inalámbrico	759	55.8	238	17.5	139	10.2	141	10.4	77	5.7	6	1360
Conferencias web	128	9.4	157	11.5	258	19.0	421	31.0	390	28.7	6	1360
Servicios en la nube	299	22.0	262	19.3	216	15.9	312	22.9	265	19.5	6	1360

Fuente: elaboración propia, resultante de la investigación.

Al enlistar un conjunto de herramientas tecnológicas (tabla 9), los docentes señalaron que en su práctica docente siempre incorporan tecnologías como el equipo de cómputo, aulas multimedia, proyectores, almacenamiento, licenciamiento, correo electrónico institucional, e internet; y ocasionalmente la videoconferencia, el uso de laboratorios de cómputo, plataformas para el aprendizaje LMS, conferencias web o el uso de servicios en la nube.

**Tabla 10. Estrategias del uso de las tecnologías para desarrollar su práctica docente**

	<i>Siempre</i>		<i>Muy frecuentemente</i>		<i>Frecuentemente</i>		<i>Ocasionalmente</i>		<i>Nunca</i>		<i>Sin dato</i>	<i>Total</i>
	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>		
Presentar contenidos de clase	874	64.3	296	21.8	117	8.6	59	4.3	8	0.6	6	1360
Desarrollar contenidos multimedia	311	22.9	363	26.7	298	21.9	257	18.9	125	9.2	6	1360
Documentar mi quehacer docente	519	38.2	361	26.5	286	21.0	138	10.1	50	3.7	6	1360
Evaluar, llevar el control y las calificaciones de los alumnos	753	55.4	304	22.4	193	14.2	77	5.7	27	2.0	6	1360
Ofrecer acompañamiento/ tutoría	389	28.6	321	23.6	308	22.6	226	16.6	110	8.1	6	1360
Acceder a otras fuentes de información/ conocimiento	641	47.1	348	25.6	226	16.6	103	7.6	36	2.6	6	1360
Participar en redes de colaboración	264	19.4	280	20.6	278	20.4	322	23.7	210	15.4	6	1360

*Continúa...*

EDUCAR EN EL CONFINAMIENTO: ACTORES, EXPERIENCIAS Y ESTRATEGIAS

*Continuación...*

Crear foros, wikis y otras herramientas de apoyo	138	10.1	178	13.1	259	19.0	347	25.5	432	31.8	6	1360
Realidad aumentada (demostrar y simular fenómenos y experiencias)	97	7.1	125	9.2	208	15.3	309	22.7	615	45.2	6	1360
Enviar o recibir materiales/trabajos	630	46.3	379	27.9	199	14.6	111	8.2	35	2.6	6	1360
Hacer el seguimiento de contenidos, actividades y evaluaciones	574	42.2	364	26.8	229	16.8	141	10.4	46	3.4	6	1360
Promover la coordinación y colaboración entre docentes	386	28.4	338	24.9	276	20.3	241	17.7	113	8.3	6	1360
Enseñar a los alumnos a manejar equipos y aplicaciones	371	27.3	299	22.0	259	19.0	230	16.9	195	14.3	6	1360

**Fuente:** elaboración propia, resultante de la investigación.

Finalmente, la tabla 11 evidencia que cuando se preguntó a los docentes, cómo van incorporando las tecnologías para desarrollar su práctica docente, respondieron, en su mayoría, que siempre usan las tecnologías para presentar contenidos de clase, para documentar el quehacer docente, evaluar, llevar el control y las calificaciones de los alumnos, dar asesoría, acceder a otras fuentes de información/conocimiento, enviar o recibir materiales/trabajos, hacer el seguimiento de contenidos, actividades, promover la coordinación y colaboración entre docentes y enseñar a los alumnos a manejar equipos y aplicaciones; muy frecuentemente desarrollan contenidos

multimedia; y, ocasionalmente participan en redes de colaboración, crean foros, wikis o hacen uso de la realidad aumentada.

## **Estrategia de formación docente y su adaptación a la virtualidad**

Con el objetivo de apoyar la función de los docentes y continuar con la calidad y la pertinencia de los aprendizajes durante la contingencia COVID-19, la Universidad Autónoma de Tamaulipas implementó una estrategia de capacitación tecnológica mediada por tecnologías de comunicación, colaboración y aprendizaje virtual. Esta estrategia permitió dar cumplimiento a la impartición de cátedra y actividades académicas apoyadas en los medios digitales a distancia.

Para su implementación, la estrategia se desarrolló en dos fases, lo anterior debido a que la contingencia COVID-19, se declaró a mediados del periodo escolar 2020-1, y se constituyó en prioridad la atención de los estudiantes que, habiendo iniciado su ciclo escolar de manera presencial en la UAT, ahora era necesario darle continuidad y concluirlo, mediante la modalidad virtual.

### *a) Etapa I de capacitación: mes de marzo, año 2020*

Para la etapa I, se diseñó un programa de capacitación integrando temas relacionados con las principales características y funcionalidades de la plataforma Microsoft Teams, la cual se constituyó en la herramienta tecnológica básica para dar continuidad al proceso formativo en el periodo escolar de primavera. Entre los temas que se incluyeron están: descripción de un Teams, cómo iniciar sesión en la plataforma, cómo crear un Teams de clase virtual, cómo crear canales de un Teams, cómo agregar estudiantes, cómo administrar y editar un Teams, cómo configurar el espacio de trabajo, cómo administrar y editar canales, cómo iniciar una conversación, cómo programar reuniones de videoconferencia, cómo comunicarse por medio del chat, cómo programar tareas y cómo añadir materiales de clase. Así también se desarrollaron materiales de ayuda en formato .PDF, presentaciones digitales y videotutoriales con la finalidad de reforzar los conocimientos.

La modalidad de capacitación fue mediante un curso masivo virtual dividido en tres sesiones y dirigido hacia toda la comunidad docente de las diferentes escuelas, unidades académicas, facultades, áreas, centros de idiomas e institutos de

investigación; de las tres zonas en que tiene presencia la universidad (norte, centro y sur). Para llevar un control y cuantificar el número de docentes conectados a la transmisión en vivo, se utilizó un formulario de asistencia; del mismo modo se les permitió enviar sus dudas, comentarios o sugerencias a través del chat generado para ese fin. En esta primera etapa se tuvo la participación de un total de 734 docentes; 129 de la zona norte, 336 de la zona centro y 269 de la zona sur.

Entre los comentarios de la capacitación se destacan: “muy buena estrategia, excelente opción para salir adelante en esta contingencia, muy oportuna la capacitación, excelente curso, excelente capacitación para apoyarnos en una educación a distancia, este sistema es más que excelente para interactuar con los alumnos en esta época de crisis y que se continúe con cursos de capacitación de este tipo y en la misma modalidad” (opiniones de los asistentes al curso virtual de Teams).

### *b) Etapa II de capacitación: meses de junio, julio, año 2020*

Para la etapa II, se diseñó un programa de capacitación tecnológico de Microsoft Teams con la integración de otras herramientas de comunicación y colaboración con la finalidad de complementar, enriquecer y coadyuvar en la transformación digital y atender la modalidad mixta opción virtual que la universidad implementó para el nuevo periodo escolar otoño 2020-3. Lo anterior debido al alcance de la extensión del periodo de contingencia COVID-19 y para continuar atendiendo las necesidades de formación docente.

El programa de capacitación de actualización tecnológica de Microsoft Teams se completó con las herramientas de bloc de notas de clase para la creación de cuadernos de clase virtuales y con herramientas tecnológicas para la creación de contenidos digitales interactivos. Del mismo modo, se desarrollaron materiales de ayuda en formato. “PDF”, presentaciones digitales y videotutoriales.

La modalidad de capacitación también se desarrolló mediante un curso masivo virtual dividido en seis sesiones y dirigido hacia toda la comunidad docente de las diferentes escuelas, unidades académicas, facultades, áreas, centros de idiomas e institutos de investigación; de las tres zonas en que tiene presencia la universidad (norte, centro y sur). Para continuar con el control y cuantificar el número de docentes conectados a la transmisión en vivo, se utilizó un formulario de asistencia; con la opción de enviar sus dudas, comentarios o sugerencias. En esta segunda etapa se tuvo la participación de un total de 1,482 docentes; 404 de la zona norte, 524 de la zona centro y 554 de la zona sur.

Entre los comentarios de la capacitación se destacan: “excelente curso, excelente respuesta de la universidad para atender la contingencia, temas muy interesantes, son temas que anteriormente se habían ofertado pero que no les habíamos tomado importancia, muy útil la explicación de los temas, todo muy claro y muy útil para estos tiempos, necesitamos práctica para dominar las herramientas, necesitamos más tiempo, aumentará la productividad de los docentes, necesito ver unas 10 veces los videos, pero muy bien explicado, gracias por el apoyo y permitírnos los materiales para poder afianzar lo que nos han compartido, soy un docente de mayor edad que requiere ir paso a paso” (opiniones de los asistentes al curso virtual de Teams).

En esta segunda etapa de capacitación se preparó un taller de diseño instruccional en el que se destacaron temas relacionados con el Diseño de la Unidad de Enseñanza y su adaptación a la modalidad virtual, el uso y administración del tiempo, temas relevantes en virtud de la necesidad de adaptar contenidos y estrategias formativas y de evaluación para la modalidad virtual.

## **Conclusiones**

Los resultados de la fase diagnóstica acerca del nivel de habilitación y uso de las herramientas tecnológicas evidenciaron que los docentes de la UAT hacen un uso incipiente de dichas herramientas tales como exposición de contenidos, llevar control de calificaciones, comunicarse con estudiantes, dar asesoría, enviar o recibir materiales/trabajos y hacer el seguimiento de contenidos o almacenamiento en la nube. Sin embargo, manifestaron estar poco formados para dominar software informático, el cual va desde la navegación y búsqueda de información en internet, diseño de material para la docencia, como la creación de presentaciones interactivas, producción de video o incluso el diseño de instrumentos de evaluación como es la creación de cuestionarios y exámenes en línea, hasta el uso de la herramienta para crear páginas web, el uso de herramientas de colaboración y de las redes sociales con fines educativos.

Estos resultados permitieron a la UAT identificar las necesidades de formación de sus profesores y, a partir de ello, diseñar la estrategia que sería necesario implementar para poder dar continuidad al proceso formativo, pero ahora, ante la contingencia COVID-19, desde la virtualidad.

Al momento en que se presentan estos resultados, es evidente que aún queda camino por andar, y que una estrategia formativa del docente hacia la virtualidad tendrá que considerar todos los elementos señalados en párrafos anteriores, para hacer frente al nuevo rol que empezó a desarrollar, en algunos casos, de manera



abrupta, derivado de la contingencia ante la pandemia COVID-19. Se encontró que es prioritario que en este proceso de formación docente se logre una alianza pedagógica y didáctica del uso de herramientas y recursos tecnológicos para la enseñanza y el aprendizaje universitarios y que tiene a su disposición este mundo digital y combinarlo, de manera adecuada, con el conocimiento disciplinar que se desea fomentar en los estudiantes.

### ***Discusión y reflexiones***

Uno de los retos que se presenta y atañe a todo el sistema educativo, es el de formar al personal docente y administrativo para la virtualidad, ya que la pandemia no discriminó niveles educativos, subsistemas, tipo de instituciones, modalidad, y mucho menos, la zona geográfica. Entonces cualquier tipo de institución, bajo las condiciones en que se encuentre, requiere atender este reto y continuar desarrollando el proceso formativo, en las condiciones y con los recursos que se tengan.

En el caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, la estrategia planteada ha dado resultados muy significativos:

- Cada profesor contó con un grupo de clase virtual en la herramienta Teams de cada materia que les fue asignada, en todos los programas educativos del nivel medio superior y del tipo superior, incluyendo el posgrado.
- Los docentes con escasa experiencia en el uso de herramientas tecnológicas han impartido sus sesiones de clase de manera síncrona a través del uso del Teams y, los que tienen mayor formación tecnológica, se auxiliaron de plataformas LMS y otras herramientas.
- En la universidad, se mantuvo una estrecha comunicación con las áreas responsables de la formación de profesores para reforzar la capacitación de los profesores.
- El trabajo de academias definió una estrategia de trabajo transversal en la cual se tuvo como finalidad realizar un diagnóstico de las necesidades detectadas por el docente en este periodo escolar de docencia virtual y las acciones implementadas para atender las problemáticas identificadas.
- Se continuó con la formación de profesores en herramientas especializadas para la elaboración de materiales de clase como es el caso de la herramienta Genially.
- Se implementó la tutoría en línea para todos los estudiantes de la UAT, utilizando la herramienta Teams.
- Se asignó cuenta UAT a todos los estudiantes universitarios de todos los niveles educativos y se hizo una campaña a través de las redes sociales de la institución

para fomentar el uso de la cuenta universitaria, dado que sería el mecanismo de acceso a las clases y para el desarrollo de las sesiones de tutoría.

- En materia curricular, se solicitó a las autoridades de las Escuelas, Facultades y Unidades Académicas realizar un análisis sobre asignaturas teóricas y prácticas considerando implementar, en este periodo escolar de educación virtual, aquellas que no requieran la presencia física de profesores y estudiantes en ninguna institución, postergando, en la medida de lo posible, la actividad práctica.
- Por este periodo escolar, el servicio social se realizó en línea, de tal manera que los estudiantes se contactaron con personal de las instituciones en las que fueron asignados a través de las herramientas tecnológicas.

### *¿Hacia dónde vamos?*

Sin embargo, la realidad permite ir marcando nuevos caminos y retos y, por ello, es necesario poner de manifiesto las acciones que requieren atención inmediata. Independientemente de lo que la pandemia ha demandado y seguirá demandando, hay una realidad palpable, la universidad ha sentado las bases para avanzar hacia la combinación del trabajo presencial y virtual, es por ello que en la UAT se continuará:

- Reforzando la línea de formación pedagógica-tecnológica para la educación virtual.
- El diseño curricular considerará la modalidad mixta en el proceso de la actualización curricular, pues ya se han sentado las bases para esta opción, incorporándola en sus programas educativos, entre las unidades de enseñanza o bien en algunos bloques temáticos de las unidades de enseñanza aprendizaje.
- Se analizará la experiencia de la tutoría en línea para continuar con el diseño de estrategias que atiendan las necesidades presentadas en el actual periodo escolar.
- Mejorar la infraestructura tecnológica: internet, equipo y mobiliario.
- Documentar la experiencia formativa destacando el programa de formación, los resultados de los diagnósticos realizados entre autoridades administrativas, personal docente y alumnos, los resultados de la tutoría en línea.
- Destacar y documentar el proceso de trabajo colegiado y de gestión del Consejo Académico Institucional, el cual se constituyó con la participación de todas las áreas académicas de la UAT: Secretaría General, Secretaría Académica (donde se integran las direcciones sobre curriculum, evaluación, profesores, intercambio académico, educación a distancia, centros de lenguas, bibliotecas): la Secretaría

de Investigación y Posgrado; la Secretaría de Gestión escolar (donde se ubica la dirección de escolares, servicio social y de educación media); la Secretaría Técnica (donde se ubica la Coordinación de Planeación), la Secretaría de Vinculación y Extensión (donde se ubica la Dirección de Desarrollo Profesional y las relacionadas con la Extensión y Difusión), la Secretaría de Administración (en donde se ubican las Direcciones de Tecnologías) y la de Finanzas. Este Consejo fungió como órgano consultor, de participación colegiada y toma de decisiones académicas, administrativas y financieras, para atender las necesidades derivadas de la contingencia COVID-19.

En 2020, a un año de que diera a conocer la falta de control de la pandemia COVID-19 a nivel mundial, las instituciones educativas dieron pasos agigantados para atender los propósitos que les dan origen y razón de ser: la formación de estudiantes, quienes siguen siendo el núcleo central del quehacer docente. Si se buscara valorar los impactos que ha dejado esta pandemia en el sector educativo, se podría decir que se presentó la pérdida de personas muy queridas, que, profesionalmente hablando, dejan huella y se siente su ausencia; pero también se advierten algunos efectos trascendentales en la educación como son: una nueva cultura de trabajo mediada por tecnologías, con horarios y ambientes formativos flexibles, nuevas formas de trabajo y de comunicación, diseño y adecuación de materiales, así como la generación de una comunidad colaborativa integrada por personal docente, estudiantes y, en algunos de los casos, de los propios padres de familia. Estos son algunos efectos positivos que se tendrán que valorar, en el corto plazo, a la luz de los indicadores académicos de rezago y permanencia escolar, aprobación y en la culminación de los estudios egreso de estudiantes del sistema educativo en general.

## Referencias

- Cabero Almenara, J. (2004), Formación del profesorado en TIC. El gran caballo de batalla. En *Comunicación y Pedagogía* (Número 195), 27-31. <http://www.centrocp.com/comunicacionypedagogia/comunicacion-y-pedagogia-195.pdf>
- Calandra Bustos, P. y Araya Arraño, M. (2009), Conociendo las TIC. La Pintana Marco Mocelli Inestrosa Ed. <http://www.agren.cl>
- Escudero (1995) Citado en Fontán Montesinos T. (2005), La formación docente para el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. El Guiniguada, (Número 14), 103-108. <https://educrea.cl/la-formacion-docente-para-el-uso-de-las-tecnologias-de-la-informacion-y-de-la-comunicacion/>

- Fontán Montesinos, T. (2005), La formación docente para el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. El Guiniguada (Número 14), 103-108. <https://educrea.cl/la-formacion-docente-para-el-uso-de-las-tecnologias-de-la-informacion-y-de-la-comunicacion/>
- García Vidal, A. (2010), TIC: ¿necesitamos ser expertos en infomátic. Innovación y Experiencias Educativas, (Número 45), 1-8. Obtenido de: [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_27/ARACELI\\_GARCIA\\_VIDAL\\_02.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_27/ARACELI_GARCIA_VIDAL_02.pdf)
- Guzmán Flores, T., García Ramírez, M. y Chaparro Sánchez, R. (2011), Formación docente para la integración de las TIC en la práctica educativa. Revista Apertura, 3(1). Obtenido de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/181/196>
- Kenski (1998). Citado en Fontán Montesinos, T. (2005), La formación docente para el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. El Guiniguada, (Número 14), 103-108. <https://educrea.cl/la-formacion-docente-para-el-uso-de-las-tecnologias-de-la-informacion-y-de-la-comunicacion/>
- Kim, H.-J. S. (2009), Learning about Problem Based Learning: Student Teachers Integrating Technology, Pedagogy and Content Knowledge, *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 25 (Número 1), 101-116.
- Marsiske, R. (2006), La universidad de México: Historia y Desarrollo. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 8. 11-34. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900802>
- Martínez Muñoz, M. (2009), Competencias, Orientación y TIC. [educaweb.com](http://www.educaweb.com). Disponible On-Line en: <http://www.educaweb.com/noticia/2009/02/09/competencias-orientacion-tic-13467.html>.
- Mirete Ruiz, A. B. (2010), Formación docente en tics ¿están los docentes preparados para la (r)evolución tic? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 35-44. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832327003.pdf>
- Papert, S. (1995), La máquina de los niños. Barcelona, España, Paidós.
- Rodríguez Miranda, F.P. y Pozuelos Estrada, F.J. (2009), Aportaciones sobre el desarrollo de la formación del profesorado en los centros TIC. Estudios de casos. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación (Número 35), 33-43.
- Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A., Torres Carrasco, R., De Agüero Servín, M., Hernández Romo, A., Benavides Lara, M., Rendón Cazales, V. (2020), Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a

- profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*. UNAM. Vol. 21 (Número 3), 1-24. DOI: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Sanz, I., Sáinz, J. y Capilla, A. (2020). Efectos de la Crisis del Coronavirus en la Educación Superior. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (oei). <https://oei.org.br/arquivos/informe-covid-19d.pdf>.
- Zúñiga, E. (2002), Los programas de formación docente: una visión más allá del aula. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIO TAM*, volumen XII, (número 2), 207-218.

## **II. Estudiantes**



# La lectura, placer u obligación de los estudiantes universitarios

*Leydi Jazmín Morales Silva<sup>1</sup>  
Nazaria Martínez Díaz<sup>2</sup>  
Marcela Mastachi Pérez<sup>3</sup>*

## Introducción

La enseñanza de la lectura y la escritura siempre ha sido prioritaria en el sistema educativo, se empieza a leer en el nivel básico, a los 6 años, por lo que se cree que cuando se llega a la universidad los alumnos tienen un gran dominio de la lectoescritura, sin embargo, los maestros universitarios opinan todo lo contrario, en las aulas se evidencia que no existe comprensión lectora y que existen muchas deficiencias a la hora de redactar.

En México se leen en promedio 3.4 libros al año de acuerdo con el INEGI 2020, mientras que en Finlandia se leen 47 libros por año, esta comparativa nos hace darnos cuenta de que la cantidad de títulos que se leen en nuestro país son pocos en comparación con otros. Pero si lo vemos en horas, de acuerdo con el Readers roun the world India, Tailandia y China encabezan el ranking con una gran diferencia, dedican de 8 a 11 horas a la semana a la lectura por persona; mientras que en México 5.30 las horas dedicadas a la lectura por persona de manera semanal.

<sup>1</sup> Estudiante de la Maestría en Gestión del Aprendizaje en la Universidad Veracruzana Poza Rica, México. Correo electrónico: leydimoralessilva@gmail.com

<sup>2</sup> Maestría en Gestión del Aprendizaje de la Universidad Veracruzana Poza Rica, Veracruz. Correo electrónico: nmartinez@uv.mx

<sup>3</sup> Maestría en Gestión del Aprendizaje de la Universidad Veracruzana Poza Rica, Veracruz. Correo electrónico: mmastachi@uv.mx



Cuando se les pregunta a los estudiantes los motivos por los cuales no leen, estos dan un gran número de argumentos, los más comunes son la falta de tiempo, el alto costo de los libros o que la lectura les provoca sueño, entre otras. Sin lugar a duda, cada día el mercado laboral es más exigente, por ello a los universitarios se les insiste en que deben perfeccionar su lectura y escritura.

Por su parte, los docentes continuamente mencionan que esta tarea es de todos y que el hábito de la lectura debe inculcarse en niveles básicos, primaria, secundaria o incluso preparatoria, pero cuando esto no sucede no existe otra alternativa más que poner todo su empeño en lograr que antes de que el estudiante salga de la universidad tenga un acercamiento a los títulos y autores que pueden serle de gran utilidad en un futuro.

Por lo anterior, surge el interés de indagar acerca del tema y dar respuesta a la pregunta: ¿qué leen los estudiantes universitarios? Para este fin fue creado un grupo de estudio integrado por 20 alumnos de la Universidad Veracruzana que cursan de segundo a séptimo semestre y proceden de diferentes carreras entre las que se encuentran ingeniería Petrolera, Ambiental, Industrial, Mecánica, Química, Electrónica y Comunicaciones, correspondientes al área técnica; del Área de Humanidades los participantes estudian Pedagogía y Trabajo Social; y los de Ciencias de la Salud son estudiantes de Enfermería y Psicología.

Los instrumentos utilizados son: cuestionarios de estilos de aprendizaje y condiciones de estudios, las respuestas a estos planteamientos que ayudaron a entender cómo aprenden los estudiantes y sus procesos para obtener el aprendizaje, de acuerdo con las respuesta de cada uno de ellos se obtuvo información que fue valiosa y permitió establecer sus intereses, tipos de lecturas, además de la relación que existe entre la lectura y la escritura.

Este capítulo forma parte del proyecto de intervención de la estudiante de la Maestría en Gestión del Aprendizaje, mismo que se encuentra en la etapa de diagnóstico, la metodología con la que se trabajó es la de *investigación-acción*, con la que se busca que el profesor en su aula pueda promover el desarrollo escolar, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Permite a los docentes que analicen sus prácticas educativas, realizar un estudio de la situación social, con el fin de mejorar la calidad.

De acuerdo con la metodología y los autores que hablan de ella “las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas” (Elliott, s.p. 1993 citado por Latorre 2005).

El proceso de investigación ayuda a los docentes a involucrarse con la situación y poder reflexionar sobre la problemática, debido a que, en algunas ocasiones, quizá

pueda darse por hecho que existe un problema, pero no es hasta que se está en el contexto cuando realmente se conoce si existe o ya fue atendido, es indispensable realizar este paso para llevar a la acción el proyecto de gestión.

La finalidad del proyecto de intervención en el que se trabaja es fomentar en los estudiantes de las diversas disciplinas el gusto por la lectura, misma que los acercará a la escritura, se busca que no solo lo vean como lectura utilitaria sino como de gozo y de conocimientos sobre temas diversos; para ello es necesario conocer el contexto en el que se desarrollan los aprendientes.

Chapela (2011) dice “La lectura supone el encuentro de un texto con un lector. Leer quiere decir escuchar lo que otro dice, tomar en cuenta sus palabras y relacionarlas con los temores, deseos, memorias, dudas, esperanzas, necesidades y conocimientos propios” (p.11). Habla sobre “otra lectura” por placer menciona que cuando es a través de la lectura como podemos acercarnos a los sentimientos del autor y es que sin importar en qué momento se escribió ese texto puede hacernos reflexionar.

Y es precisamente esa la finalidad del proyecto de intervención educativa, lograr que los alumnos puedan descubrir que existen libros que atrapan, que pueden conectarse con ellos y sus emociones, además que existen miles de historias que pueden ser entretenidas y fascinantes, no es una tarea sencilla el hecho de que los alumnos pueden dejar de ver la lectura como una asignación, que olviden los libros con los que tuvieron un acercamiento pero que no eran adecuados para su edad o intereses y que leer es una tarea; pero es posible con las herramientas y técnicas adecuadas.

Los estudiantes con los que se tuvo el acercamiento han manifestado interés en el tema, señalan que es importante para su formación profesional. Es necesario destacar que el grupo de alumnos ya cursó previamente la experiencia educativa de Lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo debido a que forma parte del plan de estudios señalado como materias del área básica dentro de la Universidad Veracruzana.

De acuerdo con la prueba Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA) 2018, en lectura, matemáticas y ciencias, los estudiantes mexicanos obtuvieron puntajes más bajos que el promedio de los países que integran la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). El documento describe que solamente el 1 por ciento de los estudiantes obtuvo un desempeño en los niveles de competencia más altos (5 o 6) en al menos un área, mientras que el promedio de la OCDE es de 16 por ciento.

Es cierto que la prueba se aplica en el nivel básico, sin embargo, nos da un panorama de cómo se encuentra la educación en México y las deficiencias que presenta el sistema educativo, esos mismos estudiantes que tienen problemas en estas materias pasarán a la secundaria, posteriormente al bachillerato y llegarán a la

universidad, si este problema no se resuelve en el camino una vez en el nivel superior se notarán las deficiencias que tienen.

La tres materias que se mencionan son de utilidad en la vida, no se trata solamente de acreditarlas, sino de aprender a usar los aprendizajes obtenidos en su día a día, siempre sin importar en qué área del conocimiento se desarrolle el profesional, ya sea Humanidades, Técnica, Ciencias de la Salud están presentes estas tres experiencias; como muestra, en el caso de la Universidad Veracruzana se tiene el Área de Formación Básica General las EE que se imparten son: Lectura, Inglés, Computación y Habilidades del Pensamiento, sin importar cuál sea la carrera, los alumnos deben cursarlas y acreditarlas.

Esto refuerza el planteamiento anterior, nadie puede decir que no hace cuentas o que no lee y escribe, pues cualquiera de las actividades anteriores es una necesidad que se usa en la vida cotidiana. Por lo anterior se considera prioritario trabajar el tema. Cada día en nuestro país se lee menos, el Módulo sobre Lectura (MOLEC), en los resultados de febrero 2020, señala que de 2016 al 2020 ha disminuido el porcentaje de lectura (pasó de 45.9% a 41.1%), lo que representa que la población de 18 años o más, declaró haber leído un libro en los últimos doce meses, en promedio 3.4 ejemplares por año.

También se reflejan los principales motivos por los cuales no leen las personas de 18 años o más, falta de tiempo (43.8%), falta de interés (27.8%), problemas de salud (13.7%), preferencia a otras actividades (12.8%), falta de dinero (1.3%), otros (0.6%). Estas estadísticas nos dan un panorama de la situación, pero para profundizar más en el tema y conocer la situación real de los estudiantes universitarios fueron planteadas una serie de preguntas.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO) dos de cada diez personas en América Latina no tienen niveles mínimos de comprensión lectora, situación que es preocupante, tomando en consideración que son tres los niveles: inferencial, literal y crítico; no se trata solamente de leer sino de entender la lectura, poder analizar, resumir y sacar conclusiones propias.

## Desarrollo

En primer lugar, es necesario definir la lectura, la Real Academia Española (RAE) establece que es ‘Pasar la vista por [un texto escrito] para descifrarlo y comprender su significado’. La escritura es la representación gráfica y leer los signos lingüísticos. De acuerdo con el reporte del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos

de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) del 2018, publicado en el periódico *Excelsior*, en México 34% de los alumnos de nivel superior no comprenden lo leído, este es un problema grave, es más difícil que se tenga una postura crítica sobre los textos leídos.

Los estudiantes mexicanos obtuvieron un puntaje bajo en el promedio OCDE de lectura, matemáticas y ciencias. En México, solo el 1% de los estudiantes obtuvo un desempeño en los niveles de competencia más altos (nivel 5 o 6) en al menos un área y el 35% de los estudiantes no obtuvo un nivel mínimo de competencia (nivel 2) en las 3 áreas.

Al respecto, en México se han realizado muchos esfuerzos para atender la problemática, el autor Garrido, F. (2013) en su libro *Manual de buen promotor* menciona que cada vez existen más programas de promoción de lectura y es que no es una tarea sencilla, muchos de estos dependen de instituciones educativas, culturales e inclusive particulares. Son los padres de familia, los maestros y/o los bibliotecarios quienes logran transmitir a los más pequeños el gusto por la lectura y les muestran los espacios donde esta se promueve.

En México hasta 2019 se contabilizaron 125 millones de habitantes, de acuerdo con el INEGI 2019, el 5.7% no sabía leer ni escribir afirmó el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval). La población de 18 años o más leen un promedio de 3.4 libros por año, el nivel educativo desempeña un papel fundamental. Entre menor es el grado académico menos se lee, por ejemplo, las personas sin educación básica terminada solo lee el 20.5%, quienes terminaron la educación básica o tienen algún nivel medio leen 36.6%, mientras que aquellos que cursaron la educación superior leen 65.7%.

A nivel nacional, en nuestro país se han puesto en práctica programas como “Leemos mejor día a día”, una antología de lecturas (2010) que es de la Secretaría de Educación Pública dirigida a los alumnos que cursan el cuarto grado de primaria. Además del Programa de Formación de Lectores Garrido (2012) a través de la escritura llamado “Alas y Raíces” del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes orientado a niños y adolescentes.

De acuerdo con las cifras establecidas en el portal oficial de la Secretaría de Cultura (2020) enero a noviembre, el programa Alas y Raíces realizó ocho mil 41 actividades y contó con un millón 179 mil 845 asistentes virtuales y presenciales, en vinculación con los institutos, consejos y secretarías de Cultura de las 32 entidades federativas del país, y a través del trabajo interinstitucional con diversos organismos. Esta programación digital registró un alcance de dos millones 753 mil 500 usuarios a través de la página de Facebook: Alas Raíces MX; y de un millón 244 mil 255 usuarios alcanzados, a través de los contenidos albergados en el canal de YouTube: Alas y Raíces Cultura.

Garrido (2012) menciona “En el último tercio del siglo XX el mayor reto era que la mayoría de los mexicanos supieran leer y escribir; lo que ahora hace falta es transformar en lectores a esos treinta millones de alfabetos no lectores” (p. 12). Retomando lo que menciona el autor, antes preocupaba que los mexicanos y mexicanas no supieran leer, INEGI (2020) señala que en nuestro país existen 4 millones 456 mil 431 personas que no saben leer ni escribir, en 2010 de acuerdo con el censo aplicado por el INEGI eran 5.8 millones, poco a poco se ha ido mejorando las cifras para abatir el rezago en ese sentido, pero la mirada debe cambiar, la pregunta ahora es ¿cómo lograr que los que ya saben leer lo hagan por placer?

Lavín (2013) afirma, “La lectura tiene que ver con la libertad del individuo. Al principio algunas lecturas serán impuestas o inducidas para familiarizarnos con el ejercicio que deberá ser nuestro capricho: elegir el objeto de lectura. La libertad es un acto de libertad absoluta, por eso tiene sus riesgos” (p.27). No existe una única forma de leer, tampoco se tienen un solo tipo de libros, hay en el mercado una gran variedad de historias y es lo que se busca demostrar a través de los textos, gracias a esa diversidad los lectores tienen la posibilidad de elegir lo que les interesa.

Es verdad que para aprender a leer en un inicio a los niños se les imponen los textos, esto ocurre en los niveles básicos, no se les da la oportunidad a los estudiantes de elegir un libro. Cuando los niños son pequeños se obsesionan con el cuento, lo leen o hacen a su mamá o papá que se los lea hasta que el libro se desgasta, esa inquietud es la que se tiene que seguir fomentando, otorgando a los lectores la libertad de elegir los libros que más les llamó la atención, la portada o el autor que es reconocido y que quieren leer o bien el tema de su interés; así como se eligen los juegos, las películas o las actividades recreativas, con esa misma libertad es como el lector tiene que elegir.

Con lo anterior, no se pretende hacer de lado las lecturas impuestas, es indiscutible que en un inicio se lee por asignación, pero esto puede ir cambiando. La propuesta es que, conforme el alumno entienda la importancia y la necesidad de la lectura, que está estrechamente ligada con la escritura, se le permita imaginar, crear, personalizar sus textos, ya sea que los coloree, les coloque separadores, los subraye; en fin, que elija qué técnica es mejor para él o ella.

## Material y métodos

El diagnóstico fue elaborado bajo el *enfoque de la investigación-acción*, su aplicación se efectuó en el mes de septiembre de 2020. La población de estudio está integrada por 20 estudiantes que cursan segundo a séptimo semestre de las carreras

técnicas como: Petrolera, Ambiental, Industrial, Mecánica, Química, Electrónica y Comunicaciones. También participan del Área de Humanidades: Pedagogía, Trabajo Social; además de Ciencias de la Salud, Enfermería y Psicología, todos ellos estudiantes de la Universidad Veracruzana.

El grupo es diverso, son un total de 10 mujeres y 10 hombres, las edades fluctúan entre los 18 y 24 años, para la conformación del grupo se realizó una convocatoria, los criterios para conformar el grupo fueron: alumnos inscritos en alguna carrera en la Universidad Veracruzana, interesados en el tema de la lectura y en la obtención de créditos.

Es importante hacer mención que la metodología de investigación-acción consiste en la elaboración de un diagnóstico, posteriormente la planeación, la intervención y la evaluación. En este trabajo se presenta la fase del diagnóstico para conocer el interés de los alumnos, sus condiciones de estudio, el acercamiento e interacción que tienen con la lectura y sus estilos de aprendizaje.

Para Kennis y McTaggart (1988), citado por Latorre (2005) “las metas de la investigación acción son la mejora y comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica”. Es el profesor quien realiza la investigación, como medio para mejorar la calidad educativa de su centro educativo, se cuestiona el ser y el hacer, su papel frente a las problemáticas y las herramientas que tiene a su alcance para intervenir.

Las características de la investigación acción según Kemmis y McTaggart (1988):

- Es participativa, sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es colaborativa, se realiza en grupos por las personas implicadas.
- Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en el proceso de investigación.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis.
- Introduce a teorizar sobre la práctica.
- Somete a prueba la práctica, las ideas y las suposiciones.
- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, relaciones e interpretaciones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- Realiza análisis críticos de las situaciones.
- Procede progresivamente a cambios más amplios.
- Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura.

Una de las implicaciones más importantes de la investigación-acción es que no solamente se observan y se grafican los resultados, sino que va más allá, después de identificar la problemática y plantear un plan para atenderla se ejecuta, los alumnos no solamente son número de una tabla; la intención de esta metodología. John Elliott (1993) citado por Bisquerra, A, R. (2009) define la investigación acción como «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma» (p.370).

La investigación acción pretende la mejora de la práctica docente, a través de un cambio del entorno, aprende a partir de las consecuencias de los cambios. Para lograr este cambio intervienen los docentes, los alumnos y los directores. Desde esta perspectiva esta metodología tiene tres focos de indagatoria: a) la práctica educativa, b) la comprensión que los participantes tienen sobre la misma y c) la situación social en la que tiene lugar.

Se establecen tres modalidades de investigación acción según Carr y Kemmis (1986) citado por Bisquerra, A, R. (2009) la técnica, la práctica y la emancipadora, relacionada con tres visiones diferentes de investigación acción, el rol de investigador, los objetivos y la relación entre el facilitador y los participantes (p.374).

Stephen Kemmis (1988) citado por Bisquerra, (2009) menciona que la investigación acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para este autor, la investigación acción es una forma de indagación autorreflexiva realizada por los participantes (p.370). Se hizo uso de la técnica de la observación, como uno de los pasos a seguir en este proceso de investigación acción, además se aplicaron cuestionarios que sirvieron de diagnóstico para evaluar a los estudiantes. Los instrumentos fueron aplicados por medio de un formulario de Google y uno más en archivo de Word. *En el caso del instrumento para conocer sus condiciones de estudio fue elaborado para este fin y constó de 35 preguntas que permitieron conocer más sobre su interés en el proyecto de intervención que se trabajará con ellos que es lectura.*

Para el diseño de instrumentos se requirieron dos semanas, las preguntas fueron seleccionadas de manera cuidadosa, asimismo, las opciones múltiples se colocaron para tener una diversidad en el cuestionario, la mitad de las preguntas eran abiertas dando espacio a que los estudiantes respondieran lo que pensaban. Mientras que el cuestionario de estilos de aprendizaje fue facilitado por la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, en este se realizan una serie de interrogantes para poder determinar la forma en la que aprenden los estudiantes.

El instrumento de condiciones de estudio también fue proporcionado por la facultad y consta de 70 ítems, en el que los alumnos tienen la posibilidad de elegir las opciones de: siempre, a menudo, raras veces y nunca, las respuestas dependen de sus intereses. La información fue clasificada en un archivo de Excel utilizando el método descriptivo, para poder establecer los valores con mayor claridad para este estudio, posteriormente fueron procesadas de manera electrónica para presentar los resultados en tablas y gráficas.

## Resultados

Al aplicar el cuestionario de estilos de aprendizaje y hábitos de estudio, los resultados demostraron cuáles son los intereses de los estudiantes, aunque por un lado el 50% asegura que lee por gusto y no por obligación, además de que el 100% afirma que la lectura es importante, esta afirmación se contradice posteriormente y es que en promedio la mayor parte de los integrantes leen entre 3 y 5 libros por año, de estos el mayor número de textos son científicos como: artículos, ensayos y en tercer y cuarta posición los cuentos y novelas. A continuación, se muestra la relación de los 20 alumnos (A), mujer (M) u hombre (H) clasificados por edad y sexo.

**Tabla 1. Alumnos**

<i>Nombre</i>	<i>Edad (años)</i>
A1H	21
A2M	22
A3H	19
A4M	21
A5M	21
A6M	21
A7H	24
A8H	21
A9M	18

*Continúa...*



...continuacion

A10M	19
A11M	19
A12H	20
A13M	22
A14H	20
A15H	20
A16M	21
A17H	21
A18H	20
A19M	21
A20H	22

Fuente: Elaboración propia.

La recopilación de los datos anteriores tuvo un papel importante en esta investigación, por lo que se complementa con la información del cuestionario sobre los estilos de aprendizaje, en este se evidenció que los alumnos en un 47% con visuales, mientras que el 29% son auditivos y un 24% kinestésicos.

**Figura 1. Estilos de aprendizaje**



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con los promedios de los alumnos que conforman este grupo de estudios, se tiene que son 10 personas con promedio de 9; seis más de 8; tres de 7 y solamente uno con 6 de promedio. Los alumnos que más leen son los que tienen promedios altos, sin embargo, existen excepciones como es el caso de uno de A8H quien conoce pocos autores y reconoce que lee más de tres libros por año, pero a pesar de eso mantiene un promedio general de 9.

Al preguntar: ¿cuántos libros lees normalmente en un año?, el 30% del grupo contestó que, entre 3 y 5 libros; 5% lee más de 5; mientras que 30% lee menos de 3, 25% ninguno, 5% lee artículos científicos y 5% restante nunca ha leído un libro completo. Al realizar la comparativa de la cantidad de libros que leen y sus promedios actuales de la universidad, se comprobó que la mayoría de los estudiantes con promedio de 9 y 8 leen entre 3 y 5 libros, mientras que aquellos que conservan un promedio de 8 la lectura oscila entre menos de 3 y 0 libros por año, pero esto no aplica a todos los casos, existe un alumno que conserva un promedio de 9 y afirma no leer ningún libro al año.

**Figura 2. Lectura por año**



Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos demuestran que a lo largo de su vida son pocos los estudiantes que tienen un acercamiento a la lectura por placer, la mayoría de las ocasiones se les inculca leer para aprender matemáticas, historia, ciencias, ética, etc. Los estudiantes que más leen reconocen que en sus hogares tienen contacto con libros, revistas, novelas y/o periódicos; ellos han visto en sus casas la lectura como una práctica cotidiana. De los alumnos que participan en este trabajo, 90%

afirma que tienen libros en sus hogares, mientras que 10% asegura que en su casa no hay libros; al cuestionarse qué tipos de libros 50% asegura que novelas, seguido de cuentos, periódicos, enciclopedias, revistas de espectáculos, libros de autoayuda y libros escolares, entre otros.

Al preguntarles si en su casa se les inculca la lectura, 45% afirmó que sí y 55% dijo que no. En cuanto a la escuela, 100% afirmó que, sí se promueve la lectura, ¿qué tipo de lectura? 56% asegura que leen artículos y 28% ensayos, seguido de novelas con 10%; 3% cuentos y 3% más asegura que no leen.

**Figura 3. Lectura promovida en la universidad**



Fuente: elaboración propia.

Los alumnos mencionaron que 20% lee de manera cotidiana novelas, 25% textos científicos, 18% realiza otro tipo de lecturas como: redes sociales, 12% ensayos, 10% revistas, 10% cuentos y 5% periódicos. Hasta este punto los alumnos manifestaron que, sí existe un interés por la lectura, pero al pedirles que seleccionaran 3 actividades que realizan en su tiempo libre, la lectura obtuvo un 8%. Los principales pasatiempos de los jóvenes son: escuchar música (29%), redes sociales (19%), descansar (18%), ir al cine (11%), lecturas en línea (10%), hacer ejercicio (2%) y ver series (3%).

En cuanto a su procedencia, 90% estudió el bachillerato en escuelas públicas, mientras que 10% en privadas, señalan que tienen la intención de concluir la carrera y algunos quieren estudiar otra carrera posteriormente o realizar una maestría o especialidad relacionada con su área.

**Figura 4. Actividades que los estudiantes realizan en su tiempo libre**



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los autores con los que más familiarizados están son: Octavio Paz, Gabriel García Márquez, Pablo Neruda, Miguel de Cervantes y Paulo Coelho.

## Discusión

Los hallazgos de este trabajo permiten evidenciar que los estudiantes universitarios están conscientes de la importancia que tiene la lectura en su vida académica y laboral. Los resultados obtenidos coinciden con los que presenta Módulo sobre Lectura, en esta muestra se encontró que un 65% de los alumnos lee de 3 a más de 5 libros por año, mientras el 35% restante lee menos de 3 o ningún libro al año.

Asimismo se pudo establecer que existen diferentes tipos de aprendizaje, mismos que deben ser considerados al momento de realizar la lectura, para algunos alumnos resulta más fácil realizar la lectura en voz alta, otros prefieren los audiolibros, mientras que otros combinan la lectura con otras actividades.

Barrios, Borruga, Pérez y Castro (2005) señalan en su artículo que existe un descuido en el desarrollo de las habilidades comunicativas por parte de la universidad, los factores son diversos, pero uno de los principales es la falta de presupuesto.

El estudiante universitario no siempre tiene la capacidad de ejercer las actividades comunicativas para escuchar, hablar, leer y escribir de una manera eficaz.

Los autores referidos, enfatizan que entre más alto es el nivel educativo crece la lectura por obligación, se lee por indicaciones del profesor no porque se estimule el amor a la lectura y a la utilización del lenguaje o de la información semántica en el código lectográfico como redacción; por lo que, motivar la lectura por placer es otro de los temas pendientes en la educación superior.

En esta investigación se encontró que al cuestionar a los alumnos acerca de los motivos por lo que leían, el 50% mencionó que lee por gusto y no por obligación, sin embargo, también se destaca que es en la escuela en donde más leen y esto se origina por la necesidad de cumplir con sus deberes escolares. En los centros escolares se promueve la lectura utilitaria y se deja de lado la placentera: cuentos, novelas y/o la poesía.

Los estudiantes no eligen la lectura para sus espacios libres, prefieren escuchar música, acceder a las redes sociales y descansar, antes que leer un libro. En relación con este tema, por un lado, los alumnos mencionan que les gusta leer y que tienen interés, pero la cantidad de libros que leen en un año es baja en comparación con lo que leen los alumnos universitarios de otros países.

Por otro lado, en la investigación bibliotecológica de los Hábitos de lectura de los estudiantes de la Universidad de Extremadura (España), existen similitudes, pese a que los estudiantes admiten la importancia de la actividad de la lectura y reconocen sus beneficios, se tienen alumnos que no lee ningún libro al año.

Cardozo (2015) en su estudio “La lectura: placer de los estudiantes” menciona que los alumnos esperan las instrucciones de los profesores para actividades como la lectura. Aunque en su caso el estudio se realiza con alumnos de bachillerato y en este con universitarios, la situación es la misma, es el docente el que debe decir a los estudiantes qué leer y aunque al final les agrada el texto, se evidencia el poder que un profesor puede tener en el aula.

También se puede establecer que las cifras que muestra el INEGI acerca de la lectura coinciden con los resultados de este estudio y es que, aunque en nuestro país cada vez son más las personas alfabetizadas, eso no quiere decir que esté creciendo el hábito de lectura, todo lo contrario, cada año las cifras en esta área son más bajas.

## **Conclusiones**

Las universidades tienen un papel insustituible en la promoción de la lectura, si bien es cierto que existen experiencias educativas de lectura y redacción, es necesario

realizar mayores esfuerzos, pues no se trata de obligar a los estudiantes sino de motivarlos.

De acuerdo con los resultados obtenidos, existe interés por parte de los estudiantes para mejorar la lectura y la escritura, de esto se dan cuenta cuando llegan a la universidad, aunque, aseguran que existen factores que les impiden hacerlo, algunos argumentan la falta de tiempo, otros señalan que los libros son caros. Cuando los alumnos tienen libros, revistas y/o periódicos en casa tienen mayores probabilidades de leer, lo mismo sucede en las instituciones cuando los maestros les proporcionan lecturas. En lo que coinciden los alumnos es en que la lectura ayuda a imaginar y que tiene un papel fundamental en la vida académica y social.

Los datos obtenidos muestran que existen estudiantes universitarios que nunca han leído un libro completo, otros que no realizan lecturas más que las que son impuestas, ante los ojos de los estudiantes la lectura no es una actividad para realizar en los tiempos libres pues anteponen otras actividades a la lectura.

El trabajo del fomento de la lectura lo debemos hacer todos, no se trata solo de dejar la responsabilidad al maestro, al estudiante o a los padres de familia, se requiere la intervención de muchos más actores para propiciar que la lectura vaya incrementando. Pueden participar los gobiernos con programas gratuitos, promotores de lectura, espacios públicos y también lecturas llamativas, ya que los alumnos enfatizan que los libros que no tienen imágenes los aburren.

Entonces, si volvemos a la pregunta de inicio ¿qué leen los estudiantes en la universidad?, la respuesta es: leen lo que tienen a su alcance y en la escuela solamente libros teóricos. En estos espacios se requiere ofrecer libros de fantasía, de misterio, leyendas, cuentos, novelas y poemas; los alumnos entienden la importancia de leer, pero requieren aprender a ver la lectura como un placer.

En la casa es importante tener periódicos, revistas, novelas, cuentos, libros de autoayuda, revistas de espectáculos y/o libros escolares. Esta investigación reveló que en los hogares donde no existen libros, disminuye la cantidad de libros que los alumnos leen en un año, ellos, regularmente, tienden a estar en contacto con textos académicos porque es el tipo de lectura que se realiza en la escuela.

Las instituciones de educación de todos los niveles deben de inculcar la lectura pero esta debe ser en mayor medida por placer, no se trata de dejar de lado la lectura utilitaria o teórica, ambas deben ir de la mano. Además, es importante otorgar a niños o jóvenes el poder de decisión. Mostrarle un abanico de opciones ayudará a que pueda descubrir nuevos títulos, autores e historias, además sentirá que no lo hace por obligación sino por gusto y con la convicción de que podrá imaginar mundos nuevos.

Los alumnos requieren construir sus significados, identificarse en las lecturas, adueñarse de ellas y solamente de esta forma podrán entender por qué todo el tiempo su entorno les dice que no existe mayor gozo que un buen libro.

## Referencias

- Barrio del Campo, J.A.; Borrágá Torre, A.; Perez Fuentes, Ma C.; Castro Zubizarreta, S. Potenciación de la Lectura en estudiantes Universitarios. Planteamientos para un reto de futuro <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309006.pdf>
- Bisquerra, A, R. (2009), “Metodología de la Investigación educativa”. Editorial La Muralla.
- Boghemia (11 de abril 2020), Los países con más hábitos de lectura en el mundo. [https://www.bloghemia.com/2020/04/los-29-paises-con-mas-habitos-de.html#:~:text=India%20encabez%C3%B3%20la%20lista%20con,mundial%20\(solo%20el%2074%25\).](https://www.bloghemia.com/2020/04/los-29-paises-con-mas-habitos-de.html#:~:text=India%20encabez%C3%B3%20la%20lista%20con,mundial%20(solo%20el%2074%25).)
- Cardozo, R, G. “La lectura: placer de los estudiantes”. Rastros Rostros 17.31 (2015): 85-92. Impreso. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v17i31.1098>.
- Chapela, M.L. (2011), *La Lectura*. México: Salas de Lectura.
- Excelsior (9 de septiembre de 2018), <https://www.excelsior.com.mx/nacional/en-mexico-34-de-alumnos-de-nivel-superior-no-comprende-lo-que-lee/1263871>
- Garrido, F. (2013), *Manual del buen promotor de lectura*. México, DF: Educal
- García, A. (en prensa) <https://www.economista.com.mx/arteseideas/Mexicanos-cada-vez-leen-menos-58-de-cada-100-no-leyeron-ni-un-libro-en-2018-20190423-0040.html>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (4 de enero de 2021), [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/cpv/2020/doc/resumen\\_ejecutivo\\_2020.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/cpv/2020/doc/resumen_ejecutivo_2020.pdf)
- Lavín, M. (2015), *Leo, luego escribo*. México, D.F: Lectorum.
- Latorre, A. (2005), *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Márquez, A. (2017), Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. Perfiles educativos, 39(155), 3-18. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982017000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100003&lng=es&tlng=es)
- Marique, W. (2014), El País. Recuperado de: [https://elpais.com/cultura/2014/10/02/babelia/1412266622\\_185872.html](https://elpais.com/cultura/2014/10/02/babelia/1412266622_185872.html)
- Módulo sobre Lectura (Molec) (2020), <https://www.inegi.org.mx/programas/molec/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (4 de enero 2021), <https://www.dw.com/es/unesco-dos-de-cada-diez-personas->

en-am%C3%A9rica-latina-no-tienen-los-niveles-m%C3%ADnimos-de-compresi%C3%B3n-de-lectura/a-50333467

Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (2019), PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>

Perez-Parejo, Ramón et al. (2019), Hábitos de lectura de los estudiantes de la Universidad de Extremadura (España), Aproximación estadística. *Investig. bibl* [online]. 2019, vol.33, n.79, pp.119-147. Epub 08-Ene-2020. ISSN 2448-8321. <http://dx.doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2019.79.57980>

O.J. (23 de abril 2019), Lectores en México van en picada. *Pijamasurf*. [https://pijamasurf.com/2019/04/preocupantes\\_las\\_estadisticas\\_de\\_lectura\\_en\\_mexico\\_estudio/](https://pijamasurf.com/2019/04/preocupantes_las_estadisticas_de_lectura_en_mexico_estudio/)

Hoy Libro (1 de abril 2014), ¿Qué país lee más? <https://hoylibro.wordpress.com/tag/readers-around-the-world/>

Salinas, De Mores y Schwabe (2018), Programa para la evaluación internacional de los alumnos. PISA. Dirección de Educación y Competencias. [http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf)

Secretaría de Cultura (2020), <https://www.gob.mx/cultura/prensa/alas-y-raices-acompano-con-arte-y-cultura-en-la-distancia-a-ninas-ninos-y-adolescentes-en-todo-el-pais?state=published>

\_\_\_\_\_ (2020), <https://www.alasyraices.gob.mx/>

Real Academia Española (2005), *Diccionario de la lengua española*. Consultado 4 de enero de 2021. <https://www.rae.es/dpd/leer>

World Culture Score for Reading , *ChartsBin.com*. (4 de enero de 2021), <http://chartsbin.com/view/32136>





# **Formación tecnológica durante la pandemia. Reto estudiantil politécnico**

*Gumersindo David Fariña López  
Silvia Ochoa Ayala*

## **Introducción**

**L**a escuela como lugar de producción y formación de conocimientos, además de creación de redes sociales trascendentes, ha recibido el atravesamiento de la carencia presencial durante una larga cuarentena que, sin previo aviso, fracturó la dinámica de lo escolar. El 13 de marzo del 2020, el Instituto Politécnico Nacional cerró sus puertas sin sospechar la lejanía de su apertura posterior. El anhelo vestido de promesa para un reencuentro próximo se fue encontrando en su andar con la postergación paulatina de fechas para regresar. La esperanza de reintegrarse al semestre presencial, creó expectativas respecto a la forma de recuperar la escuela. El primer intento, como una forma de elaboración académica temporal, rescató evidencias, presentaciones y trabajos ya elaborados presencialmente al inicio del semestre. La búsqueda en el ciberespacio de mecanismos para fortalecer la vinculación constituyó el soporte para relacionarse virtualmente. Posteriormente, la experiencia se imbricó con las exigencias institucionales manteniendo a marchas forzadas el ritmo que la institución requería para mantener un incierto fin de semestre. En el otoño del 2020, la fecha 28 de septiembre renovó la esperanza del regreso a las clases presenciales para devolver la noticia de la virtualidad total. En los meses transcurridos la integración de lo escolar cambió, la dinámica escolar ha mostrado estrategias para afrontar carencias de manejo digital no sólo entre docentes sino también entre jóvenes, al igual que la falta de conectividad entre la comunidad y la limitada cantidad de dispositivos en las familias.

En tiempos de pandemia, las redes de apoyo entre docentes y estudiantes han sostenido la escuela. Estas redes están reconfigurando lo escolar de formas diversas, incluso desconocidas hasta el momento (Dussel, 2020a). Las prácticas académicas vinculadas a estas redes han permitido atender algunas desigualdades que existen entre los estudiantes que, desde luego, no podrán ser resueltas por completo ni en corto ni en mediano plazo; estas inequidades están presentes aún en los países con mayor desarrollo económico y tecnológico (Lloyd, 2020). Por otra parte, las desigualdades preexistentes en nuestra región recrudecen las carencias, no sólo materiales, sino de orden social (Plá, 2020). Pese a este panorama de incertidumbre y desigualdad, docentes y estudiantes han creado estrategias para mantener su vínculo con la escuela, es tarea de este trabajo dar cuenta de estas y las condiciones en que se han llevado a cabo a través de la exploración de la cotidianidad. El objetivo de este estudio exploratorio es responder las siguientes preguntas ¿Cómo han logrado sostener los estudiantes las demandas académicas de una institución predominantemente tecnológica como el Instituto Politécnico Nacional? ¿Qué tensiones han surgido en este camino?

Para explorar las condiciones que prevalecieron entre estudiantes durante la puesta en marcha de sus actividades académicas en la pandemia, se elaboró un formulario que retomó las prácticas académicas expuestas por docentes y estudiantes en reuniones virtuales. A través de 10 reuniones vía zoom, se identificaron diversas problemáticas durante las clases en línea entre los meses abril-julio del 2020. El análisis de las narraciones de jóvenes y docentes permitió situar cuatro áreas en que se observaron tensiones en las prácticas escolares. Las áreas exploradas contemplan los siguientes ámbitos: a) la disponibilidad de recursos digitales, b) la condición emocional durante el confinamiento, c) las problemáticas de apropiación pedagógica estudiante-docente y d) sus expectativas respecto al regreso presencial. Con esta información inicial se elaboró el formulario que fue compartido a través del correo institucional estudiantil. La respuesta al formulario alcanzó un total de 850 participantes de nivel medio superior pertenecientes al Cecyt N° 7 del IPN, cuyas edades fluctúan entre 14 y 17 años, siendo alumnos inscritos en el semestre agosto-diciembre 2020. La interacción con docentes, que en ocasiones se muestran abrumados, las adaptaciones al ritmo sin ritmo escolar, la tecnología aprendida a distancia, el estrés, la falta de ciertas habilidades digitales y el deseo de recuperar el espacio juvenil escolar, prevalecen en las respuestas juveniles.

Por otra parte, se exploraron las experiencias de los docentes del plantel a través de reuniones académicas virtuales desarrolladas con la presencia del profesorado de las academias que conforman la planta académica, mismas que fueron convocadas por el director y el subdirector académico del plantel. Los maestros y las maestras

compartieron experiencias y emociones además de la creación de estrategias para aprender y aplicar de la mejor manera los recursos brindados por la institución. Confirman en su relato los retos a los que se han enfrentado al no contar con suficientes prácticas experienciales pedagógicas previas que respalden su ejercicio actual.

Por otra parte, la consideración de que la visión es el sentido corporal más relevante ha fortalecido la información brindada por este medio (Carrasco y Lorca, 2017); no obstante, en el plano de la apropiación tecnológica, la corporalidad como integración del conocimiento en su devenir constante, muestra la necesidad de intervenir sensorialmente la materialidad para afirmar su conocimiento sobre la misma. Nos apropiamos del conocimiento a través del cuerpo (Le Breton, 2000; Carrasco y Lorca, 2017). La narración sobre las prácticas en las especialidades técnicas, permiten identificar problemáticas situadas en la formación tecnológica realizada a distancia.

## Desarrollo

En la cultura digital, se han manifestado tensiones y contradicciones diversas, como es el caso de los medios desarrollados para la intercomunicación social, los cuales se han cuestionado en cuanto al uso, objetivos y consecuencias asociadas al flujo libre de información constante. Al respecto, Van Dijck (2013) advierte sobre el uso que se da a la información de redes sociales como Facebook en donde la aprobación constituye la media para identificar confluencia de información que luego es utilizada para construir campos mercadotécnicos completos, la autora afirma que Facebook lejos de emplearse para la creatividad o la comunicación crítica, es un espacio de promoción personal y manipulación de tendencias. Por otra parte, las redes sociales conllevan la posibilidad de (re)conocer el *ecosistema tecnocultural* en que se llevan a cabo cambios importantes en el flujo de información y construcción de realidades. Van Dijck propone estudiar cómo la educación en este ecosistema tecnocultural toma un lugar preponderante. Dussel y Benasayag (2019) pone en cuestión el uso de la tecnología en el aula al mostrar que el desarrollo tecnológico es empleado como herramienta de trabajo, no como la base del trabajo pedagógico. Ambas autoras exponen las tensiones en un ambiente cibernético que se encuentra atravesando por la cultura y las condiciones situadas donde la educación se lleva a cabo.

Hoy, durante la cuarentena, la construcción de lo escolar se ve atravesada por las luchas y contradicciones del ciberespacio, el ecosistema tecnocultural se muestra como un espacio posible de desarrollo escolar y, por tanto, comparte

las tensiones de un ambiente al cual no conoce del todo. Siguiendo a Dussel (2020a), los tiempos de aprendizaje durante la cuarentena enlazan momentos entre el pasado, el presente y el futuro, los docentes construyen experiencias para que las alumnas y los alumnos investiguen y se involucren con las realidades sociales, siendo la digitalidad un medio nunca un fin. El ciberespacio es el lugar que ha sustituido el edificio escolar, es el espacio de construcción personal y colectivo de lo escolar. Como toda construcción humana, no es neutral, siendo un ecosistema en que fluyen lógicas a las que el profesorado ha tenido que adaptarse y aprender forzosamente en compañía de jóvenes, autoridades e instituciones. El profesorado trabaja en la pandemia retando al tiempo y los recursos. Inventando y reinventando, la docencia pone en tensión lo nuevo como *progreso* y la linealidad temporal que la tecnología propone (Zielinski, 2008; Ayciriet, Bressan, y Colombo, 2020).

En el confinamiento, las competencias digitales son herramientas que además de las estrategias pedagógicas, conforman el escenario de posibilidad para que jóvenes y adultos, accedan al ciberespacio para producir conocimiento (Dussel, 2020b) y asegurar la formación que el currículum de las instituciones educativas dicta para la certificación del estudiantado. Durante la pandemia la virtualidad no es opcional, como sucedía en el periodo prepandemia, es el medio fundamental para llevar a cabo el trabajo, lo que pone en tensión los saberes previos, los aprendidos en la práctica actual y las posibles opciones pedagógicas. El mito del nativo digital se fractura (Urresti, Linne, y Basile, 2015), para dar paso a jóvenes con distintos niveles de conocimiento, así como a docentes noveles y expertos a la vez.

La dinámica escolar se encuentra con obstáculos, con sorpresas, con tiempos no controlados a través del ritmo escolar ya conocido y asimilado como parte del contexto escolar. Se han trastocado los lineamientos del trabajo académico, nuevos actores se presentan y se introducen en las aulas hoy virtuales, surgen accesos no rigurosamente controlados e insospechados. La exigencia institucional, va luchando con otras formas de llevar a cabo la tarea docente, la carencia de habilidades digitales y las afectaciones emocionales. Bunz (2017) cuestiona el ritmo y los objetivos de la producción en el ciberespacio: “nos despertamos con la sensación de que tendríamos que trabajar más duro aún, y nos vamos a la cama reconociendo que otra vez nos quedamos a la zaga... [el desarrollo digital] pone en tela de juicio la competencia más importante: la experticia” (p.45). La cita de Bunz, se une a la propuesta de Crary (2015) para cuestionar la sobreexplotación que un ritmo 7/24 puede tener en el plano de la conectividad, retoma el sentir de varios docentes que han elaborado su práctica profesional sobre la dinámica

de la presencialidad. Específicamente en el caso de la formación tecnológica, la interacción educativa que imbrica las habilidades corporales en las que se unen la teoría y la práctica, dan lugar a conflictos en la producción de habilidades y estrategias para concretizar en los artefactos el resultado de la praxis estudiantil. La experiencia docente en el plano virtual puede no ser mirada ni escuchada en plenitud a través de los videos demostrativos o textos técnicos, por una parte, porque no se cuenta con los simuladores pertinentes para unir la práctica con la teoría y por otra, la experiencia corporal- kinestésica no encuentra un canal de apropiación.

Dos momentos pedagógicos encuentran fracturas en el camino, el primero es la percepción diluida en el plano bidimensional de la pantalla y el segundo, la falta de corporalidad de las y los estudiantes al carecer del contacto con los instrumentos y herramientas necesarios para llevar a cabo las prácticas tecnocientíficas que el Instituto Politécnico Nacional ha marcado como necesarias para su formación y praxis tecnológica, la limitación sensorial fragiliza la integración de los conceptos en el plano técnico.

Otro aspecto que emerge en la formación estudiantil es lo que boyd (2014) afirma como naturalización de las habilidades de los jóvenes, el concepto en el cual se cristaliza esta naturalización es la de *nativo digital*. En la doxa común aparece este concepto que afirma la habilidad natural de las y los jóvenes sobre el manejo de los dispositivos digitales sólo por el hecho de haber nacido en la época de mayor digitalización. El problema principal que se presenta con el uso de este concepto es la universalización artificial de las habilidades juveniles, es decir, su naturalización; en segundo término, el desdibujamiento de las diferencias y las desigualdades sociales y por último, el establecimiento de una dicotomía limitante entre jóvenes y adultos. De acuerdo con boyd (2014):

al no hacer el trabajo necesario para ayudar a los jóvenes a desarrollar competencias digitales, los educadores y el público final, se reproduce la inequidad digital, porque los jóvenes más privilegiados frecuentemente tienen más oportunidades para desarrollar esas habilidades fuera del aula. (p.180).

Además de las habilidades necesarias para el manejo digital, los recursos materiales que hacen posible la intervención en el ciberespacio, como es el caso de los dispositivos de diversos tipos, la conectividad con la potencia necesaria para la comunicación estable, la presencia de los programas necesarios y aplicaciones diversas para elaborar tareas o estar presente de manera activa en las clases no están al alcance del común, incluso de las y los profesores. La adaptación de recursos,

tiempos, programación curricular, evaluaciones supervisadas obligan a repensar, como enfrentar las condiciones situadas en las prácticas escolares.

Este trabajo busca explorar las siguientes preguntas: ¿Cómo han logrado sostener los estudiantes las demandas académicas de una institución predominantemente tecnológica como el Instituto Politécnico Nacional? ¿Qué tensiones han surgido en este camino? El estudio es exploratorio y busca dar cuenta de las condiciones de vinculación estudiantil con las prácticas escolares en el plano de las prácticas cotidianas y su subjetividad, donde el profesorado se ve imbricado desde sus propias tensiones situadas.

Considerando que las condiciones de trabajo han mostrado desigualdades diversas, se buscó explorar las vivencias de jóvenes y docentes que dan vida a la escuela en un plantel del nivel medio superior del Instituto Politécnico Nacional, el plantel donde se llevó a cabo la recopilación de datos fue el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No 7 “Cuauhtémoc” del IPN, esta escuela se encuentra ubicada en la alcaldía de Iztapalapa, al oriente de la Ciudad de México. Iztapalapa, como parte de la zona oriente citadina, es un espacio donde las desigualdades son identificables con relativa rapidez. Su mancha urbana, dibuja un paisaje gris con contrastes importantes. Su vínculo con la zona conurbana del Estado de México es tan estrecho, que difícilmente se puede identificar un dentro/fuera citadino. En algunas zonas la desigualdad de los servicios diluye los límites ya que es notable y equiparable entre ambas demarcaciones. La gran mayoría de los y las alumnas del grupo provienen de municipios pertenecientes al Estado de México, zona oriente: Los Reyes, La Paz, Texcoco, Chimalhuacán, San Vicente Chicoloapan, Cd. Nezahualcóyotl, Chalco e Ixtapaluca. Las familias del alumnado generalmente se dedican al comercio, son empleadas en diferentes ramas, y profesionales técnicos, también hay profesionales con estudios de posgrado en menor medida. El alumnado afronta diversas desigualdades, una de ellas las condiciones de transporte, vivienda y servicios (Ochoa, 2019), así como el sesgo de género que conlleva una escuela del área de Fisicomatemáticas. El plantel cuenta con 5598 estudiantes, 78% de ellos son hombres.

Para explorar las condiciones que prevalecen entre las y los estudiantes, se les solicitó responder a un formulario construido en Google que permitió explorar 4 áreas previamente identificadas de acuerdo con el análisis de las prácticas expuestas por docentes y estudiantes en diversas reuniones virtuales vía zoom institucional durante el semestre febrero-julio 2020. En estas reuniones, estudiantes relataron sus problemáticas durante las clases en línea entre los meses de abril y julio de 2020. A partir del análisis de sus relatos, se determinaron las áreas a explorar a través del instrumento digital. Se contó con el apoyo del Departamento de Gestión Escolar

del plantel para solicitar la participación estudiantil abierta por medio del correo institucional del alumnado.

La respuesta al formulario alcanzó un total de 850 participantes de nivel medio superior pertenecientes al Cecyt N° 7 del IPN (15.2% de la población del plantel), cuyas edades fluctúan entre 14 y 17 años siendo estudiantes inscritos formalmente en el semestre febrero-julio 2020. Cabe señalar que la participación fue voluntaria y con la opción de indicar el nombre y grupo de pertenencia. Las áreas identificadas y exploradas a través de la aplicación del formulario fueron las siguientes:

- Disponibilidad de recursos materiales para el trabajo en casa: 3 ítems cerrados, 1 abierto.
- Personas con quienes comparten los recursos: 3 ítems cerrados, 1 abierto.
- Experiencia emocional en el autoconfinamiento: 3 ítems abiertos.
- Experiencia pedagógica: 3 ítems abiertos.

Por otra parte, el formulario incluyó respuestas abiertas en las áreas de experiencia emocional y pedagógica que permitieron profundizar sobre las condiciones situadas de cada joven en cada área, los resultados se analizan en el apartado cualitativo posteriormente.

Se integró, además, la experiencia grupal narrada de 40 docentes del plantel en 15 sesiones vía zoom, con una duración entre 60 y 90 minutos. En estos encuentros se solicitó a las y los docentes expresarse respecto a su sentir en relación con su trabajo y las alternativas para integrar la formación técnica. Se incluyó también la información recabada a través de reuniones académicas virtuales con docentes de diversas especialidades del plantel.

Respecto a las características del personal docente y de acuerdo al Diagnóstico sobre personal docente realizado por la Dirección de Educación Media Superior del IPN 2021, la planta docente del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos N° 7 está conformada por 282 integrantes, 75 pertenecen al área humanística, 95 trabajan en el área básica y 112 atienden las 6 especialidades técnicas con que cuenta el plantel: Aeronáutica, Construcción, Instalaciones y Mantenimiento Eléctricos, Mantenimiento Industrial, Sistemas Automotrices y Soldadura Industrial. Su media de edad es de 50 años, siendo 87 mujeres y 195 hombres. 22 concluyeron doctorado, 92 maestría, 10 especialidad y 158 han concluido una formación en ingeniería o licenciatura. Generalmente su profesión es afín al currículo de la especialidad o al tronco común de acuerdo con la academia/unidad de aprendizaje a la que pertenecen.



Cabe aclarar que el primer autor del presente trabajo es quien lleva a cabo las funciones de la dirección del plantel, en su rol de funcionario y de profesor investigador es que se presentó en las sesiones de zoom, para recabar la narrativa de las experiencias docentes. La forma de aproximación a las profesoras y los profesores obedeció a la estructura docente previa dispuesta por academias establecidas, esto permitió contar con la asistencia del 50% del profesorado del plantel, en 15 sesiones diferidas durante los meses de abril, junio, septiembre y octubre de 2020.

## **Resultados**

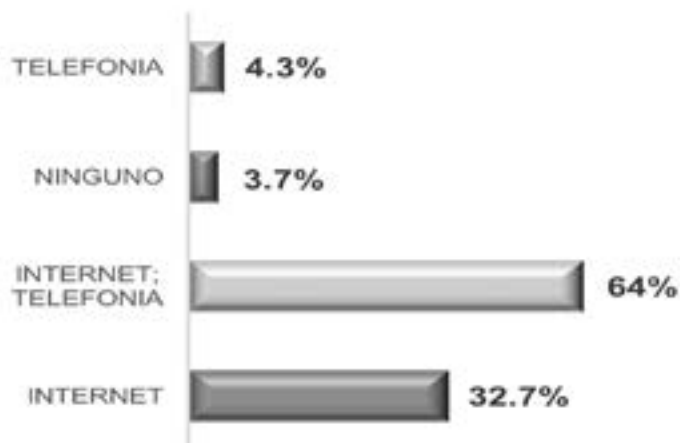
Los resultados que a continuación se presentan, contemplan dos aproximaciones complementarias: en la primera de carácter cuantitativo, se muestran los datos tomados del formulario de Google enviado a los estudiantes del plantel, considerando el espacio del cuestionario de respuestas cerradas. En este formulario también se incluyeron preguntas abiertas relacionadas con las cuatro áreas exploradas que se presentan en el análisis cualitativo. En la segunda aproximación de carácter cualitativo, se presentan los datos correspondientes a las reuniones con docentes en que se identificaron problemáticas específicas de la planta docente de este plantel. Por otra parte, también se muestran los resultados de las preguntas abiertas brindadas por el estudiantado que participó con el formulario.

### *Resultados cuantitativos*

#### *De la disponibilidad de recursos en el hogar*

La figura 1, muestra los datos de conteo simple correspondientes a la identificación del tipo de servicios en cuanto a conectividad con que cuentan las alumnas y los alumnos en casa y el número de jóvenes que tienen acceso a estos servicios. Como se puede ver en la figura 1, 544 estudiantes cuentan con el servicio de telefonía e internet, 31 jóvenes no cuentan con ningún servicio, 37 cuentan sólo con telefonía, el resto de las y los jóvenes mantienen conectividad con internet exclusivamente. A primera vista, la posibilidad de vincularse digitalmente pareciera no representar una limitante generalizada (con excepción del 3.7% ya señalado), sin embargo, al identificar el uso que se lleva a cabo en casa y los usuarios y usuarias del servicio, se harán visibles las problemáticas de acceso específico que surgen en la dinámica familiar.

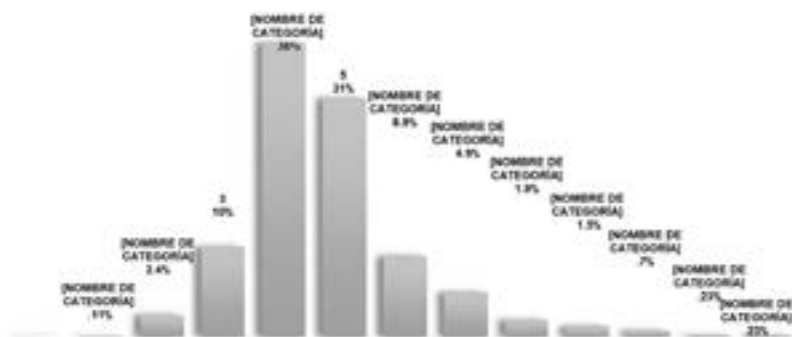
Figura 1. Servicios con que cuentan los alumnos



En esta grafica1 se muestran los servicios con los que cuentan los alumnos considerando el porcentaje de prevalencia de cada servicio.

En la figura 2 se observan diferencias en el uso de los recursos familiares para el trabajo dentro del hogar. El 38% de jóvenes tiene un uso compartido entre cuatro personas y 31% comparte el tiempo de uso entre cinco integrantes de la familia. En los extremos quienes comparten entre tres personas son 10% y quienes comparten con cinco personas, además de ellos, representan 8.9%, seguido del 4.9 que comparte con seis. En contraste, sólo 2.4% comparte con alguien más. Las condiciones de trabajo implican reacomodos en tiempos y espacios familiares con las consecuentes tensiones y fricciones entre los ocupantes del hogar: padres, madres, jóvenes, infantes e incluso algún familiar. Por otra parte, estos datos indican que una buena parte de las familias afrontan el uso compartido de dispositivos durante el día, esta intensidad de uso afecta la velocidad de respuesta en lo relativo a la conectividad y si es simultáneo, constituye un inconveniente importante frente a las condiciones que favorecen la atención concentrada de estudiantes y demás personas que desarrollan teletrabajo. Por otro lado, obliga al uso difuso del tiempo y promueve horarios dispersos que compiten con las clases preestablecidas del cuerpo docente, en que, además, la asistencia es considerada como parte obligatoria de la evaluación. El estrés por las limitaciones tiempo y espacio es el precio pagado por estudiantes y sus familias.

**Figura 2. Numero de integrantes de la familia que comparte dispositivos y porcentaje de familias**



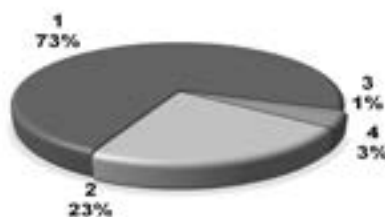
La gráfica 2 indica el número de integrantes de la familia que emplea dispositivos para sus tareas escolares o teletrabajo. El número superior representa el número de integrantes de la familia y el inferior, el porcentaje de familias que comparten este uso.

La figura 3 muestra tanto el porcentaje como el número de equipos con que cuenta el alumnado en casa, resulta relevante que el 73 % cuenta con un sólo equipo y el 23% con dos. La disponibilidad de los recursos es la problemática principal que se presenta en esta población estudiantil. Si bien es cierto que manifiestan disposición positiva, la realización de las tareas requiere una eficiente organización, la cual no siempre concuerda con las necesidades emergentes. En el análisis de uso por género, se identificó que las mismas tres jóvenes que no cuentan con equipos propios de trabajo, tampoco tienen acceso a la conectividad. Estas jóvenes recurren a la ayuda de familiares y amigos, quienes cuentan también con poca disponibilidad de recursos. Las alumnas son quienes generalmente tienen acceso más limitado a los recursos, siendo además quienes ocupan mayor tiempo en los trabajos de cuidado dentro de casa. Este dato se confirma con la información estadística sobre uso del tiempo, proporcionada por la CEPAL (2016), los estudios de Castaño (2009) sobre la tecnología y las mujeres jóvenes y la propuesta de Tronto (2013) sobre el trabajo de cuidado.

La figura 4 nos da cuenta de los tipos de dispositivos empleados por las y los estudiantes en casa, puede observarse que el 99.6% cuenta con teléfono celular, dispositivo que facilita la comunicación y la presencia virtual en las aulas, lo que no es sinónimo de que puedan participar activamente ya que algunos dispositivos tienen ancho de banda de bajo alcance, que no les permite encender la cámara o manifestarse sonoramente. La elaboración de tareas es una condición que este dispositivo no favorece. 52.9% del alumnado cuenta con

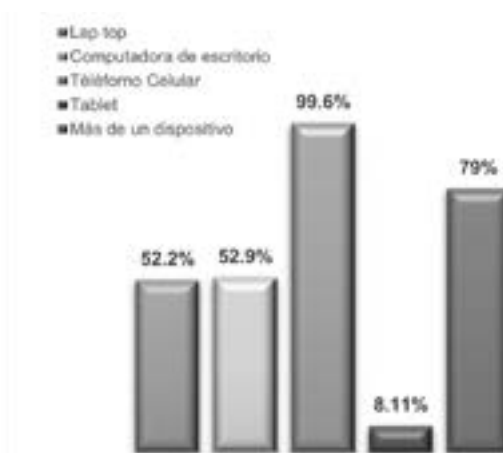
computadora de escritorio y 52.2% con Lap top. Un porcentaje importante (79%) cuenta con más de un dispositivo en casa, lo que permite el uso simultáneo de los dispositivos dentro del hogar. Esta última posibilidad, disminuye la tensión en los hogares donde tres o más personas tienen uso de estos dispositivos para trabajar, revisar lecciones de más de dos infantes o jóvenes además de la realización y envío de las tareas escolares.

**Figura 3. Porcentaje de familias que cuentan con 1 o más dispositivos en el hogar**



La gráfica 3 muestra el porcentaje de familias que cuentan con el número de dispositivos indicado con el número superior.

**Figura 4. Tipos de dispositivos con que cuenta el alumnado**



La gráfica 4 muestra el porcentaje de estudiantes que han empleado el tipo de dispositivo indicado para sus actividades académicas.

## Resultados cualitativos

### De la experiencia pedagógica y emocional

La narrativa libre en el espacio de preguntas abiertas correspondiente del formulario que respondieron los estudiantes permitió identificar algunas áreas específicas de las especialidades técnicas, y de otras unidades de aprendizaje básicas que indicaban tensiones y problemáticas. Los contenidos compartidos en los textos estudiantiles permiten visibilizar su sentir en cuanto a la dinámica escolar en que participan. Se presentan algunos testimonios representativos de estos discursos.

*Problemáticas de conexión y disposición de recursos.* En su narrativa desde las respuestas abiertas, se puede observar las necesidades que han sido priorizadas por las familias en la pandemia, varios dispositivos no han podido ser actualizados e incluso los tiempos de atención a las actividades académicas se ven disminuidos por la colaboración en el trabajo de padres y madres de familia. Aquí se presentan segmentos de testimonios:

No he podido entregar todas las tareas, mi mamá me prometió contratar el internet, pero luego tuvimos que pagar la renta...es una cosa o la otra. (Erick, estudiante 17 años).  
Mi celular no tiene el alcance que necesito, entro cuando puedo. (Brian, estudiante, 16 años).  
Afortunadamente no nos ha faltado el trabajo, ayudo a mi papá llevando alimentos a los negocios durante el día y en la noche vendemos tacos. (Efraín, estudiante, 16 años)

*Falta de comprensión sobre los contenidos y exceso de tareas.* Un comentario que se expresa en las respuestas se refiere a los tiempos escolares, aquí se puede identificar que el manejo del tiempo se ha desdibujado, aun cuando el profesorado afirma no incrementar las carga en tareas, la percepción es que hay exceso, este *exceso* parece tener un vínculo importante con la sensación de agobio multicausal de algunas y algunos estudiantes:

Creo que algunos maestros dejan demasiada tarea, tal vez sea una cosa más, pero a algunas no les entiendo por más que investigue y pregunte. (Raúl, estudiante, 15 años).  
Es muy estresante y la situación nos tienen muy mal emocionalmente, nos esforzamos por hacer las cosas pero hay veces en las que simplemente ya no podemos, sería genial que no nos pidieran tareas en fines de semana, queremos descansar. (Sadiel, estudiante, 16 años)

*Prácticas virtuales que no logran cubrir las expectativas.* Un reclamo frecuente que surge de las narrativas es la percepción de no estar adquiriendo los conocimientos de la especialidad, esto se identificó fundamentalmente en jóvenes de cuarto y sexto

semestre, quienes ingresaron a la especialidad de su preferencia y contrastan su aprendizaje presencial con lo no presencial en su formación básica y tecnológica:

Lo único que me molesta es no tener prácticas tanto del taller como de laboratorio, son conocimientos que nos estamos perdiendo, particularmente en el manejo y aplicación de la información que nos proporcionan algunos profesores. Falta la práctica. (Mario, estudiante, 17 años).

Siento que no aprendo igual, los maestros nos enseñan en clase las herramientas y eso, pero no recuerdo todo y no tengo todas las herramientas. (Sergio, estudiante, 16 años).

### *Añoranza escolar:*

Son mejores las clases presenciales: ([Expresión de tristeza]). (Francisco, estudiante, 14 años). Las clases en línea son interesantes, pero de igual forma siento que no aprendemos igual, o hablando en mi caso, siento que aprendo más por mí misma... extraño la escuela: [Expresión de tristeza] (Lucía, estudiante, 16 años).

### *Optimismo:*

Aunque con bastantes dificultades pienso que vamos adelante y la mayoría de profesores son tolerantes. (Adriana, estudiante, 15 años).

Tengo un lugar en el Politécnico y regresaremos pronto... (Juan, estudiante, 15 años).

### *Bienestar en el hogar:*

Se siente bien estar en casa. (Jesús, estudiante, 16 años). Trabajo bien en casa, me organizo y hago todo lo que piden los maestros. (Alberto, estudiante, 17 años)

En estos breves relatos, se advierten matices que imbrican emociones diversas y expectativas respecto a la escuela, la frustración de un aprendizaje que no es logrado, la falta del moldeamiento docente y la materialidad para aprender los contenidos tecnológicos se entrelazan para hacer visible la escuela en falta, la carencia del espacio de aprendizaje, del nodo afectivo que se construye día a día con las amigas y amigos, la competencia, el futuro que la escuela promete como un crisol de posibilidades juveniles. La ruptura con la dependencia infantil al tomar distancia en la escuela y la revaloración del núcleo familiar como otra parte de la identidad personal son procesos que demuestran su vigencia en la tensión de crecer dentro y fuera de casa.

## De la experiencia de las maestras y los maestros

Se identificaron aspectos en la narrativa docente acerca de su experiencia en la pandemia y las prácticas académicas que llevaron a cabo, así como su sentir. A través de su narrativa en las sesiones, el profesorado manifestó apertura para compartir sus experiencias y participaron fluidamente. Se presentan a continuación algunos testimonios que las profesoras y los profesores compartieron en las reuniones virtuales.

*Solidaridad docente.* Un interesante aspecto expresado en las sesiones virtuales consistió en identificar actitudes de solidaridad entre docentes, particularmente entre quienes solicitaban apoyo ante el desconocimiento digital y encontraron compañeros y compañeras que compartían sus habilidades, principalmente en los cursos ofrecidos por la institución:

Surgen grupos y/o compañeros solidarios que buscan compartir conocimientos, motivan e impulsan al resto (Ángel, 47 años). Identifico áreas de oportunidad, se me brindan cursos por parte de la autoridad y el sindicato también ofrece algunos otros que nos permiten conocer las características de las diferentes opciones para emplear la más adecuada, de acuerdo a mis fortalezas (Luisa, 57 años).

*Búsqueda y creatividad.* La agencia docente buscó alternativas y estrategias, reconociendo dificultades y buscando apoyo en su entorno inmediato con familiares y compañeros:

Me comprometo, busco, indago y veo como desarrollar nuevos materiales, que sean de interés para mis alumnos, mis propios hijos o mis compañeros me brindan el apoyo, esto me da la certeza de que puedo lograr continuar con mi labor a pesar de las circunstancias. (Sofía, 60 años).

*Nativos digitales.* La naturalización del alumnado respecto a sus habilidades digitales ha creado en algunas y algunos docentes la percepción de que el estudiantado es superior en conocimiento y expresan su temor a ser rebasados, sintiéndose vulnerables ante estas habilidades juveniles:

Los jóvenes nacen con un chip integrado y son muy diestros en el uso de las nuevas tecnologías. No puedo competir con ellos. (Marco, docente, 65 años). Repentinamente entran a las sesiones y ya no sé quién está, incluso llegan a posicionarse como administradores (Ana, docente, 62 años).

*Falta de recursos y habilidades digitales.* Al igual que el alumnado, las maestras y los maestros han expresado no contar con los dispositivos suficientes, jerarquizando usos y tiempos, igualmente comentan la percepción de falta de tiempo para atender a estudiantes y padres/madres de familia que en este confinamiento, también se han convertido en oyentes atentos. La afectación emocional también se encuentra presente entre docentes.

En el hogar no cuento con el equipo pertinente, es obsoleto, presenta fallas, mi prioridad es que mis hijos cuenten con mejor equipo, antes que yo. (Antonio. Docente, 43 años). No he recibido la capacitación suficiente, desconozco el uso de las plataformas, esto será muy complicado. (Andrés, docente, 59 años). Una madre de familia estando en clase me cuestionó, lo hizo frente a mis alumnos, me enojé tanto que le contesté y nos hicimos de palabras... (Luisa, docente, 67 años).

## Discusión

Los resultados de este estudio exploratorio muestran la persistencia de desigualdades entre el alumnado de este plantel, la carencia de dispositivos suficientes y la problemática del acceso a la conectividad apropiada, constituyen un factor de desigualdad que afecta el acceso educativo de jóvenes. Por otra parte y siguiendo a Van Welsum y Montaigner (2007) quienes afirman las dificultades que las mujeres encuentran en su formación académica, se identificó que las jóvenes son particularmente vulnerables en este sentido ya que son quienes cuentan con menos recursos, al tener menor contacto con los dispositivos sus habilidades se ven obstaculizadas, esta situación de desigualdad específica, contribuye a mantener el piso pegajoso femenino de pocos recursos, pocas oportunidades y bajo rendimiento escolar, por tanto, bajas posibilidades de cursar una carrera superior y mejorar las condiciones de vida; la imbricación con el excesivo trabajo de cuidado del cual se hacen cargo (Tronto, 2013) contribuye negativamente en su acceso integral a las habilidades digitales que actualmente son tan necesarias. En la pandemia, las desigualdades se miran con mayor crudeza. Los testimonios que acompañan el formulario presentan distintos ángulos para dar cuenta de la forma en que experimentan la pandemia en su vínculo con la escuela y sus compañeros.

Se observa desde la añoranza del espacio y sus nodos de relación hasta el reclamo del tiempo incierto, de los conocimientos no adquiridos, de un cuerpo juvenil en carencia de práctica para acceder al conocimiento tecnológico y científico (Garolera, 2020). Es evidente que los y las jóvenes experimentan frustración.



Por otra parte, también hay quien manifiesta su adaptación a la vida académica dentro del hogar; el hogar es vivido como un refugio, como un espacio de protección. Recordemos que en la zona donde se encuentra el plantel la violencia ha ganado territorio y no es fácil adaptarse al hogar pensando en esta violencia, además la protección de un virus que ni vivo ni muerto ha desplazado el orden mundial, recrudesciendo las desigualdades preexistentes. Siguiendo a Le Breton (2000) sobre las imbricaciones corpóreas, (las alumnas y los alumnos reclaman la educación presencial en las actividades de taller porque la corporalidad en la técnica no puede ser sustituida y la humanidad aumentada que propone Sadin (2017), no llega a la población estudiantil con pocos recursos ni a sus docentes. La vista, como sentido que se ha privilegiado en los últimos tiempos, no es suficiente para incorporar los conocimientos kinestésicos que la práctica de la técnica requiere; en este sentido, el alumnado politécnico expresa la carencia de este conocimiento. El empleo de redes sociales como Facebook, no se ha vinculado significativamente con el trabajo académico, es decir, como boyd (2014) argumenta, los jóvenes marcan límites entre la escuela y su vida social, las redes sociales no se usan para aprender sino, de acuerdo a Van Dijck (2016), para construirse y reconstruirse una presentación personal en los medios populares. El profesorado participante muestra la realidad de varios docentes que en este periodo buscan adaptarse a la exigencia institucional que Kochen (2020), interpreta como la necesidad de no perder vínculo con la escuela al mostrarse competente y capaz. Los reclamos juveniles e incluso la intervención no prevista de los padres y de las madres en sus clases, construyen dinámicas dentro del aula no siempre productivas. De acuerdo con Kochen, el profesorado también lucha entre la pandemia y sus propias necesidades no resueltas. Por otra parte, las y los docentes sostienen la escuela buscando y creando alternativas, elaborando materiales didácticos, son mediadores y están ocupando más tiempo que antes en las revisiones cotidianas desdibujando más que nunca los márgenes hogar-trabajo. También extrañan a las y los chicos y los límites espacio-temporales que el ritmo escolar propone presencialmente y el aprendizaje corporal que la técnica requiere. Siguiendo a Dussel (2020b), los momentos emotivos y cognitivos del y la docente al enfrentar lo inesperado, lo emergente y resolverlo, comprometerse con sus alumnas y alumnos y mirar lo que viene con esperanza, perviven en su labor pese a todo.

## Conclusiones

La crudeza de las desigualdades se abre camino en tiempos de pandemia, la pandemia reconoce las diferencias, no daña igual a todos, los y las más vulnerables, se ven más afectados con el confinamiento, en las escuelas tampoco no existen excepciones,

quienes tienen más recursos han sobrevivido mejor este periodo. Las y los jóvenes denominados nativos digitales, cuestionan con sus habilidades esta denominación, mostrando que varios y varias, al no contar con la infraestructura necesaria, no pueden entrar en dicha categoría por lo que la labor de la educación y de los adultos pertinente es preguntarse por qué mantenemos este tipo de naturalizaciones entre otros prejuicios, igualmente las y los docentes cuentan con habilidades digitales relevantes.

La tensión entre lo viejo y lo nuevo da paso a la posibilidad on-line/off-line que descoloca las posiciones fijas. La escuela ha probado que puede moverse también, que no es tan prescindible u obsoleta, que su fortaleza es lo común que se construye en ella y que en otros espacios no se puede crear (Dussel y Benasayag, 2019).

La organización del saber en ocasiones pierde la lectura del lenguaje de los cuerpos, de la mirada, de la proximidad y lejanía, de encontrarse presentes o ausentes en un espacio confluyente (Garolera, 2020). Parte del proceso de enseñar y de aprender es revalorar lo corpóreo, la fuerza del cuerpo que rompe con la dicotomía público-privado para encontrarse fuera de la escuela con un mundo en que su imagen hablará de la huella que le escuela ha dejado.

Por otra parte, la formación técnica requiere la corporalidad para desarrollar justamente la memoria de teoría y práctica en los movimientos del cuerpo (Reviglio y Blanc, 2020), un cuerpo juvenil que identificará problemáticas técnicas no sólo en un texto escolar sino con sus sentidos, en la educación de su escucha de mecanismos sofisticados y simples, en el aroma de la combustión y de las sustancias empleadas y producidas en un ejercicio de reparación, su mirada es educada para la identificación de detalles imperceptibles para los no conocedores, sus manos entrarán en contacto con instrumentos y herramientas que serán la medida de su eficiencia en la solución de problemas y hasta su gusto sutilmente interpretará el ambiente. La virtualidad deja muchas enseñanzas, vacíos que se devolverán con la abundancia y el anhelo de recuperar lo que el cuerpo no está recibiendo. Mientras, en espera, las y los jóvenes trabajan con los recursos disponibles y buscan no romper el vínculo profundo que tienen con la escuela. Ahora, la escuela se mira como lugar nodal de relaciones humanas, el docente malhumorado y la maestra más exigente son extrañados, las amistades, los juegos formales e informales, la comida y las risas. Todo logrado en un espacio concreto que brinda formación en muchos sentidos y que posee múltiples poros por donde se filtra lo posible.

La escuela parece estar recobrando autoridad ante los ojos de las familias y los gobiernos; hasta los adolescentes, tradicionalmente reacios a valorar la escuela, reconocen en varias encuestas que extrañan no solamente a sus compañeros sino también a sus profesores, y que añoran traspasar el umbral de la escuela para poder llegar a ser otrxs y desligarse, aunque sea momentáneamente de sus familias. (Dussel, 2020a, p. 16).

## Referencias

- Ayciriet, F, Bressan, D. y Colombo, M. L. (2020), Nuevos contextos, ¿nuevos desafíos? Estrategias virtuales para aprendizajes reales. En: *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. Lucía Beltramino (comp.) 1a ed. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. <https://ffyh.unc.edu.ar/editorial/wp-content/uploads/sites/5/2020/12/APRENDIZAJES-Y-PRACTICAS-EDUCATIVAS-EN-LAS-ACTUALES-CONDICIONES-DE-EPOCA-COVID-19.pdf>
- boyd, d. (2014), *it's complicated. the social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Bunz, M. (2017), *La revolución silenciosa. Cómo los algoritmos transforman el conocimiento, el trabajo, la opinión pública y la política sin hacer mucho ruido*. Ed. Cruce.
- Carrasco, Z. M. y Lorca, G. O. (2017), Cuerpo y educación. Una perspectiva a partir de Merleau-Ponty. *Paulo Freire, Revista De Pedagogía Crítica*, 14(1), 63-76. <https://doi.org/10.25074/07195532.14.404>
- Castaña, C. (2009), *La segunda brecha digital y las mujeres jóvenes*. Universidad Complutense de Madrid, *Quaderns de la Mediterrània*, (11) 218-224. [https://www.iemed.org/publicacions/quaderns/11/41\\_la\\_segunda\\_brecha\\_digital.pdf](https://www.iemed.org/publicacions/quaderns/11/41_la_segunda_brecha_digital.pdf)
- CEPAL (2016), *Clasificación de Actividades de Uso del Tiempo para América Latina y el Caribe (CAUTAL)*, Santiago de Chile. Naciones Unidas.
- Dussel, I. y Benasayag, A. (2019), Digital media production outside the school: Youth knowledge and cultural participation in Argentina and Mexico. En: Sefton-Green y Erstad (eds.) *Learning Beyond the School International Perspectives on the Schooled Society*. Routledge Research in Education.
- \_\_\_\_\_ (2020a), La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista EFIGES* (6) 10, 13-25.
- \_\_\_\_\_ (2020b), La clase en pantuflas. En: Dussel I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. 1ª Ed. UNIPE: Editorial Universitaria. <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>
- Garolera, C. (2020), Echar de menos el cuerpo. Una reflexión filosófica en torno a la impugnación de los cuerpos que educamos. En: Lucía Beltramino (comp.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. 1a ed. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades. <https://ffyh.unc.edu.ar/editorial/wp-content/uploads/>

- sites/5/2020/12/APRENDIZAJES-Y-PRACTICAS-EDUCATIVAS-EN-LAS-ACTUALES-CONDICIONES-DE-EPOCA-COVID-19.pdf
- Kochen, G. (2020), La gestión directiva o el liderazgo educativo en tiempos de pandemia. *Innovaciones Educativas*, 22(33), 9-14. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.3349>
- Le Breton, D. (2000), Cuerpo y Educación. *Revista Complutense de Educación*, (II) 2, 35-42.
- Lloyd, M. (2020), Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En: H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* pp. 115-121. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. [http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE\\_UNAM/546/1/LloydM\\_2020\\_Desigualdades\\_educativas.pdf](http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/546/1/LloydM_2020_Desigualdades_educativas.pdf)
- Ochoa, A. S. (2019). El viaje como espacio escolar. Desigualdades múltiples en el entorno. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, 31 (77), 35-52. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/987>
- Plá, P. S. (2020), La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica*, pp. 30-38. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. [http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE\\_UNAM/536/PlaS\\_2020\\_La\\_pandemia\\_en\\_la\\_escuela\\_.pdf](http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE_UNAM/536/PlaS_2020_La_pandemia_en_la_escuela_.pdf)
- Reviglio, M. C. y Blanc, M. C. (2020), *La formación universitaria en tiempos de pandemia. Notas sobre encuentros sin cuerpos en el aula*. Universidad Nacional del Rosario. <http://hdl.handle.net/2133/18863>
- Sadin, É. (2017). *La humanidad aumentada: la administración digital del mundo*. 1ª ed. Ed. Caja Negra.
- Tronto J. C. (2013). *Caring Democracy. Markets, Equality, and Justice*. New York University.
- Urresti, M, Linne, J. y Basile D. (2015), *Conexión total: los jóvenes y la experiencia social en la era de la comunicación digital*. 1a ed. Grupo Editor Universitario.
- Van Dijck, J. (2016) *La cultura de la conectividad, una historia crítica de las redes sociales*. 1ª ed. Siglo Veintiuno Editores.
- Van Welsum, D. y Montaigner, P. (2007), *ICTs and Gender, Working Party on the Information Economy*. OECD.
- Zielinski, S. (2008), *Deep Time of the Media: Towards an Archeology of Hearing and Seeing by Technical Means*. The MIT Press.



# Percepción estudiantil del retorno educativo gradual y la operatividad del modelo híbrido

*Dora María Lladó Lárraga<sup>1</sup>  
Jeny Haideé Espinosa Barajas<sup>2</sup>  
Teresa de Jesús Guzmán Acuña<sup>3</sup>  
Marco Aurelio Navarro Leal<sup>4</sup>*

## **Introducción. Repensando la educación en pospandemia**

**E**l documento denominado *Informe de políticas: la educación durante la COVID-19 y después de ella*, elaborado por la Organización de las Naciones Unidas en el 2020 presenta un panorama sobre las condiciones educativas en las que se vieron involucrados alrededor de 1.580 millones de niños y jóvenes, desde la educación preescolar hasta la educación superior, en 200 países; en documento se destaca el hecho de que en los sistemas educativos más desfavorecidos se acentuaron “las disparidades educativas preexistentes al reducir las oportunidades que tienen muchos de los niños, los jóvenes y los adultos más vulnerables para continuar con su aprendizaje” (ONU, 2020. p.2).

Con el fin de garantizar la continuidad del aprendizaje, la estrategia implementada en todos los países, durante el cierre de las escuelas, fue la incorporación de herramientas tecnológicas, buscando mantener comunicación entre estudiantes,

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Tamaulipas. México. Correo electrónico: dllado@docentes.uat.edu.mx

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Tamaulipas. México. Correo electrónico: jhespinoza@docentes.uat.edu.mx

<sup>3</sup> Universidad Autónoma de Tamaulipas. México. Correo electrónico: tjguzman@uat.edu.mx

<sup>4</sup> Universidad Autónoma de Tamaulipas. México. Correo electrónico: marcoaurelionavarro@msn.com

profesores, autoridades educativas y los padres de familia. Sin embargo, esta estrategia tuvo sus inconvenientes: la exigencia a los docentes para la impartición de clase en línea; el acrecentamiento en la vulnerabilidad de estudiantes con menor acceso a la conectividad y a equipo informático; la necesidad de incorporar a los padres de familia como actores del proceso formativo de sus hijos; y en el caso de los tres, la ausencia de competencias digitales en el uso de las herramientas tecnológicas.

De acuerdo con el informe citado, las condiciones económicas de los países aumentan la brecha digital, debido a que la población desfavorecida tiene un acceso limitado a servicios domésticos básicos, como la electricidad, una falta de infraestructura tecnológica y niveles bajos de alfabetización digital de los estudiantes, los padres y los docentes (ONU, 2020).

Con base a lo anterior, políticas planteadas en el informe emitido por la ONU (2020) centran su atención en: a) *Repensar la educación y acelerar el cambio en la enseñanza y el aprendizaje*, implementando estrategias para prevenir el abandono escolar, capacitar al profesorado; considerar la conectividad eliminando los obstáculos y reforzar el seguimiento del aprendizaje. B) *Fomentar una enseñanza inclusiva* que considere a los estudiantes con discapacidad, a los que carecen de equipo necesario, accesibilidad a Internet, materiales accesibles como el audio descripción, el video en lengua de señas y el texto simplificado, así como proporcionar ayuda técnica necesaria para el uso de las herramientas tecnológicas.

¿Qué se ha evidenciado a dos años del inicio de la pandemia? Ante la crisis mundial se estimuló la innovación en el sector educativo. “El cambio en la educación a distancia ha representado una oportunidad para desarrollar modalidades de aprendizaje flexible, lo que ha sentado las bases para un cambio sostenido hacia una mayor enseñanza en línea en el futuro en este sector” (ONU, 2020. p.15) ... y que, ... “por varias razones, no podemos volver al mundo de antes. A medida que reconstruimos de forma resiliente, debemos velar porque los sistemas educativos sean más flexibles, equitativos e inclusivos” (ONU, 2020, p.25).

En el año 2022 se dio el retorno gradual a las aulas de los distintos niveles educativos. En el caso de la educación superior, de acuerdo con el periódico *El Financiero*(enero 3 de 2022):

las universidades públicas del país se alistaron para reabrir las escuelas y planteles con clases presenciales a partir de enero de 2022. De entre ellas, se encontraron la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), aunque el retorno se efectuó gradualmente” (p. 2)

Considerando las recomendaciones establecidas por las secretarías de Salud y de Educación del gobierno de Tamaulipas, en enero de 2022, la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) inició el retorno gradual de estudiantes y docentes a las actividades presenciales educativas de manera segura, gradual y voluntaria, ofreciendo la modalidad presencial, totalmente en línea o mixta, considerando las necesidades de los estudiantes. El presente estudio tiene como propósito visibilizar la forma en que el trabajo del profesorado y el alumnado universitarios se transformó durante y después de la pandemia y conocer la percepción de algunas y algunos estudiantes universitarios del área de educación acerca del retorno gradual, y, en este camino identificar si el proceso académico se efectuó con base en las características operativas del modelo híbrido.

## **Modelos educativos que incorporan las tecnologías en el proceso formativo**

En el trabajo de Esquivel (2014) sobre los modelos tecno-educativos, el autor señala que, en la actualidad es evidente que cuando los estudiantes se incorporan a las instituciones educativas, “la gran mayoría ya saben manejar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), pero desde un enfoque tecnológico e instrumental y no desde posiciones del diseño instruccional” (p. 237); y, por otro lado, se encuentran los profesores en quienes se requiere potenciar las competencias metodológicas para la incorporación de las herramientas tecnológicas en sus prácticas educativas.

## **Modelos tecno pedagógicos. Origen y características**

Con el auge que ha cobrado la tecnología, han aparecido una serie de modelos tecno educativos, y en este contexto, el trabajo de Esquivel (2014) cobra gran relevancia. Entre los más destacados se encuentran los siguientes:

- a) Modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación). El diseño instruccional ADDIE fue propuesto por Rusell Watson en 1981 y surge con la finalidad de convertirse en una alternativa para organizar las actividades que guíen hacia el aprendizaje autónomo del estudiante mediado por TIC. Este modelo detalla cinco fases de trabajo: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación.



- b) Modelo Apple Classrooms of Tomorrow (ACOT). Este modelo fue diseñado en 1995 y surge con la finalidad de incorporar la tecnología por parte de profesores y estudiantes, como factor de cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sanhueza, Ponce de León, Cifuentes, y Viñuela (2009), citados en Esquivel (2014) describen cinco etapas: introducción, adopción, adaptación, apropiación e invención.
- c) Modelo ASSURE. Fue desarrollado en 1999 y es conocido por sus siglas, en las que se describe el proceso tecno-pedagógico propuesto y su finalidad: analizar las características de los estudiantes, establecer objetivos, selección de tecnologías, medios y materiales, utilizar las estrategias, tecnologías, medios y materiales, requerimientos del estudiante, evaluación y seguimiento.
- d) El modelo SAMR desarrollado por Puentedura en 2003 y conocido por sus siglas: Sustitución. Es el nivel más bajo de uso de la tecnología; Aumento. La tecnología reemplaza otra herramienta y le añade mejoras funcionales que facilitan la tarea; Modificación: implica un cambio metodológico en el cual la tarea a realizar es rediseñada por la introducción de la tecnología y la Redefinición, nivel en el que se crean nuevas actividades y ambientes de aprendizaje que, sin el uso de la tecnología disponible serían imposibles.
- e) Modelo Hyflex. Fue derivado de los planteamientos del Dr. Brian Beatty, quien presentó el modelo en el año 2006. Este modelo busca otorgar al estudiante experiencias de aprendizaje, virtuales y presenciales, de manera flexible. La flexibilidad está implícita tanto en la forma de presentar los contenidos, las actividades y en la posibilidad del estudiante de elegir entre opciones equivalentes para desarrollarlas acorde a sus necesidades y deseos.
- f) Modelo TPACK (Technological, Pedagogical, Content, Knowledge) es una aportación de Mishra y Koehler en el año 2006 y hace referencia al Conocimiento Tecnológico y Pedagógico del Contenido. Este modelo identifica aquello que tiene que saber hacer el profesor para desempeñar su tarea docente, partiendo del dominio de su disciplina, la pedagogía sobre cómo enseñarla y conocer sobre la tecnología.

## **Modelo Híbrido (Hyflex)**

Al inicio del ciclo escolar 2022-1, la UAT anunció las modalidades para el retorno gradual de los estudiantes, de entre ellas propuso: una modalidad totalmente presencial, otra modalidad completamente en línea y la modalidad híbrida, que reúne presencialidad y virtualidad simultánea y/o alternada. Derivado de ello, en este apartado se integran

de manera más detallada los rasgos que caracterizan la operatividad de un modelo educativo híbrido, retomando la propuesta del modelo Brian Beatty (Esquivel, 2014).

De acuerdo con el autor, el modelo Hyflex se sustenta en cuatro principios:

- a) Alternativas: es necesario proporcionar a los estudiantes modos de participación alternativos, de manera que puedan elegir cómo desean completar sus actividades.
- b) Equivalencia: implica que los modos de participación alternativos deben conducir a aprendizajes equivalentes. La idea es que las actividades sean planeadas de tal manera que una experiencia de aprendizaje en determinado formato no tenga menor calidad que otra en un formato distinto.
- c) Reusar: el modelo propone utilizar elementos de las actividades en cada modalidad de participación, como objetos de aprendizaje para todos los estudiantes. Por ejemplo, las clases presenciales pueden ser transmitidas en vivo y grabarse, poniendo estas grabaciones a disposición de todos los estudiantes del curso, de manera que incluso aquellos que hayan asistido a la clase puedan revisarlas.
- d) Accesibilidad: los estudiantes deben contar con las habilidades tecnológicas necesarias y la posibilidad de acceso a todos los modos de participación. Es decir, ninguna de las actividades debe ser prohibitiva para un estudiante, ya sea por carecer de determinada herramienta tecnológica o por no saber usarla, pues en tal caso no tendría opciones.

Esquivel (2014) reconoce que, aún y cuando el modelo HyFlex, establece principios y procesos detallados para su implementación, dista mucho de ser perfecto: lo anterior en razón de que la carencia de herramientas tecnológicas, por parte del docente, impactaría en la incapacidad de diseñar materiales didácticos; asimismo se requiere de infraestructura de redes robustas y un nivel importante de expertise en el uso de tecnologías, y, finalmente considera el incremento de tiempo que es requerido en la actividad de planeación del profesor, debido a que se requieren esfuerzos adicionales para diseñar al menos dos actividades equivalentes en lugar de una sola, considerando las necesidades de los estudiantes y las modalidades en las que se vaya a realizar la actividad.

## **Metodología**

Para lograr visibilizar la forma en que el trabajo del profesorado y alumnado de la UAT se transformó en la pospandemia y cómo se implementó el modelo híbrido en el proceso de retorno gradual de los estudiantes, se diseñó una investigación

cualitativa en modalidad interactiva, a través de un estudio de caso, en el cual se buscó conocer la percepción de los estudiantes del área de educación de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades (UAMCEH) de la UAT. Al ser un estudio cualitativo y exploratorio se trabajó con la información a nivel descriptivo.

Se diseñó una entrevista semiestructurada la cual se aplicó en línea a los estudiantes que formaron parte del estudio. Los criterios para la selección de los sujetos de investigación se establecieron a conveniencia del investigador, por lo que el estudio se dirigió a estudiantes del octavo periodo escolar de la carrera de Ciencias de la Educación en la UAMCEH, en virtud de que estos sujetos se encontraban cursando el cuarto periodo escolar de manera presencial justo antes del inicio de la pandemia (marzo de 2020); ellos concluyeron el cuarto periodo y continuaron los periodos quinto, sexto y séptimo, totalmente en línea. Al inicio del octavo periodo, en enero de 2022, se efectuó el retorno gradual a las aulas por lo que, en este año se implementó la modalidad híbrida.

Las variables de la investigación se definieron retomando elementos de los modelos revisados en el apartado anterior. Las cuales se describen enseguida.

- a) Dominio de herramientas tecnológicas del profesor. Esta variable integró información acerca del tipo de herramientas tecnológicas usadas por el profesor, nivel de dominio y usabilidad de las herramientas tecnológicas y se les preguntó respecto a las problemáticas presentadas durante la clase ocasionada por el uso o dominio que tienen los profesores de las herramientas tecnológicas, la cual fue derivada de los modelos pedagógicos ADDIE, ASSURE, ACOT y TPACK.
- b) Percepción sobre ti mismo. En esta variable se consideraron aspectos relacionados con el estudiante mismo, sobre la conectividad, la accesibilidad y problemáticas escolares relacionadas con el nivel de aprovechamiento escolar que haya sido impactado por el tipo de herramienta tecnológica o por la conectividad durante el periodo del retorno gradual a sus clases, retomándose de los modelos ADDIE y ASSURE.
- c) Modelo híbrido. En esta variable se buscó conocer la percepción del estudiante sobre el retorno gradual y la combinación de modalidades presencial, en línea, asíncrono y síncrono. Esta se construyó con la finalidad de valorar qué tanto están presentes los rasgos del modelo Hyflex en la implementación del proceso educativo: diseño de experiencias formativas, presentación de contenidos, desarrollo de actividades con opciones para el trabajo presencial y en línea, considerando las necesidades de los estudiantes.

## **Análisis de resultados**

El presente estudio tuvo como finalidad recabar la percepción de estudiantes en el proceso de retorno gradual a las aulas en el periodo de pospandemia, así como identificar si el proceso académico se efectuó con base en las características operativas del modelo híbrido. Se entrevistaron a 16 estudiantes del octavo periodo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAM de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

### *a) Datos generales de los estudiantes*

Considerando la variable de *datos generales*, las respuestas obtenidas evidencian que de los 16 entrevistados, 10 fueron mujeres y seis hombres; 15 son solteros(as) y una casada; asimismo, dos de las estudiantes son mamás. Cuando se preguntó a las estudiantes que son madres quién les apoya con el cuidado de sus hijos mientras están estudiando, una de ellas respondió “Mi esposo me ayuda cuando vuelve del trabajo” y la otra contestó: “nadie”.

Otro aspecto considerado en la entrevista fue la *situación laboral* de los entrevistados y se encontró que, de los 16 estudiantes, tres estudiantes del género femenino se encuentran estudiando y trabajando y una de ellas tiene un hijo; al cuestionarles de qué manera concilian su actividad laboral con sus estudios en este proceso del retorno gradual a clases, una no respondió, otra señaló: “ha sido “difícil”, y la tercera, respondió que “es algo difícil aunque en algunas materias las puedo tomar en línea y de esa manera no presento tantos problemas en mi trabajo y mucho menos en mis clases”.

### *b) Dominio de herramientas tecnológicas del profesor*

El segundo apartado del instrumento buscó conocer la percepción de los estudiantes respecto al tipo de herramientas que han usado sus profesores, su nivel de dominio, los usos de las mismas y las problemáticas presentadas durante el proceso académico.

Al preguntar a los estudiantes sobre el tipo de herramientas tecnológicas que incorporaron profesores en el retorno gradual a clases, diez de los 16 reportaron el uso del Teams, señalando “con la mayoría de los profesores hemos utilizado la plataforma teams, en donde tomamos las clases en línea”. Tres estudiantes mencionaron la plataforma Blackboard y, solo uno indicó, Moodle como herramienta de trabajo.

Solo dos estudiantes hicieron mención del uso de redes sociales como Facebook o el uso del WhatsApp.

Aunado a lo anterior, algunos alumnos expresaron que sus profesores “regularmente utilizan los equipos de cómputo que están en la institución o su equipo personal (laptop o teléfono)”. Otros dos alumnos argumentaron que “por lo regular utilizan computadora o laptop para conectarse a las clases, aunque como nos dividieron por subgrupos de manera presencial, algunos maestros no usan tanto los recursos tecnológicos”; “la mayoría utiliza computadora, en algunas ocasiones el celular”.

Otro grupo de estudiantes mencionó los recursos utilizados por los profesores al señalar: “utilizan foros en línea, exámenes en línea, archivos y programas de computadora”; “los recursos de Microsoft Word y Power Point, videos educativos y páginas web”; “como las videoconferencias”; “presentaciones en las computadoras”.

En el tema sobre el nivel de dominio de las herramientas tecnológicas por parte de los profesores, se mencionaron opiniones encontradas, 12 de los estudiantes perciben que sus profesores tienen un buen dominio de las herramientas: “Me parece bastante bueno, al menos en mi experiencia los profesores han sabido utilizar estas herramientas al máximo para, a través de ellas, dar las clases o compartir materiales de clase”; “Un buen dominio para impartir las clases”; “los docentes dominan bien las herramientas con las cual imparten las clases”; “pues nos han explicado bien cómo utilizarlas y han sabido aprovecharlas”.

Otro estudiante relaciona el nivel de dominio del profesor con el logro de aprendizajes: “tienen un buen dominio sobre las herramientas para compartir un buen aprendizaje a través de ellas”. Otros tres estudiantes solo señalan que sus profesores dominan las herramientas: “Considero que todos los maestros dominan la plataforma que utilizan”; “es apropiado para el desempeño de las actividades”; “considero que tienen un buen dominio de ellas ya que no se han presentado muchas situaciones desfavorables en ese aspecto”. Dos estudiantes relacionan el nivel de dominio de las herramientas tecnológicas por parte del profesor con su nivel de capacitación: “están muy bien capacitados”; “se nota que saben muy bien manejarlas con el conocimiento y habilidades que tienen sobre ellas”.

Resultó interesante advertir la empatía de los estudiantes para con los profesores: “a lo largo de estos dos años de utilizar estas herramientas puedo darme cuenta que para algunos de mis profesores aún se les dificulta el uso correcto a estas herramientas”; “considero que a partir de la pandemia cada uno de nuestros profesores se han visto en la necesidad de prepararse y conocer más a fondo las herramientas tecnológicas que están al alcance para tener una mayor integración con los estudiantes”; “al principio de las clases virtuales eran deficientes, pero poco a poco han tenido un dominio regular”; “opino que los docentes independientemente

de fallas tecnológicas y a la adaptación han llevado de la mejor manera las clases”; “para algunos de los profesores sí están muy familiarizados con las TICs y les es muy fácil el utilizarlas en cambio a algunos aún les cuesta adaptarse pero es entendible”; “pues sí dominan las herramientas tecnológicas, pero no es como que sean unos expertos. A lo mejor con unas cuántas actualizaciones más y ya aprenden”.

Al cuestionar a los estudiantes acerca de la forma en que sus profesores usan las herramientas tecnológicas. 10 de ellos mencionan que: “todos mis profesores utilizan Teams para las clases síncronas, a través de los diferentes canales de esta plataforma es como dividen los contenidos en tres unidades, y dentro de cada unidad van compartiendo diferentes materiales o actividades a realizar por los estudiantes; dentro de Teams también nos informan de los cambios que puedan surgir ya sea de horario o suspensión de clases, etc. Esta aplicación también tiene un apartado de tareas, que nos indica qué tenemos que hacer y hasta cuándo tenemos para entregarla, de esta forma es como un recordatorio”; “los profesores utilizan las plataformas digitales para la difusión de contenidos, mensajería entre alumnos, uso de clases en línea, control de asistencia, manejo de las tareas”; “en Teams se explica la clase, vemos tareas de todo un poco, WhatsApp se usa para dar algún comunicado de urgencia o aclaraciones y dudas con los representantes”; “las plataformas educativas las utilizan más que nada para subir las tareas y trabajos de clase, las videoconferencias para dar cátedra y los materiales educativos para apoyar su clase”; “las utilizan para programar clases en línea en la cual comparten contenido mediante la compartición de pantalla donde se observa el contenido del tema del día, además que se comparten video, actividades grupales e individuales en línea”.

Solo dos estudiantes agregaron que evidencian que hay más actividad grupal y amena cuando: “en equipo, nos hemos tenido que reunir por llamada en Teams o hacer grupos de WhatsApp para poder organizarnos; “la forma con la que están diseñadas estas herramientas hacen que sea más ameno el poder impartir clase”. Otros dos alumnos hicieron la diferencia en la forma en que se utiliza la herramienta Teams y el Blackboard o WhatsApp: “el Teams lo usan para dar las clases y poner apartados para subir actividades, el Blackboard UAT solo se usa para subir tareas y, el campus virtual UAT, para subir actividades”; “en las clases que son de manera híbrida utilizamos 3 plataformas diferentes para trabajar con los profesores que son Teams, Blackboard y aprendetic.net y es ahí en donde subimos tareas, trabajos”.

Hubo dos estudiantes que hablaron respecto a un aspecto negativo y uno positivo sobre el uso de las herramientas por parte de los profesores: “hay muchos que no saben programar las clases y nos tienen que estar avisando a la hora exacta que habrá clases y a veces no nos llega la invitación por Teams”; la opinión positiva “las usan para brindarnos un mejor conocimiento y para un mejor aprendizaje”.

Al cuestionar a los estudiantes respecto al surgimiento de alguna problemática en la clase ocasionada por el uso o dominio que tienen los profesores sobre la herramienta tecnológica, 13 de los encuestados respondieron que no han presentado problemáticas: “no, en mi caso no, pues es entendible que algunos de los profesores no estén tan capacitados con el uso de las herramientas tecnológicas y menos estaban preparados para una pandemia y pues nosotros también tenemos que poner de nuestra parte y ser autónomos”; “no, para nada, porque uno mismo puede enseñarse a usar las plataformas que ellos te brindan o aprender de otras formas”.

Tres estudiantes advierten problemáticas relacionadas con la retroalimentación tardía o confusiones, aún y así, señalan que han resuelto la situación: “sí hay problemas ya que no podemos ir a la par”; “a veces sí se siente la problemática, por la retroalimentación tardía”; “algunas de las ocasiones he tenido confusión la primera vez que explica, vuelvo a ver la clase o el maestro vuelve explicar el tema, y comprendo”.

### *c) Percepción sobre ti mismo*

La tercera variable indagó la percepción que tienen los estudiantes sobre sí mismos. Las preguntas giraron en torno a temáticas de conectividad, accesibilidad a las herramientas tecnológicas y al internet, problemáticas escolares derivadas de la herramienta o conectividad, tipo de apoyo recibido.

#### – Sobre la conectividad

De los estudiantes encuestados, 12 responden que se conectan desde su casa, solo uno responde que lo hace desde su trabajo y uno más que en ocasiones toma las clases en la escuela, pero solo para asistir presencialmente.

Resulta interesante que el medio por el cual se conectan los estudiantes es el celular, así lo manifestaron cinco estudiantes y solo tres mencionan usar laptop o computadora, los demás estudiantes no hicieron mención del medio por el cual se conectan.

También destacó en las respuestas de los estudiantes que 13 viven en una zona urbana en ciudad Victoria, aun así, uno de ellos apuntó “vivo en la zona urbana pero en la periferia de la ciudad, me conecto en la laptop que era de mi hermana o a veces en el teléfono”; otro agrega, “yo vivo en la ciudad ciudad no se ha complicado, solo a veces que falla el Internet o falta de datos”; y un tercer estudiante comentó “vivo en ciudad Victoria, me conecto desde casa, mido mis tiempos, como todos, nos puede fallar el internet, en caso de que no pueda acceder puedo ver la clase y no me provoca ningún retraso”.

Tres de los estudiantes respondieron que viven en zona rural. Estos estudiantes son foráneos y el retorno gradual propició que uno de ellos retornara a la ciudad “ahora en el retorno he tenido que volver a ciudad Victoria ya que soy de un área rural y tardo 3 horas y media en llegar hasta acá, rento en el centro y de aquí me conecto a mis clases en línea”; otro señaló “vivo en el municipio de Llera a unos 45 o 60 minutos de ciudad Victoria” y el tercer estudiante comentó que se conecta “desde un ejido del municipio de Güémez, es un área rural.

### – Sobre la accesibilidad

Se les preguntó a los estudiantes su opinión sobre su accesibilidad para la herramienta tecnológica. De los 16 encuestados, ocho comentaron que tienen algunas problemáticas relacionadas con el Internet o bien con la disponibilidad de la herramienta tecnológica: “la mayoría del tiempo me conecto desde mi celular, ya que en mi casa solo hay una laptop y tengo una hermana que también está cursando la educación superior y ella utiliza la laptop ya que sus clases lo requieren más, tengo Internet en mi casa, sin embargo, en ocasiones ha fallado”; “la accesibilidad es regular, en algunas ocasiones batallo mucho con mis aparatos tecnológicos y eso hace que mi accesibilidad no sea rápida a la hora de elaborar algún trabajo”; *“pues no me quejo* porque sé que hay personas que en realidad batallan para estudiar. Pero hasta ahorita con lo único que batallo y rara la vez, es con el Internet”; “en mi comunidad, como está muy alejada de la ciudad, tengo muchos problemas para utilizar las herramientas tecnológicas pues mi Internet es de muy baja velocidad y me dificulta la accesibilidad.”

Los otros ocho estudiantes consideran que su accesibilidad es adecuada: “se me ha hecho accesible para tomar clases y realizar trabajos”; “me parece una herramienta muy ventajosa y me favorece por si alguna vez no puedo asistir a clases presenciales ahí me pondré en comunicación con el docente”; “en mi casa cuento solamente con una laptop y un dispositivo móvil y son los que utilizo para acceder a las clases”; “tengo buena accesibilidad, *no me quejo*”.

### – Problemáticas escolares por el tipo de herramienta tecnológica o por la conectividad.

En lo general los estudiantes señalan que el problema más generalizado es la accesibilidad al Internet y derivado de ello pronuncian los siguientes problemas:



“en algunas ocasiones que no explican bien los profesores y es difícil poder contactarlos porque pues a veces no contestan o contestan hasta el día siguiente”;... “en ocasiones no he podido realizar alguna actividad en el momento de la clase ya que me conecto desde el celular”;... “muchas veces abordo de carretera se va la señal de internet o se terminan los datos móviles lo cual no me permite la conectividad a mis clases”;... “me resulta complicado el entender ciertos temas, al ser una clase en línea, no se da una comunicación muy fluida”;... “tal vez en algunos temas, que, aunque los maestros lo expliquen no me quedan del todo claro. Si me distraigo un momento, pierdo el hilo de toda la clase. Pero es lo único, porque mis calificaciones siguen igual, todas las actividades y tareas las subo a tiempo”; “he tenido mala señal de internet en la cual no puedo comentar o dar mi opinión para la clase”; “he tenido problemas en calificaciones y tareas ya que se me complica conectarme en ocasiones por mi bebé ya que tengo que estar al tanto de su cuidado o no me da mucho tiempo.”

Al preguntarles con quién han resuelto las problemáticas que han enfrentado, diez de ellos contestaron que acuden a sus mismos compañeros o al representante del grupo, asimismo consideran que el profesor de su clase es una figura importante para resolver sus dudas. Algunas de las respuestas en este sentido así lo reflejan: “me ha resultado bien el poder enviarles mensajes a mis compañeros o directamente a mis profesores explicándoles el motivo de mi situación”; “en algunos casos les he mandado mensaje a los profesores con alguna inquietud que se me presente y en algunos casos me es difícil poder contactarlos y acudo a mis compañeros para auxiliarme respecto a la situación que se me presente”; “con mis profesores, he podido establecer mejor comunicación para resolver ciertos aspectos que me resultan difíciles”; “me he apoyado con mis compañeros de clase y con algún docente ya que no todos los docentes se prestan para ayudar”.

#### *d) Sobre el modelo híbrido*

Esta variable integró la opinión de los estudiantes acerca de su decisión para continuar los estudios de manera presencial, en línea o de forma híbrida y comparar el nivel de aprovechamiento escolar antes de la pandemia, durante la pandemia y en este proceso de retorno gradual a las aulas escolares.

– Retorno gradual: presencial, en línea o combinando ambas modalidades

De los estudiantes entrevistados, 10 tomaron la decisión de trabajar bajo el modelo híbrido propuesto por la institución, acudiendo a la universidad de manera

presencial y tomando clases en línea en los días y horarios establecidos para cada modalidad. Un estudiante señaló “decidí ir unos días a clase presencial y otros en línea. Al principio me daba miedo ya que sufrí de COVID y estuve gravemente enferma, entonces el imaginarme que podía pasar por lo mismo me daba miedo, aunque creo que es momento de enfrentarme a la realidad con todas las medidas necesarias”.

Sólo cuatro estudiantes optaron por concluir este periodo escolar en línea, un estudiante comentó: “mi decisión fue trabajar en línea, pero algunos profesores me hicieron sentir ir obligado a clase presencial, porque clase vista clase concluida y eso afectaría mi calificación”. Otra estudiante comentó “decidí tomar las clases solamente en línea ya que me encontraba embarazada y era de alto riesgo, no quería exponerme ni exponer a mi bebé ya que nació prematura”. Solo un estudiante quería regresar a clases presenciales “decidí ir de manera presencial ya que estaba impuesto a tomar de esta manera las clases y se me hace más fácil aprender de esta forma”.

Un tema relevante se relacionó con los horarios establecidos en los que se combinaron sesiones presenciales y en línea en cada semana. En este sentido, casi la totalidad de los entrevistados respondieron que no hubo inconvenientes, así lo demuestran algunas de las opiniones: “yo dejé de trabajar para poder asistir nuevamente a clases presenciales”; “los docentes se organizaron muy bien”.

En el caso de los estudiantes que tuvieron dificultades con los horarios establecidos, los comentarios fueron: “un poco complicado, ya que voy a una clase por día y tengo que salirme de clases antes para poder llegar a tiempo a las clases presenciales”; me pidieron ir dos días a la escuela, pero un solo día era el que se me complicaba, ya que tenía que ir a la facultad a la clase de las 7am, pero a las 9 tenía otra sesión en línea y no llegaría a mi casa para tomarla”; “no, no puedo asistir a clases por las mañanas ya que no tengo con quién dejar a mi bebé”.

También se preguntó a los estudiantes si han tenido la necesidad de acudir presencialmente en un horario distinto al asignado, a lo que en casi su totalidad respondieron que no, dos estudiantes comentaron “Sí, para ver temas que se me hacen complicados de entender en clase en línea”; “La verdad sí a una que otra clase que no le entiendo y así se me hace más entendible en presencial”.

Otro de los cuestionamientos para los estudiantes es cómo han percibido su aprendizaje y desarrollo de competencias en los distintos momentos por los que han transitado a partir de la pandemia. Las respuestas se dieron con base a su percepción en la modalidad presencial, en la modalidad en línea y en la modalidad mixta.

– Presencialidad (antes de la pandemia: marzo de 2020)

Diez estudiantes entrevistados respondieron que les resultaba más favorable y estimulante la asistencia presencial a las clases y así lo evidenciaban en su promedio académico. Algunas respuestas son: “Evidentemente esta es la forma en la que siento que, desde mi persona, era mejor el aprendizaje que obtenía, mi desempeño, aprovechamiento y rendimiento académico era mejor”; “Todo era muy favorable al poder interactuar tradicionalmente con mis compañeros y maestros. Mi nivel de aprovechamiento era muy alto, mis calificaciones eran en su totalidad de 10”; “Me sentía bastante cómoda con mi horario y calificaciones comprendía muy bien los contenidos y las actividades a realizar sin embargo, en ocasiones había profesores que no daban su clase y era bastante desesperante tener que esperar hasta la siguiente clase y era tiempo perdido”; “Aprendía mejor ya que se ha hecho más fácil aprender de esta manera ya que para adquirir los conocimientos o acordarme de las cosas era más entendible ver al docente en el aula que verlo en línea”; “En todos esos modelos el más cómodo me parecía el modelo presencial ya que despejaba cualquier duda en ese instante y no tenía problemas de conectividad”.

– Modalidad en línea (durante la pandemia: marzo de 2020 a enero de 2022)

Resultaron interesantes las opiniones de los jóvenes acerca de su experiencia académica totalmente en línea, siete estudiantes respondieron que les fue difícil este tránsito a la actividad cien por ciento en línea y utilizan palabras como adaptación, acostumbrarme, acoplarme, para señalar que tuvieron que cambiar sus esquemas de trabajo escolar. Asimismo, algunos manifestaron que esto afectó en su promedio escolar. Algunas de las opiniones en este sentido son: “tuve dificultades de aprender los temas, pero conforme avanzó el tiempo me fui adaptando y mis calificaciones tal vez bajaron un poco ya que no dominaba bien los temas”; ... “cuando fue solo en línea, tenía crisis de ansiedad, estrés y algunas veces pensé en desertar de la carrera, pero no lo hice y aquí estoy a unos meses de culminar con mi carrera”;... “al entrar a las clases en línea mis calificaciones se mantuvieron igual de buenas, sin embargo, comencé a trabajar por situaciones económicas de mi casa y tuve que descuidar un poco mis clases y actividades escolares, y siento que no aprendí todos los contenidos de igual manera que en presencial, ya que también era una nueva situación para todos, hasta que con el tiempo me fui acostumbrando”;... “fue difícil el

incorporarnos docentes-alumnos, no era el mismo entendimiento. Mis calificaciones en los semestres bajaban en una materia a 9 y en las demás se han mantenían con 10. Fue muy cómodo al estar desde casa, pero también repercutieron en mis calificaciones por la falta de comunicación con un profesor”; ”en lo que respecta a las clases en línea, los primeros meses fue complicado adaptarme al modelo en línea, por lo que eso afectó en mi desempeño y en las calificaciones que obtenía durante las clases”.

Por otro lado, cinco estudiantes señalaron que el trabajar en la modalidad en línea les resultó muy cómodo. Algunos comentarios en este sentido son: “En línea me fue excelente porque he tenido todo el tiempo para hacer las tareas con calma y bien”;...”porque permanecía en casa y me concentraba más haciendo mis trabajos en línea”;...”esta es la modalidad con la que más me he sentido cómoda y mi nivel de aprendizaje considerablemente aumentó ya que comencé a ser más autónoma y desarrollar competencias virtuales, mi calificación se mantuvo en 9 y 10”;... “en línea se me hizo más fácil y mis calificaciones mejoraron más que en presencial”.

#### – Modelo híbrido o combinado (febrero de 2022 a la fecha)

El tema de tomar clases en modalidad mixta ha ocasionado opiniones encontradas; algunos estudiantes se han sentido cómodos, motivados, reconfortados, y consideran que pueden aplicar lo aprendido en línea. Así se evidencia en los siguientes comentarios: “de manera híbrida pues es un poco más llevadera la forma en que tomo las clases y el hecho de ver a mis compañeros es también motivación”; “después de la pandemia ha sido reconfortante el asistir un par de veces a clases presenciales, pero no lo suficiente. En cuestión de mis calificaciones sí es muy estresante al estar en recta final de terminar la carrera y al querer graduarme por promedio”; “en el modelo híbrido puedo aplicar lo que ya conozco de las clases presenciales con mis compañeros y maestros”.

Hay dos comentarios en los que se evidencia que hay estudiantes que no concuerdan con la aplicación de un modelo híbrido: “cuando anunciaron el modelo híbrido tuve que dejar de trabajar para atender mejor mis clases, sin embargo, ha sido bastante complicado que tanto profesores, como estudiantes nos pusiéramos de acuerdo con los horarios y clases presenciales, a veces no se sabe si la clase será en línea o presencial o la cambian en ese momento, mis calificaciones se han mantenido bien, pero considero que mi motivación esta por los suelos”;...” este modelo es el que más me ha costado trabajo adaptarme ya que llevo solamente las clases en línea, por ende me pierdo de las clases presenciales y no puedo ver lo que mis compañeros ven, esto se ve reflejado en

mis calificaciones manteniendo un promedio de siete”. Otro estudiante más no advierte la diferencia entre el modelo mixto y el modelo totalmente en línea. “el modelo híbrido es parecido al de línea, me da tiempo de hacer todo con calma”.

## Discusión

Las características generales de los estudiantes entrevistados reflejan que son pocos en situación de casado(a), tener hijos, o el estar trabajando. Ellos manifiestan lo difícil que ha sido el conciliar estos aspectos con la realización de sus estudios. De entrada, se constituyen en una población vulnerable del sistema educativo, por lo cual es importante mantenerlos siempre en el radar.

Por lo que respecta al dominio de herramientas tecnológicas del profesor, en su totalidad señalaron que la herramienta tecnológica básica utilizada en este periodo de pandemia y pospandemia fue el Teams, la cual es la herramienta institucionalizada; solo dos mencionan el uso de plataforma Blackboard o Moodle, mientras que otros profesores utilizaron WattsApp y Facebook. Esto denota que se requiere diversificar el uso de herramientas en el proceso formativo de los estudiantes, pero también es necesario cuestionar lo que realmente le abona al estudiante en su aprendizaje y desarrollo de competencias, el trabajo a través de WattsApp o Facebook.

Al valorar el nivel de dominio de las herramientas tecnológicas, los estudiantes señalan que sí hay dominio de parte de los profesores, incluso algunos de ellos en una forma empática reconocen, que para algunos profesores hay dificultad del uso correcto de las herramientas. Una explicación generalizada fue que, durante la pandemia, la institución estuvo efectuando capacitación permanente a los docentes, estudiantes y personal administrativo en el uso de la herramienta tecnológica Teams. En estos resultados se retoma uno de los elementos del modelo ACOT: la fase de capacitación docente.

Sobre los usos de las herramientas tecnológicas hay consenso en que éstas se utilizaron para impartir clases síncronas, organizar los contenidos, subir actividades, compartir materiales, realizar presentaciones por parte del profesor y de los alumnos y control de asistencia. Algunos pocos señalaron la ventaja de que las herramientas fomentan más la actividad grupal y sesiones de trabajo amenas. En estos resultados se reconocen los elementos del modelo TPACK que destaca la importancia de lograr la interrelación de contenido, la pedagogía y planeación de la enseñanza con relación con las herramientas tecnológicas; asimismo se identifican las fases del modelo Hyflex

relacionadas con el diseño de experiencias formativas, presentación de contenidos, desarrollo de actividades con opciones para el trabajo presencial y en línea).

Derivado del uso de las herramientas tecnológicas, los estudiantes no indican que haya problemas académicos derivadas del nivel de dominio de sus profesores, señalan que esta condición es una corresponsabilidad entre el profesor y los alumnos. Aun así, algunos pocos señalaron que las herramientas ocasionan retroalimentación tardía, confusión durante la sesión, la necesidad de revisar la sesión grabada o si el maestro vuelve explicar el tema.

Sobre la percepción de estudiantes en el tema de conectividad, la accesibilidad y problemáticas escolares relacionadas durante el periodo del retorno gradual a sus clases, la mayoría de los estudiantes se conectan desde su casa, solo uno lo hace desde su trabajo y un estudiante responde que en ocasiones toma las clases en la escuela. Los medios de conexión son el celular, laptop o computadora. La mayor parte de los estudiantes entrevistados (13) vive en zona urbana, lugar desde donde toman sus clases, por ello, escasas ocasiones falla el internet y, en caso de que no puedan acceder, ven la clase grabada y no se provoca ningún retraso. Solo tres entrevistados viven en zona rural y son foráneos; para ellos el retorno gradual propició que uno de ellos retornara a la ciudad. Del tema de accesibilidad, las problemáticas están relacionadas con el internet o bien con la disponibilidad de la herramienta tecnológica; pero también destaca la dificultad de contactar a los profesores para recibir retroalimentación, la imposibilidad para realizar alguna actividad y de participar durante la clase, debido a la conexión de su celular, o a la carencia de micrófono y datos móviles.

En su mayoría los estudiantes resuelven sus problemáticas entre los mismos estudiantes, y cuando esto no les resulta, acuden al profesor de su clase.

Sobre el tema de la implementación del modelo híbrido, se visualizó que en este se evidencian la implementación de etapas del modelo Hyflex como son: diseño de experiencias formativas, presentación de contenidos, desarrollo de actividades con opciones para el trabajo presencial y en línea, asimismo considerando las necesidades de los estudiantes.

Finalmente, sobre la temática del retorno gradual más de la mitad de los estudiantes trabajaron bajo el esquema de modelo híbrido propuesto por la institución, acudiendo a la universidad de manera presencial y tomando clases en línea en los días y horarios establecidos para cada modalidad; solo cuatro estudiantes optaron por concluir este periodo escolar en línea. Su opinión con relación a los horarios establecidos evidenció la falta de planeación al evidenciarse traslapes entre clases presencial y en línea el mismo día, lo que

ocasionaba que tuvieran que salirse de clases antes de concluirla para llegar en tiempo a su sesión presencial.

En la valoración sobre el proceso de aprendizaje, la modalidad presencial les resultaba más favorable y estimulante y así lo evidenciaban en su promedio académico; para la mayoría el tránsito a la modalidad totalmente en línea les fue difícil requiriendo adaptación, acostumbrarse, acoplarse y cambiar sus esquemas de trabajo escolar. Asimismo, algunos manifestaron que esto afectó en su promedio escolar, que tuvieron crisis de ansiedad o estrés, ello los hizo pensar en suspender estudios, en tanto que otros tuvieron la necesidad de empezar a trabajar, por lo que no lograron los aprendizajes esperados. Pero también se manifestaron aspectos positivos: estar en casa, les permitió administrar su tiempo y hacer las tareas con calma y bien, logrando una mayor concentración, mayor autonomía y se lograron desarrollar competencias virtuales; por lo que respecta a la modalidad híbrida o combinada, esto reflejó la existencia de opiniones encontradas. Algunos estudiantes se sintieron cómodos, motivados, reconfortados y consideran que pueden aplicar lo aprendido en línea; en tanto que otro conjunto de estudiantes dejaron de trabajar para retornar a clases presenciales, se les dificultó establecer acuerdos con los profesores sobre los horarios, en ocasiones confusos; y la forma en que se agruparon a los estudiantes en grupos pequeños a fin de respetar la sana distancia, ocasionó que los grupos no siempre vieran lo mismo, y se perdieran la oportunidad de conocer y compartir experiencias con compañeros.

## **Conclusiones**

El presente estudio planteó como objetivo la necesidad de visibilizar la forma en que el trabajo del profesorado y el alumnado universitarios se transformó en los últimos dos años y conocer la percepción de estudiantes universitarios del área de educación sobre el retorno gradual, y, en este camino, identificar si el proceso académico se efectuó con base en las características operativas del modelo híbrido. Asimismo, se planteó que este estudio plantearía un conjunto de sugerencias a fin de ir consolidando el diseño y operatividad adecuado de un modelo híbrido que atienda las necesidades propias de uno de los actores del proceso educativo al interior de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. La forma en que se trabajó este apartado es a través de una tabla concentradora en la que, por un lado, se plantean las recomendaciones que pueden ser atendidas para mejorar la operatividad de un modelo híbrido derivadas de las problemáticas manifestadas por los estudiantes, y, por el otro, detectar en los modelos tecno-

PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL DEL RETORNO EDUCATIVO GRADUAL Y LA OPERATIVIDAD

educativos, propuestos por Esquivel (2014), aquellas fases o etapas que deben ser atendidas.

<i>Recomendaciones</i>	<i>Relación con modelos</i>
Capacitación docente en el manejo de herramientas tecnológicas	Modelo ACOT el nivel de dominio del profesor, si han recibido capacitación sobre el uso de las herramientas tecnológicas en su actividad docente,
Mejorar la práctica docente de forma profesional y con responsabilidad exposiciones	Modelo ACOT. Valorar qué tanto los profesores pasan de la fase de adopción, a la de adaptación, apropiación e invención.
Flexibilidad, empatía docente	ADDIE y ASSURE, específicamente si los estudiantes visualizan, en la actividad del profesor, si se han considerado sus necesidades en el diseño del programa y en la selección de los recursos de aprendizaje.
Motivación a los estudiantes	
Habilitación tecnológica para los estudiantes	
Apoyos económicos y psicológicos a estudiantes	Modelo Hyflex: considerar las necesidades de los estudiantes.
Más aplicación y práctica de los conocimientos	Modelo TPACK se retoma la necesidad de interrelacionar el contenido, la pedagogía y planeación de la enseñanza y la incorporación de las herramientas tecnológicas de manera pertinente.
Planeación de horarios y organización de los grupos.	
Diseñar modelos educativos con asignaturas ofertadas de manera presencial y en línea	Modelo Hyflex: diseño de experiencias formativas, presentación de contenidos, desarrollo de actividades con opciones para el trabajo presencial y en línea.

Fuente: elaboración propia.

La reflexión final en torno a este trabajo es que, derivado de este estudio exploratorio, es posible construir un instrumento cuantitativo con preguntas y opciones de respuesta estandarizadas para recabar la opinión de estudiantes de los otros campos disciplinares, de profesores y directivos a fin de fundamentar la toma de decisiones sobre la importancia de diseñar un modelo pedagógico híbrido y atender con ello las necesidades de los estudiantes, favorecer la inclusión educativa y no desandar el camino ya avanzado en torno a la innovación en procesos formativos mediados por las tecnologías educativas.



## Referencias

- ONU (2020), Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella. <https://unsdg.un.org/es/resources/informe-de-politicas-educacion-durante-la-covid-19-y-mas-alla>
- El Financiero (enero 3 de 2022), Universidades: ¿Cuáles sí vuelven a clases presenciales en los próximos días? Las universidades públicas se alistan para reabrir las escuelas y planteles con clases presenciales a finales de enero). <https://www.elfinanciero.com.mx/universidades/2022/01/03/universidades-cuales-si-vuelven-a-clases-presenciales-en-los-proximos-dias/>
- Esquivel, I. (2014), Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI. México. [file:///C:/Users/personal/Downloads/los\\_modelos\\_tecno\\_educativos\\_\\_revolucionando\\_el\\_aprendizaje\\_del\\_siglo\\_xxi%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/personal/Downloads/los_modelos_tecno_educativos__revolucionando_el_aprendizaje_del_siglo_xxi%20(1).pdf)

# **Tensiones entre la educación y la educación inclusiva ¿Soluciones o interrogación de la función educativa?**

*Blanca Estela Zardel Jacobo<sup>1</sup>  
María Cristina Hernández Tapia<sup>2</sup>*

## **Introducción**

**A** finales del 2019 surgió un nuevo virus, el SARS-COV-2 que cambió, como nunca antes, la vida de toda la humanidad, amenazándola por la letalidad del virus. Ante tal gravedad, los gobiernos de todos los países paralizaron prácticamente todas las actividades, resaltando lo que era sabido, pero no reconocido ni evidenciado: la descarnada brecha de desigualdad e injusticia. En América Latina la brecha para las poblaciones con discapacidad y adultos mayores resultó con mayor afectación, rezago y olvido.

En el ámbito educativo, las autoridades de los países establecieron la estrategia, prácticamente globalizada, de continuar la actividad escolar en la modalidad virtual para mantener activa la función educativa. Los gobiernos consideraron necesaria tal medida, sin embargo, al implementarla, se revelaron las agravantes, las dificultades,

<sup>1</sup> Doctora en Pedagogía por la UNAM. Prof. Titular A, de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE) de la FES-IZTACALA-UNAM. Presidenta de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa. México. Correo electrónico: zardelj@gmail.com

<sup>2</sup> Lic. en Filosofía por la UNAM. Maestrante de Pedagogía, en la UNAM. México. Correo electrónico: filiaxtina@gmail.com

los retos, pero sobre todo se agudizó la brecha antes mencionada. Los países latinoamericanos quedamos en mayor rezago en comparación con otros países del llamado primer mundo, debido a la pobreza y desigualdad que prevalece en nuestras naciones. La mayoría de la población no cuenta en casa con las condiciones necesarias para llevar a cabo la escolaridad en su modalidad virtual. Ni los estudiantes, ni los maestros tienen el equipo necesario y mucho menos la capacitación digital para cumplir tal tarea. Y la resolución de tal situación, prácticamente quedó como una responsabilidad de los docentes y los padres de familia, quienes como han podido han ido sorteando las barreras que esto les ha implicado. Ante la falta de recursos para que todos accedieran al contenido curricular en la modalidad en virtual, en el caso particular de México, el gobierno en conjunto con la Secretaría de Educación Pública (sep) vieron en la televisión un medio para hacer frente a la situación. Así se comenzaron a producir y transmitir tanto en televisión abierta como en canales de televisión de paga programas educativos que siguen el contenido curricular de cada grado escolar, principalmente de educación básica. Ante esto, nos Interrogamos, primero si la educación educativa realmente ha estado a la altura de las circunstancias o si sólo se implementó la modalidad virtual y las transmisiones televisivas como una respuesta inmediata ante una situación inesperada sin considerar las implicaciones de ello y de ahí, nuestra segunda interrogante, ¿la educación debería sólo enfocarse a la solución virtual de los problemas educativos, no sería momento de replantear la función educativa en su conjunto?

Es así que, este trabajo más que proponer una solución a las problemáticas evidenciadas y agudizadas por la pandemia, nos interesa plantear las tensiones tanto entre la educación y la educación inclusiva, como también las que hay al interior de cada una de ellas y abordar desde la complejidad dichas tensiones y sus dificultades. Con una mirada crítica, pondremos bajo sospecha tanto las buenas intenciones de la educación en general, como las de la educación inclusiva.

Nuestra atención la enfocaremos de manera particular en el tema de la llamada “discapacidad”, así, entre comillas. Al “acomillarla” nos referimos a que coincidimos con planteamientos que hablan de su papel como irruptora (Mayer, en UAMVIDEOS, 2020; Miranda, 2020; Jacobo, 2011), como un disparador para interpelar a la función educativa y a la educación inclusiva.

Nos proponemos, a través de la documentación y el análisis de las prácticas sociales y culturales, mostrar cómo la “discapacidad” tiene un encargo político para reformular la función educativa, aquella que nos permita imaginar un horizonte de posibilidades, de “otro mundo”, “otra vida posible” y construir los rieles inéditos que permitan abordar las prácticas educativas desde otras miradas, aquellas que posibilitan la existencia de todos en su legítimo derecho a las diferencias y la pluralidad.

## **Tensiones entre la educación y la educación inclusiva**

Queremos comenzar resaltando, lo que señala Gentilli (2009): “[...] una de las conquistas democráticas más destacadas [de los Derechos humanos] ha sido incorporar y reconocer la educación como un derecho humano fundamental [...]”. Aunque, dicho sea de paso, la conquista por la educación inició con los albores de la Revolución Francesa y la Guerra Civil en Norteamérica que fueron el punto de capitón para la transformación de un régimen de gobierno clerical a uno estatal. Con esto se propició una nueva visión y realidad para la humanidad. La democracia, la igualdad (que implicaba la justicia) y la libertad se pusieron como banderas. Con todo, el tan esperado porvenir fracasó y fue al final de las dos Guerras Mundiales que la lucha se centró en el reconocimiento de los Derechos Humanos.

Tras la Declaración de los derechos humanos en 1948, se comenzó a reconocer a la educación como un derecho de todos los seres humanos, luego la Declaración de Salamanca de 1994 y la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad en el 2006 fueron fundamentales para reforzar dicho derecho, al hacer énfasis en los grupos excluidos o segregados del sistema escolar. Pese a todo esto, todavía no se ha logrado impactar en el sistema educativo en cuanto a su objetivo, que todos tengan acceso al derecho a la educación. Y aun cuando la Educación Inclusiva busca coadyuvar a lograr este objetivo, pareciera que más bien se mueve como un tema aparte y que no entra en los grandes apartados de la educación, sus postulados y las consecuencias sus programas, acciones y resultados, no parecen tener efecto en la educación básica y ni que decir de los niveles medio y superior. Tenazmente se siguen manifestando las desigualdades, la discriminación y marginación en el sistema educativo. (Jacobo et al., 2013, Cruz, 2021)

Esto no sólo ocurre en nuestro país, sino que pareciera ser un síntoma latente sobre todo en los países tercermundistas. Así tenemos que:

La Organización de las Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) advirtió este viernes que, de no tomarse medidas urgentes, doce millones de niños en edad escolar nunca podrán acceder a la educación primaria. De este modo, el informe concluye que durante 2018 unos 258 millones de niños, adolescentes y jóvenes no estaban escolarizados, una cifra que representa a alrededor de una sexta parte de la población mundial de niños en edad de asistir al colegio. La totalidad de estas cifras implica la dificultad de garantizar una educación inclusiva de calidad para todos, uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU establecido por la comunidad internacional para el año 2030. Las proyecciones indican que, de continuar la actual situación, uno de cada seis niños seguirá sin asistir a la escuela primaria y secundaria al finalizar la próxima década,

y que sólo seis de cada diez jóvenes terminarán la educación secundaria. (*Doce millones de niños no pisarán jamás un aula escolar*, 2019).

Vemos pues, que ni el reconocimiento del derecho de todos a la educación, ni el énfasis de la educación inclusiva en atender a los grupos en situación vulnerable, ni la manifestación explícita en tratados internacionales sobre la educación inclusiva, mismos que los países reconocen al firmarlos y modificar algunos de los artículos en sus constituciones en función de ellos; nada de esto parece haber alcanzado los logros anunciados.

Y con la pandemia causada por el SARS-COV-2, millones de estudiantes, profesores, familias, la sociedad entera se han visto afectados, las desventajas y desigualdades se agravaron, tanto que antes del inicio escolar 2020-2021 en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo se preveía que en México 1,4 millones de estudiantes no regresarían a clases para el curso escolar 2020-2021, que un 15.55% de los alumnos no continuarían con sus estudios en el nivel medio superior, y se proyecta con un porcentaje parecido lo mismo sucedería para la educación superior y posgrado (ONU, México. 2020).

Ante esto nos preguntamos no sería momento de cuestionar a la educación desde sus bases y ver a la pandemia no sólo como algo negativo sino como una oportunidad para hacer una pausa, un balance; se requiere un tiempo de pausa para pensar y generar propuestas no inmediatistas y de soluciones rápidas, sino atender las condiciones que no permiten la implementación del anhelado proyecto de justicia y educación para todos.

Puede parecer que ya se han hecho cambios en la educación, pero la realidad es que sólo se mudó de lo presencial a lo virtual sin generarse “verdaderas modificaciones”, y esto lejos de coadyuvar al acceso a la educación, sólo exacerbó la profunda y descarnada desigualdad, injusticia, discriminación y marginación de grupos vulnerados, como es el caso de los estudiantes con discapacidad y los de otras culturas insertos en la escuela. Y si bien pareciera que se ha pensado en ellos, al implementar prácticas que pretenden ser inclusivas, en realidad sólo evidencian la premura y las falacias en los programas de inclusión, un ejemplo lo encontramos con la transmisión de un programa de televisión con interpretación en Lengua de Señas Argentinas dentro del programa Aprende en Casa que hizo la Secretaría de Educación Pública (sep) para niños sordos de México, cuando cada país tiene su propia lengua de señas, en el nuestro se usa la Lengua de Señas Mexicana. Ante esto la SEP respondió diciendo que la Lengua de Señas Argentina es similar a la Lengua de Señas Mexicana (González, 2020).

Sobre esto, algunos maestros de Educación especial señalaron:

[...]Itzel Carrillo y Víctor Santos, del Colectivo de Maestros de Educación Especial, resaltaron que los alumnos con discapacidad han sido totalmente excluidos. Se constata, de nueva cuenta, que el Sistema Educativo Nacional diseña sus políticas y prácticas en función de una normalidad imaginaria, pues estrategias como Aprende en Casa sólo hacen más evidente los mecanismos de exclusión que enfrentan los estudiantes con alguna discapacidad”. Ante la premura de poner en marcha el programa, lamentaron, “se incluyeron videos con interpretación en lengua de señas de Argentina y no de México, cuando existen diferencias en sus estructuras gramaticales; tampoco se elaboraron contenidos para quienes tienen discapacidad intelectual, ceguera, síndrome de Down, parálisis cerebral, retardo lectográfico o dislexia, lo que impide que los menores puedan seguir las clases” (Poy, 2020).

Como señalan los docentes en esta cita, se diseñan políticas y prácticas sobre la base de una normalidad imaginaria, a lo que nosotros agregaríamos y en función de una idea de sujeto normalizado, homogéneo, aun cuando uno de los principios de la educación inclusiva es el reconcomiendo de la diversidad del ser humano. O será acaso que sólo se trata “de palabras blandas, eufemismos que tranquilizan nuestras conciencias o levantan la ilusión de que asistimos a profundas transformaciones culturales simplemente porque nos arropamos con palabras de moda” y entonces como proponen Duschatzky y Skliar (2000) y Skliar (2008) habría que poner bajo sospecha a la educación y a la diversidad que enarbolan la educación inclusiva.

Frente a todo esto, nuestro diagnóstico: la educación no goza de buena salud. Pareciera que esta crisis en la que se encuentra es sólo un indicio de la crisis civilizatoria que varios autores destacan, como A. Bartra, J. Hollaway, A. E. Ceceña, G. Esteva, quienes participaron en la serie de conferencias organizadas por el Observatorio Latinoamericano de Geopolítica (Olag) en el 2010 bajo la dirección de Raúl Ornelas y que dio lugar al libro: Crisis civilizatoria y superación del capitalismo (Ornelas, 2013).

En el ámbito educativo tenemos que:

Papert nos invita a reflexionar [...] parecería que la educación escolarizada, en contraste con la sociedad, en realidad, no ha cambiado tanto (por lo menos no lo suficiente para que un viajero en el tiempo lo pudiera percibir). Sin embargo, ¿qué se puede decir de todas las reformas educativas y de las diferentes y muy diversas propuestas curriculares? Desde una discusión de lo curricular, se podría retomar lo que Sugata Mitra (2013), Ken Robinson y Lou Aronica (2015) ya nos advertían: uno de los grandes ausentes del debate curricular es la discusión sincera sobre de la finalidad del sistema educativo y ello se trasmina y concreta en currículos anquilosados donde, sin menospreciar su importancia, pero señalando su atemporalidad como debate curricular, la matemática y la lectoescritura parecen ser, por sí mismos, la finalidad, punto de partida y de llegada de los sistema educativos. (en Medina Gual, 2020)

Como señala este autor, la educación no ha cambiado tanto y pareciera que por más paradigmas innovadores y reformas educativas que se implementan, y que se utilicen palabras “de moda”, la finalidad sigue siendo la misma, ya que se mantiene incólume el currículo, el cual rara vez es cuestionado por su carácter hegemónico y por ser el instrumento del ideal de una “educación para todos”, en donde ese todos considera una “normalidad considerada” y los otros a quienes se proponen incluir bajo el manto de la normalidad, si no, no se entiende a qué refiere la expresión inclusión, ¿qué es hacer entrar? Incorporar, pero ¿a quiénes?, a los “otros”. Para ellos la educación inclusiva, se encarga de atender la diversidad, aunque con el mismo currículo ese pilar al que se le realizan ajustes razonables, pero que permanece incuestionable por más barreras que señalen por eliminar. Con todo, las condiciones de porqué están o cómo se gestaron las barreras queda en el olvido y dado por sentado.

La educación y la educación inclusiva coexisten y pocas veces se ponen en tensión. ¿No sería momento de ponerlas bajo sospecha y tensionarlas? La educación requiere ser tensionada y nos parece que la denominada educación inclusiva podría ponerla en tensión, pero, ¿no habría que analizar e interrogar también a la educación inclusiva, cuyo propósito no es interpelar ni al sistema educativo, ni a sus componentes, mucho menos al currículo y la concepción de sujeto del cual se parte? ¿Cómo ponerlas en tensión? Vayamos primero con las tensiones en y dentro de la educación.

Puelles (1993) hace una investigación profunda de la educación desde sus orígenes, y en su trabajo vemos cómo el desarrollo de la educación, en tanto que fenómeno producido por lo humano, se da justo a partir de tensiones, de irrupciones sociales, como sucedió con el cambio del régimen Monárquico Clerical al régimen de Estado Laico producido por la Revolución francesa y la Revolución Industrial.

Con el lema “Igualdad, fraternidad y libertad”, se buscó eliminar la desigualdad producida por el régimen monárquico, un régimen desgastado que generó agudas contradicciones que desembocaron en un estallido social. Y para intentar lograr el cumplimiento del ideal del lema de la Revolución francesa a lo largo de la historia se han dado luchas de fuerzas, de tendencias, tanto externa como interna, que se encuentran en oposición y tensión como señala Puelles (1993):

El legado político de la Revolución francesa es, sin duda, extraordinariamente rico y, en cuanto tal, lleno de tendencias que no siempre encajan bien entre sí. Tal es el caso de la educación, punto de conflicto de múltiples corrientes.

El tema de la educación ha sido un “punto de conflicto de múltiples corrientes”. Y con todo se apuntala en el ideal de igualdad. ¿Qué camino seguir? De acuerdo

con nuestro autor, con la Revolución francesa surgieron dos modelos distintos: “el liberal o dual que contempla una instrucción elemental y gratuita para el pueblo y otra superior y onerosa para las capas, y el jacobino o social que proponía una instrucción igual para toda la población y es el antecedente de la concepción de la educación como un derecho” (Puelles, 1993). Estas dos propuestas, que no eran compatibles, se dieron como una antítesis que generó tensiones, “[...]entre aquellas tendencias que ven en la educación un poderoso instrumento de control social y aquellas otras que sueñan con la educación como factor de emancipación y cambio sociales” (Puelles, 1993), lamentablemente, la tendencia jacobina perdió terreno cuando Le Peletier, líder de esta tendencia, fue asesinado, lo que dejó el campo libre para que la primera tesis se legitimara como factor de integración y control social.

Y así fue que, como señala el profesor Green (1990, citado en Puelles, 1993), la formación del Estado liberal va unida inexorablemente a la creación de los sistemas educativos nacionales, debido a que desempeñaron un papel primordial en el despliegue y desarrollo del mismo Estado liberal. Un pensamiento más radical fue expresado por Althusser (1988), quien plantea el carácter ideológico de las escuelas como “aparatos ideológicos del Estado” reproductores de un sistema desigual. De la misma manera Baudelot, C. y Establet, R. (1997) realizaron una crítica al sistema educativo moderno.

Por parte de la otra tendencia, la educación se convirtió en un formidable instrumento de cohesión social y nacional y un auxiliar importante para forjar de idea de identidad nacional, como sucedió en países como Alemania, Estados Unidos y Francia. Y esto también implicó una tensión. Vemos pues que los múltiples conflictos de visión sobre la educación se produjeron desde el origen.

De esta manera, las tensiones se mantienen, desde la Revolución francesa se dio pie, por un lado, a la idea de la educación como gestión de ciudadanía y transformación social, por otro lado, de manera contradictoria, tensionó a la educación transformándola en instrumento y una forma de control social. Estas tensiones no dejan de producirse y a pesar de haber perdido la batalla desde el inicio, con la muerte de Le Peletier, líder de los jacobinos quien enarbó la educación como instrumento de transformación social, no se han apagado las demandas de una función de una educación transformadora a través de la historia. Lamentablemente hoy en día está en manos de una lógica *capacitista* y neoliberal.

Después de la Segunda Guerra Mundial, como un intento de reparación de tanta tragedia, se hizo la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), con ello se retomó el camino que veía a la educación como un derecho y a la instrucción universal como un beneficio para la población y no una amenaza para los grupos



dominantes y la estabilidad del Estado. Lo cual también fue resultado de tensiones y luchas.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) tiene implícita una noción de sujeto del cual parte, en su artículo 1ero. a la letra dice:

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros. (Naciones Unidas, 2020).

Libertad, igualdad, dignidad y derechos, son los principios en los que se fundamentan los derechos humanos, los cuales ya se encontraban presentes en otros documentos, pero con la DUDH adquirieron el estatuto de universalidad y con ello el referente para la conformación de sistemas normativos de naciones que vieron en esta carta de derechos la posibilidad para sociedades justas.

¿Qué noción de sujeto está implícita en este primer artículo de los Derechos Humanos? Sujetos iguales en dignidad; ¿qué se entiende por iguales? Este principio, dice Taylor (1994 en Thiebaut, 1998) ha dado lugar a una:

[...] política del universalismo en la que la igual dignidad de los ciudadanos se ha resuelto en una política cuyos contenidos han sido la igualación de derechos y merecimientos (p. 129).

Y una política del universalismo, de acuerdo con Taylor (1993), favorece la homogenización, más que el reconocimiento a la diversidad.

Dice Thiebaut (1998): “Nuestro tiempo está marcado por la conciencia de la particularidad y las diferencias culturales, étnicas y de género” (p.123). El liberalismo y los proyectos de nación trajeron consigo también el cambio en la idea de sujeto político, como señala Puelles (1993), ya no se trataba del sujeto en abstracto sino en su especificidad, el adulto, el anciano, el niño, etc. Esto generó que comenzara la necesidad de especificar los derechos del sujeto, así, incluso antes de los DUDH se tiene el primer antecedente del reconocimiento de los derechos de los niños cuando en 1924 se aprobó la Declaración de Ginebra. Lo mismo, por ejemplo, con los derechos de la mujer, si bien la DUDH refiere tanto a hombres como mujeres, se comenzó a hablar en específico de los derechos de la mujer en comisiones y convenciones como la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer en 1947, y la Convención sobre los Derechos Políticos de la Mujer de 1953, primer instrumento de derecho internacional en reconocer y proteger los derechos políticos de las mujeres. Y así, diferentes grupos como la población LGBT, las personas con discapacidad, etc. Todo

esto en medio de tensiones y luchas con las que buscaban el reconocimiento de sus derechos en su especificidad. Entonces;

Cierto número de corrientes de la política contemporánea gira sobre la necesidad, y a veces la exigencia, de reconocimiento. Puede argüirse que dicha necesidad es una de las fuerzas que impelen a los movimientos nacionalistas en política. Y la exigencia aparece en primer plano, de muchas maneras, en la política actual, formulada en nombre de los grupos minoritarios o “subalternos”, en algunas formas de feminismo y en lo que hoy se denomina la política del “multiculturalismo”. (Taylor, 1993, p. 20)

Esto ha generado tensiones, como la que señala Taylor (1993):

Mientras que la política de la dignidad universal luchaba por unas formas de no discriminación que eran enteramente “ciegas” a los modos en que difieren los ciudadanos, en cambio la política de la diferencia a menudo redefine la no discriminación exigiendo que hagamos de estas distinciones la base del tratamiento diferencial. (p. 33)

Así, en el ámbito educativo también hubo cambios en función del reconocimiento de derechos de grupos minoritarios, que han sido olvidados, discriminados por situaciones como pobreza, prejuicios raciales, estereotipos de cuerpos “normales”, entre otros. Tras luchas y tensiones se han ido estableciendo acuerdos y convenciones con el objetivo de encontrar la manera de hacer efectivo el derecho a la educación de estos grupos minoritario, también considerados “vulnerables”.

Con la promulgación del derecho a la educación, ciertamente se ha favorecido la expansión de la escolaridad, como señala Gentilli (2009), pero persisten factores como los altos niveles de pobreza y la continua desigualdad e injusticia social que no permiten su pleno desarrollo. Y en este contexto la noción de inclusión ha adquirido relevancia,

Tenemos el caso de las personas con discapacidad, a lo largo de la historia encontramos sucesos que ya nos hablan de una preocupación e interés por su educación, por ejemplo, los casos de Charles Michel L'Épée y Valentin Haüy, quienes se interesaron en la atención de las personas sordas y ciegas, respectivamente. También están trabajos de investigación como los de Alfred Binet quien colaboró en el equipo que, por petición del gobierno francés buscaba alguna manera de identificar a los alumnos que necesitaban una educación especial. Binet “[...] propuso un nuevo método en el cual la inteligencia se calculara sobre la base de la correcta ejecución de tareas que exigían comprensión, capacidad aritmética y dominio del vocabulario” (Colaboradores de Wikipedia, 2020).

Binet proponía la educación especial, como una medida precautoria para después incorporar a los alumnos a la escuela regular, de manera que sólo sería algo temporal, y consideraba importante no utilizar los términos loco, idiota o anormal, para que no resultara difícil conquistar para la causa de la *educación especial* (Valera, 1995 en Adame, Jacobo y Alvarado, 2016). Pero con la producción del dictamen de anormalidad y sus desviaciones hacia abajo quedaron relacionadas con ámbito de la educación especial. (Adame, Jacobo y Alvarado, 2016).

Vemos pues, que ya con Binet existía un interés de brindar apoyo a los alumnos que lo necesitaran para que en algún momento se incorporaran a la escuela regular, lo cual coincide con uno de los intereses de la hoy llamada inclusión educativa: que todos accedan a la escuela regular.

La UNESCO (2011) señala:

La inclusión es un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado. Es fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades y está relacionado con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados.

De esta manera:

La educación inclusiva es una nueva visión de la educación basada en la diversidad. Aceptar que la diversidad es la norma y no una excepción, es el punto de partida para desarrollar sistemas educativos inclusivos, es decir, sistemas que asumen la tarea de transformar las escuelas y entornos de aprendizaje para responder a la diversidad (UNESCO, 2005, en Hirmas, 2008, p,38).

*Responder a la diversidad del alumnado, educación basada en la diversidad, aceptar la diversidad.* Como podemos leer, la diversidad es un punto central en el tema de la inclusión, la pregunta ¿Quiénes son los diversos? ¿Los que no entran en la norma? ¿La diversidad son los otros a quien hay que tolerar? o ¿Los que tienen una marca cultural que los coloca en campo de la multiculturalidad? ¿O los otros configuran los rostros de la diversidad ocultando la alteridad? (Duschatzky y Skliar, 2000; Forster, 2009).

Si tomamos como referencia la definición dada por la UNESCO, podemos inferir que refiere a los grupos minoritarios que están en una situación de vulnerabilidad, lo cual nos hace pensar que los diversos son los que están fuera de las mayorías, ¿los que no entran en la norma?

En la legislación en México, hay una tendencia a destacar como principales grupos de atención a las personas con discapacidad y a grupos indígenas como lo podemos leer en un Dossier presentado por el Conapred (s.f.) con motivo del día de la niñez en el que se señala:

Quando se habla de educación inclusiva no se limita sólo a los derechos de las personas con discapacidad, sino también comprende los derechos de niños y niñas procedentes de las comunidades indígenas. Los niños y las niñas de cualquier zona geográfica del país deben ser aceptados e incluidos en las escuelas, sin importar su color de piel, creencias religiosas o culturales y posición social (p.9).

En fin, mucho qué cuestionar y poner en tensión sobre lo que se entiende por diversidad. Y en medio de estas ambigüedades, el objetivo es atender a la diversidad, cubrir las metas del currículum, el mismo para todos y con parámetros de evaluación iguales para todos, lo que ha generado prácticas educativas que caen en la homogeneización e igualación de los estudiantes. Este es un punto que nos hace preguntarnos, si la labor de la educación inclusiva no debería ser interpelar, primero la noción de diversidad, luego, las prácticas con las que se les pretende atender, las cuales no consideran factores como la desigualdad de posiciones en la que muchas veces se encuentran los sujetos (Dubet, 2017), o que existe una gran gama de las posibilidades para acceder y crear conocimiento y no sólo una como lo establece la “norma”. Y en este sentido, pensamos que la llamada discapacidad puede ser un irruptor, que nos lleve a ver esa otra posibilidad.

Mayer (en UAMvideos, 2020), nos propone mirar la discapacidad, pero desde aquellas personas que nunca solicitaron derechos, ni pidieron permiso, y sin embargo con su proceder, con su práctica, con su vida han hecho de la “discapacidad” una interpelación radical tanto a la educación inclusiva como a la educación. Mayer (en UAMvideos, 2020) nos invita a la tarea de construir el Sujeto político de la “discapacidad”, así, *acomillada*, para enfatizar su acento interpelativo.

Y a lo largo de la historia podemos encontrar sucesos, que nos dan cuenta de que son posibles otras maneras de acceder y crear conocimiento. Pensamos, por ejemplo, en el caso de L'Épée conocido como el padre de los sordos. El Abad L'Épée asumió la responsabilidad de instruir a dos hermanas sordas, su principal preocupación era que las niñas fueran a morir sin una instrucción religiosa (Hervás y Panduro, 2003) ¿Cómo podrían morir dos niñas en tal situación? Hubo una preocupación por el otro, misma que lo llevó a un encuentro con el otro, y a abrirse a otras posibilidades de comunicación.

En la convivencia con esas dos hermanas L'Épée descubrió y aprendió las señas que hacían con las manos y con las cuales se comunicaban entre ellas, además encontró que con ellas se les podía instruir no sólo en religión sino en muchas otras cosas. Y en 1771 L'Épée fundó el *Instituto Nacional para Sordomudos* en París, con esto, como señala Lane (1994, citado en Rodríguez, 2005, p. 37), por primera vez se crea un espacio donde se impulsa la educación de los Sordos de manera colectiva.

Y en este mismo tenor, tenemos el caso de la primera escuela para ciegos fundada por Valentin Haüy, quien un día encontró en la puerta de la iglesia a un joven mendigo que era ciego y le dio una limosna. El joven ciego le hizo notar que quizá se había equivocado, pues le había dado una moneda demasiado valiosa ¿Cómo sabía aquel joven el valor de la moneda? Haüy se dio cuenta que el joven ciego sentía con sus manos el relieve de las monedas. A partir de esto Valentin Haüy tuvo la idea de enseñarles a leer a los ciegos con caracteres especiales: usando las letras del alfabeto latino, pero de un tamaño más grande y grabándolas en relieve en hojas de papel grueso. En 1786 se fundó la "*Institution des Enfants Aveugles*" (*Institución de Niños Ciegos*). Su objetivo era la de instruir a los alumnos y enseñarles algún trabajo manual. Haüy vio en los ciegos una habilidad, otra manera de ver, una que no es con los ojos, abriendo así un mundo posibilidades para los ciegos. Tras la Revolución francesa esta escuela pasó a ser responsabilidad del Estado. («Valentin Haüy», 2020)

Estas prácticas fueron abriendo espacios, gestando posibilidades para atender a este sector de la población, incluso antes de que se hablara del derecho a la educación, y de la escuela para todos, si bien, por el contexto de la época en la que surgieron, ahora son vistas cómo prácticas que se guían por un paradigma caritativo religioso, y no de derechos, debemos considerar que fueron prácticas que posibilitaron el que hoy se hable de la Lengua de Señas y del braille como un derecho de las personas sordas y ciegas, respectivamente, y que para la época se constituyeron como inéditos. Las dos escuelas significaron espacios donde se conformaron comunidades, tanto L'Épée como Haüys intentaron por su propia cuenta, construir las formas comunicaciones y educativas correspondientes a los propios procesos que se iban articulando en conjunción y siempre bajo la *escucha* prioritaria a niños sordos y ciegos a lo que les indicaran con sus acciones, expresiones; siempre atentos a lo que denominamos *concernimiento*. Entonces, como plantea Jacobo (en Adame, Jacobo y Alvarado, 2016) fueron fundadores y reconocidos como los padres, por distinguirse del resto de las personas que trabajaban con sordos o ciegos, por su aproximación a las formas relacionales que construían los mismos ciegos y sordos. Los señalamos como fundadores porque no dudaron en incursionar en experiencias, sin brújula, sin manual, sin reglas y sí con la disposición de abrirse a las posibilidades que les fueran mostrando tanto los ciegos como los sordos. Esto, tal como lo propone Levinas (1998) nos habla de una responsabilidad hacia el otro.

Así, en sus inicios, estas instituciones fueron emergentes y se constituyeron en la vanguardia y se reconocieron. Fueron el orgullo de Francia y germen de la creación de instituciones por toda Europa, Rusia y América (Jacobo, 2012).

Olvidarse de los procesos históricos es confundir las problemáticas actuales, sus formas de aproximación y se enjuicia el pasado desde de las nuevas miradas, como pasa con la Educación Especial, que desde los nuevos paradigmas se le califica como la responsable de discriminar y marginar, cuando la deconstrucción histórica nos muestra justo lo contrario. Lo relevante consiste en el cepillado de la historia, y dar cuenta de los procesos y condiciones que fueron acompañados con dispositivos cuyos efectos produjeron la discriminación y marginación, ello lo ubicamos en el transcurso de los mediados del siglo XIX y XX, cuyo extremo fue el auge de la eugenesia (Jacobo, 2012).

Plantear la historia como etapas y considerar la discapacidad como atributo de deficiencia en el sujeto, como actualmente se le denomina, es faltar el respeto a tantos forjadores que ennoblecieron la historia de la humanidad desde sus principios éticos y constituyeron horizontes de vida y nuevos discursos en la historia. Cada época histórica tiene su matriz de redes de sentidos y significados producidos históricamente, por lo tanto, no puede ser considerada atemporal la discapacidad. Con estas coordenadas, podríamos enfocar actualmente a la educación inclusiva en sus formas invisibilizadas de “asistencialismo” y “caridad” ocultas en un ropaje de palabras que simuladamente se señalan como innovadoras. La modernidad requiere en su época actual un buen cepillado epistémico e histórico, deuda que está pendiente por realizar.

Muy a pesar de las nuevas leyes, las personas con “discapacidad” tienen que seguir las reglas como certificarse médicamente como personas con discapacidad para lograr los apoyos de los programas instaurados para paliar la marginación y pobreza. De ahí que estemos en tiempos de movilizaciones emergentes que luchan, denuncian, exigen y crean prácticas en las cuales se apuntalan posiciones inesperadas e increpan la poca realidad de los derechos humanos, y exigen las condiciones reales de estructura e infraestructura, materiales y simbólicas que conformen los nuevos tiempos de esperanza para la comunidad denominada con “discapacidad” articulada transeccionalmente con género, diversidad sexual e indigenismo.

Nos resistimos a los discursos en los cuales a pesar de que se ponga el acento en las barreras sociales, culturales, se sigue cosificando la discapacidad como atributo de deficiencia y de esta manera, a pesar de ser un logro, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016) regresa como un bumerang justo lo que se quiere erradicar, al encasillar y etiquetar la deficiencia en el sujeto por su propia condición, como lo vemos en su artículo primero:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Finalmente, se habla de personas con deficiencias. Si bien la Convención representa un logro por el empuje de los movimientos civiles, padres, docentes, personas con discapacidad, no por ello dejamos de reflexionar en lo que puede ocultar e invisibilizar.

La discapacidad como una producción social que consiste en una trama de dimensiones de orden estructural, sistémica, ética y política. La discapacidad es un cruce de estas dimensiones en donde la producción de diferencialidades en las relaciones entre los hombres, unos quedan valorativamente considerados en falta (grupos “vulnerables”) que en su conjunto generan un proceso de apropiación identitaria cuya constitución espejea o refleja subjetivamente los registros simbólicos y económicos que los han colocado como residuos (Jacobo, en prensa). La discapacidad está inserta y producida bajo un modelo económico, un modo de vida basada en el trabajo, una idea de productividad, una idea de sujeto individualizado y soberano, entronizado en un narcisismo, dueño de su vida y destino. Y volvemos a las tensiones, así como todo este discurso se materializa en prácticas de normatividad y educación inclusiva condescendiente del sistema, así también encontramos las tensiones a las propuestas dominantes. Convergen propuestas teóricas, filosóficas y desde las disciplinas sociales, que actualmente están tomando preponderancia e importancia imprescindible como subversivas de los saberes afianzados y entronizados.

Es tiempo de retomar las prácticas en las cuales los sujetos están tomando su lugar. Así tenemos, por ejemplo, a Pedro Miranda un *fotógrafo humano*<sup>3</sup> con ceguera y a Evelyn Glennie, una percusionista con sordera profunda, quienes nos dan las pautas para analizar las subversiones actuales.

Pedro Miranda señala:

“[...] yo soy un fotógrafo humano, porque antes de la ceguera está mi humanidad” [...] además estafalario “porque no entro del concepto de persona ciega que tiene la gente común, de que las personas ciegas deben ser callados, una serie de situaciones sociales que llevan a que la gente crea que las personas con discapacidad deben tener

<sup>3</sup> Término que usa Pedro Miranda cuando habla de sí mismo.

cierto tipo de conductas, o sirven solamente para dar masaje, o para tocar el piano en un restaurante y yo por mi carácter tiendo mucho de hablar de una forma muy directa, hasta cierto punto burda o grosera y a mucha gente eso no le cuadra, que una gente con discapacidad pueda ser tan directa, siempre crees que una persona con discapacidad tiene que ser sumisa, como chiquito y yo no soy así [...] (en Cerón, 2016).

Evelyn Glennie, por su parte, en una entrevista (en 17, Instituto de Estudios Críticos, 2021) señaló, “Incluir es escuchar” y narró un poco su experiencia de cuando intentó ingresar a una institución para estudiar persecuciones y tuvo que audicionar dos veces. La primera vez le dijeron que no, primero, porque de entrada rechazaban a una persona sorda por su imposibilidad de escuchar la música. Este pre-juicio impidió que quienes la rechazaron se abrieran a otra posibilidad y le negaron el acceso sin darle la oportunidad de demostrar si podía o no ejecutar música. Segundo, no sabían cómo ofrecerle lo que necesitaba, tampoco visualizaban cómo podría ser parte de una orquesta, pues eso era lo que buscaban la mayoría de los graduados. Evelyn no quería ser parte de una orquesta, y se preguntaba si la habrían escuchado cuando dijo que quería ser solista. Ante esto ella señala, “hay que escuchar las historias de las personas”. En la segunda ocasión que solicitó una audición, la mayoría del jurado se negó, por lo mismo, pero uno de ellos alertó y señaló, “[...] no, esperen, porque si vamos a aceptar o no a las personas sólo porque no están en el estándar eso es muy peligroso [...]”. (En 17, Instituto de Estudios Críticos, 2021). Así, al terminar su segunda audición el jurado no dudó en aceptarla, descubrieron que era una joven tenaz y había franqueado los límites la normatividad. Diríamos que Glennie irrumpió en la institución, pues como ella misma menciona, eso cambió la forma de mirar a los aspirantes, y de los criterios que se usaban para decidir a quién aceptaban y a quién no.

En este mismo tenor, Mayer (en AUMvideos, 2020) plantea lo siguiente: el fotógrafo ciego no pide ser incluido, no pide ni permiso ni perdón, él no necesita ser incluido, más bien nos interpela, produce una crítica inherente a su quehacer, sin ser crítica académica.

Todo esto nos invita a retomar las prácticas que, algunas sin proponérselo y otras explícitamente, realizan una subversión, una interrogación, que acometen una función de interpelación tan necesaria a nuestro *statu quo*. Hoy más que nunca una infinidad de prácticas culturales inéditas asombran a la “normalidad” anquilosada, la cuestionan y nos muestran que no se tienen que mantener las cosas del mismo modo, ni se trata de mantener los prejuicios y seguir siendo evaluados de la misma manera o ver en la peculiaridad del cuerpo una limitación, o impedimento, sino la posibilidad para hacer las cosas de distintas maneras.



Por otra parte, también tenemos a profesores que se abren a otros modos posibles de enseñar, como es el caso de Julieta Fierro científica mexicana reconocida por su peculiar modo de explicar la ciencia. Es la divulgadora de la ciencia más conocida en México. Ella tiene un hermano con Síndrome de Down, y en una entrevista comparte lo que significó para ella ser su hermana:

Yo quería que Miguel aprendiera todo. Cuando se murió mi mamá, él tenía 11 meses y yo 13 años. Yo dije: ‘Él tiene que aprender todo, ¿por qué lo voy a limitar?’. Entonces, con mucho cuidado, le enseñaba todo lo que podía, incluso ciencia. Esa manera de explicar las cosas simples —con pocas palabras, haciendo demostraciones, que sea sensorial y evidente— fue por Miguel. De ahí mi éxito. Fue mi gran maestro. (en D’Artigues, 2021)

Julieta Fierro refiere su éxito como divulgadora gracias a su hermano con quien encontró las formas de enseñar de otro modo, en este caso ciencia, y se dio cuenta, que ese otro modo de enseñar que fue creando con su hermano, servía para acercar a todos a la ciencia explicando de manera sencilla y concreta términos y fenómenos que suelen ser complejos para la gran mayoría.

## Conclusiones

A través de este trabajo hemos querido compartir el juego de tensiones entre la educación y la educación inclusiva, así como las tensiones en el interior de cada una de ellas. Mostrar el entramado tensional en ambas, nos permite cuestionar los modelos progresivamente positivos y ascendentes que se le suponen a la historia. La evolución de modelos del asistencialismo a la integración y luego la inclusión, como ejemplo del progreso de la humanidad. En cambio, hemos dado paso al requerimiento de realizar un cepillado de la historia, y considerando la propuesta de deconstrucción de Derrida y Roudinesco (2009) desmitificar el progresivo aliento de que las cosas están mejorando para las personas con discapacidad, en tanto que mostramos que ha sido siempre en el juego de conflictos, tensiones, múltiples miradas, propuestas y luchas que van conformando el entramado histórico y que el caminar de la humanidad refiere a que las huellas de los olvidados son retomadas una y otra vez por los actores que gestionan movimientos, quizá radicales, quizá en movilizaciones, quizá en aproximaciones epistémicas y teóricas, pero siempre en una multiplicidad de referentes, tensionando el empuje de la historia, por ello nos pronunciamos, una vez más porque la “discapacidad” ejerza una función de interpelación, una posición política que implica desinstitucionalizar, es decir, ejerciendo el cuestionamiento, rompiendo los límites o rebasándolos cuando

se vuelven un *corset* o prejuicios que acartonan, inmovilizan y paralizan las transformaciones y que las prácticas en su función de interpelación e irrupción, empujan a derribarlos. Hoy más que nunca estas prácticas y saberes emergentes deben interpelar a la función educativa (Comie, 2020).

## Referencias

- Adame E., Jacobo Z. y Alvarado J. (2016), *Sistema Educativo e Inclusión. Más allá de la Integración Educativa*. México: Trillas.
- Althusser, L. (1995), *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado: Freud y Lacan*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1997), *La escuela capitalista*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Cerón, A. (2016, 13 mayo), *Épica de un corazón estrafalario*. Recuperado de <https://cuartoscuro.com/revista/epica-de-un-corazon-estrafalario/>
- Colaboradores de Wikipedia (2020a, octubre 24), Alfred Binet. Recuperado de [https://es.wikipedia.org/wiki/Alfred\\_Binet#origen\\_y\\_educacion](https://es.wikipedia.org/wiki/Alfred_Binet#origen_y_educacion)
- Comie (2020, 25 junio), *Foro virtual: Tensiones entre educación y educación inclusiva. Desafíos a partir del COVID-19* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=p4aTtP36WS0>
- CONAPRED (s.f.), *En el día de la niñez, por una educación inclusiva: respeto a las personas con discapacidad y población indígena*. Disponible en: [http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Dossier\\_Ed\\_Inclusiva\\_25\\_abril\\_2013\\_INACSS.pdf](http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Dossier_Ed_Inclusiva_25_abril_2013_INACSS.pdf)
- Cruz Vadillo, R. (2021), Las inclusiones “razonables” en materia de discapacidad en México: política de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(1), 91–118. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.200>
- D'Artigues, K. (2021, 10 febrero), *'Aprendí gracias a mi hermano con síndrome de Down, a explicar las cosas sencillas'*. Yo También. <https://www.yotambien.mx/charla-sin-barreras/charla-sin-barreras-aprendi-gracias-a-mi-hermano-con-sindrome-de-down-a-explicar-las-cosas-sencillas/>
- Derrida, J., y Roudinesco, E. D. (2009), *Y mañana, qué . . .* Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Doce millones de niños no pisarán jamás un aula escolar* (2019b, septiembre 25), Noticias ONU. <https://news.un.org/es/story/2019/09/1462072#:~:text=La%20Organizaci%C3%B3n%20de%20las%20Naciones,acceder%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20primaria.>

- Dubet, F. (2017), *Repensar la Justicia Social*. Buenos Aires Argentina: Siglo XXI.
- Duschatzky, S., y Skliar, C. (2000), La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicaciones educativas. *Cuadernos de Pedagogía Rosario*. En <https://es.scribd.com/doc/201438439/Duschatzky-S-Skliar-C-2000-La-Diversidad-Bajo-Sospecha-Copia>
- Foster, R. (2009), Los Rostros de la Alteridad. En *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 121–142), Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Gentili, P. (2009), Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en américa latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos), *Revista Iberoamericana de Educación*, 19-57. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a01.pdf>
- González, I. (2020, 24 abril), Critican en e-clases señas de Argentina. *Reforma*. [https://www.reforma.com/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?\\_\\_rval=1&urlredirect=https://www.reforma.com/critican-en-e-clases-senas-de-argentina/ar1927181?referer=-7d616165662f3a3a6262623b727a7a7279703b767a783a](https://www.reforma.com/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?__rval=1&urlredirect=https://www.reforma.com/critican-en-e-clases-senas-de-argentina/ar1927181?referer=-7d616165662f3a3a6262623b727a7a7279703b767a783a)
- Hervás y Panduro, L. (2003), *Escuela española de sordomudos, o arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español* (Tomo. 1), Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc4f1n3>
- Hirmas, C. (2008), Marco conceptual. En *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina* (p. 12), Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162184>
- Instituto de Estudios Críticos (2021, 14 enero), *Evelyn Glennie: Enseñar al mundo a escuchar (Inglés)* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=YGJjuQJ-6ZE&t=43s>
- Jacobo, B.E.Z. (2011), Repensando la “Discapacidad” desde la alteridad y la subjetividad. En *Territorialidades y corporalidades*. (p.173-182) México: CIECAS, IPN.
- \_\_\_\_\_ (2012), *Las paradojas de la integración / exclusión en las prácticas educativas: Efectos de discriminación o lazo social*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc- Graó.
- \_\_\_\_\_ (En prensa), Prólogo. En Danel, P. M., Pérez Ramírez, B., y Yarza de los Ríos, A. (Comp.) *¿Quién es el Sujeto de la Discapacidad?: Exploraciones, Configuraciones y Potencialidades*
- \_\_\_\_\_ Vargas, S. L., & Paredes, M. (2013), Discapacidad y discriminación. En *Convivencia disciplina y violencia en las escuelas 2002–2011* (p. 279). Ciudad de México, México: ANUIES, COMIE.

- La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo* (2016), En <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>
- Levinas, E. (1998), *La huella del otro*. Ciudad de México, México: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A. de C.V.
- Medina Gual, L. (2020), La reconfiguración de la educación escolarizada. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 7–12. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.especial.121>
- Miranda, B. (2020), De la norma al nombre: el arte y la invitación a reinventar el activismo en la “discapacidad”. En *Inclusión, integración, diferenciación La diversidad funcional en la literatura, el cine y las artes escénicas* (p. 218). Berna, Suiza: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b16655>
- Naciones Unidas (2020, 1 junio), *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Ornelas, R. (Ed.). (2013), *Crisis civilizatoria y superación del capitalismo*. Ciudad de México, México: UNAM.
- ONU México (2020, 5 agosto), *En México 1,4 millones de estudiantes no regresarán a clases este año por la pandemia*. ONU México | Enfermedad por el Coronavirus (COVID-19). [https://coronavirus.onu.org.mx/en-mexico-14-millones-de-estudiantes-no-regresaran-a-clases-este-año-por-la-pandemia#:~:text=\(COVID%2D19\)-,En%20M%C3%A9xico%201%2C4%20millones%20de%20estudiantes%20no%20regresar%C3%A1n%20a,este%20a%C3%B1o%20por%20la%20pandemia&text=En%20M%C3%A9xico%2C%20el%20Programa%20de,el%20curso%20escolar%202020%2D2021](https://coronavirus.onu.org.mx/en-mexico-14-millones-de-estudiantes-no-regresaran-a-clases-este-año-por-la-pandemia#:~:text=(COVID%2D19)-,En%20M%C3%A9xico%201%2C4%20millones%20de%20estudiantes%20no%20regresar%C3%A1n%20a,este%20a%C3%B1o%20por%20la%20pandemia&text=En%20M%C3%A9xico%2C%20el%20Programa%20de,el%20curso%20escolar%202020%2D2021)
- Poy, L. (abril 26, 2020), Aprende en Casa, plan atestado de deficiencias. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2020/04/26/politica/017n1pol>
- Puelles, M. (1993), Estado y Educación en las Sociedades Europeas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, 35-57. <https://doi.org/10.35362/rie103006>
- Rodríguez, I. (2005), *Comunicar a través del silencio: las posibilidades de la lengua de signos española*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Skliar, C. (2008), La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. *Kikiriki Cooperación Educativa*, 21, 30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2668656>
- Taylor, C. (1993), *El multiculturalismo y la “política del reconocimiento”*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Thiebaut, C., (1998), *Vindicación del ciudadano. Un sujeto reflexivo en una sociedad compleja*. Barcelona: Paidós.

- UAMVIDEOS (2020, 3 septiembre), *Conferencia Magistral - La “discapacidad” y la digitalidad* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=0Dc12VyGw8s>
- UNESCO (2011), Portal Educación Inclusiva. Santiago de Chile. En [http:// portal.unesco.org/geography/es/ev](http://portal.unesco.org/geography/es/ev)
- Valentin Haüy (2020, 29 noviembre), En *Wikipedia, la enciclopedia libre*. [https://es.wikipedia.org/wiki/Valentin\\_Ha%C3%BCy](https://es.wikipedia.org/wiki/Valentin_Ha%C3%BCy)

# **III. Estrategias**



# Gestión escolar y enseñanza: alternativas a la crisis humanitaria

*Lucia Paredes Rojas<sup>1</sup>*

## Introducción

A finales de 2019 no se sabía con exactitud a qué se iba a enfrentar la humanidad. Después de un año con una de las mayores crisis de salud del siglo XXI (COVID-19), se observan sus estragos en la vida social. Los daños son lamentables, principalmente, en los sectores más desfavorecidos. Las condiciones pasadas y presentes han agudizado la crisis humanitaria en todo el mundo.

La pandemia agravó los problemas relativos a los derechos humanos en un sentido multidimensional, hay una afectación a la población en forma negativa, amplia y profunda. En el sector salud ha predominado un contexto en el que la atención médica es limitada, tanto en su disponibilidad como en el acceso. Existe poca atención a la prevención de enfermedades y un abandono a la asistencia digna a toda la población. No obstante, el sobrepeso y la obesidad han aumentado en los últimos 20 años. México es el segundo país con la prevalencia más alta (65%), apenas por debajo de Estados Unidos de América (68%) (OPS, 2019).

Desde lo económico, la pobreza se vislumbra con mayor fuerza. Gran parte de la población mexicana son trabajadores por cuenta propia, pequeños comercios, vendedores ambulantes y otros, que viven al día. Para ellos y para muchas otras personas, en condiciones de precariedad laboral, han perdido su empleo, sus ingresos

<sup>1</sup> Maestra en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación por el Instituto Politécnico Nacional. Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, área sociedad y educación. Universidad Autónoma Metropolitana, México. Correo electrónico: lucyparedesipn@gmail.com



o los han disminuido de manera considerable por el confinamiento. La CEPAL (2020) señala que la pobreza y la pobreza extrema aumentarán en América Latina, pero México será uno de los países que presentará un escenario alto para ambas.

También, empeoran las desigualdades sociales con efectos diferentes según el grupo social de pertenencia, la situación de pobreza y vulnerabilidad. Se presentan múltiples discriminaciones que afectan el respeto y ejercicio de los derechos humanos (CEPAL, 2020). Uno de ellos es la situación de violencia que padecen las mujeres, niñas, niños y adolescentes ante la crisis pandémica. La causa es el acrecentamiento de estrés, encierro, desempleo e inseguridad económica y alimentaria. En el país, los datos son alarmantes y recomiendan propuestas para su reducción, máxime violencia contra niñas, niños y adolescentes (Unicef, 2020).

La educación no es la excepción de estas inclemencias. A raíz del riguroso aislamiento social los sistemas educativos nacionales se forzaron a cerrar las escuelas. No se suspendieron las clases y se priorizó la modalidad a distancia para continuar el ciclo lectivo. Todos coinciden en un cambio de encuentro pedagógico sin precedentes, principalmente, en educación básica. En México, como en todos los países, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación es prioridad para seguir con los procesos de enseñanza y aprendizaje que define el currículum oficial. Aunque no es un recurso nuevo, se presenta de forma inesperada y de alcance desigual para cumplir con el mandato legítimo. Así, las condiciones de internet en el hogar, el equipo disponible y su uso, favorecen o limitan la intervención educativa. De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (INEGI, 2019) el 50.7% de los hogares disponen de computadora sin conexión a internet por falta de recursos económicos. Apenas el 44.6% de usuarios de computadora la usan como herramienta de apoyo escolar. Con estas cifras se explicitan las dificultades para continuar con las clases a distancia en toda la población.

El internet, el equipo tecnológico y su uso, son elementos técnicos que preocupan a los diversos actores educativos. Empero, su resolución sólo implicaría subordinar el problema fundamental y tratar exigencias inmediatas-urgentes, dejando de lado un cambio profundo del sentido de la educación y una transformación en la sociedad.

Aunque la educación no lo puede todo, sí puede hacer la diferencia en la formación de las personas, propiciar otra forma de interactuar en la sociedad y de estar con la naturaleza. Ir más allá de posibilitar la educación a distancia, sino reflexionar qué se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña en congruencia con las necesidades presentes, los acontecimientos pasados y las exigencias futuras ¿Cómo construir alternativas, desde la educación básica, que privilegien otras realidades sociales? Tal interrogante dirige el presente escrito que se construye a través de un trabajo

heurístico y hermenéutico de la literatura. Se inicia explicitando la relación entre naturaleza y humanidad determinada por los sistemas políticos y sociales. Después, se aborda la relación del neoliberalismo y la educación. La intención es comprender el sentido formativo que provoca esta vinculación. Por último, se reflexionan dos propuestas para incidir en la construcción de conocimiento socialmente útil capaz de transformar las inclemencias presentes desde dos escalas de intervención: el salón de clases (enseñanza) y la escuela (gestión). Ambas, desde la pedagogía crítica.

## **A) Desarrollo**

### *El antropoceno como convergencia de dos historias*

La geología como ciencia que estudia la historia de la tierra sustenta que el holoceno es la época más reciente del periodo cuaternario. Inició después que la temperatura se tornó más suave caracterizándose como una etapa interglaciar. Bajo estas condiciones, el homo sapiens vivió y desarrolló la agricultura y, con ello, la civilización. Es una época que se mantiene hasta la actualidad. No obstante, las inclemencias que la humanidad está presenciando y provocando han propuesto sustituir el holoceno por el antropoceno desde un posicionamiento histórico-natural. Arguyen que la especie humana ha configurado grandes cambios en la naturaleza debido al poder explícito que ha utilizado a escala global (Sloterdijk, 2018). Se expresa como una realidad determinada por la convergencia de dos historias, la humana y la del planeta.

Debido al desarrollo tecnológico los cambios sociales y naturales se incrementaron. Las actividades humanas mudaron a causa de la gran velocidad para la creación y acumulación de la información (Castells, 1999). Los dispositivos tecnológicos incidieron e inciden en la empresa, la educación, el comercio y el hogar. Para Trejo (2001) este periodo provoca diversas cantidades de datos, rompe fronteras, tiene distancias ilimitadas, reducen tiempos, generan desigualdad en su acceso, difunde contenido útil, no útil y engañoso. Además, fomenta la creatividad con sentido mercantil en usuarios que son al mismo tiempo consumidores y productores. Se recurre al uso intensivo de dispositivos que generan y acumulan un nuevo tipo de basura. Son desechos que concentran gran cantidad de metales que afectan la salud y el medio ambiente. No menos importante, su fabricación recurre al uso excesivo del agua. Al tiempo, irrumpe el conocimiento como fuente de riqueza y poder (Olivé, 2007). El interés es porque no se desgasta como las fuentes tradicionales

(las manos y las máquinas) y puede ampliarse al infinito (Belly, 2014). Ambos, información y conocimiento confluyen y establecen formas de organización en los países. Privilegian un desarrollo económico y social donde el papel de los sistemas educativos es imprescindible (Ruiz, Martínez y Valladares, 2010).

## Neoliberalismo y educación

El neoliberalismo, en su acepción compleja, incluye las dimensiones política, económica, social y subjetiva. Define la vida misma y da forma a la existencia. Es decir, especifica qué pensar, qué sentir, qué decir, qué ver, qué hacer y cómo relacionarse con el otro. Al apoderarse de la vida social a escala mundial y con sentido totalizador, por las dimensiones que integra, se considera la nueva razón-mundo que impone la lógica del capital en la realidad social (Laval y Dardot, 2013). Pasar a la sociedad neoliberal tiene relación con transitar de un capitalismo centrado en la economía productiva a uno basado en la economía financiera (Martínez, 2013).<sup>2</sup>

El neoliberalismo establece postulados centrales que rigen la vida social. Primero, un individualismo extremo. Todo sujeto es el único o principal responsable de sus actos. El autointerés y las necesidades egoístas son aspectos fundamentales para las conductas (Garretón, 2012). La vida individualista desvincula el sentido grupal, de comunidad y de colectividad, son competencias de inmunidad (Sloterdijk, 2007).

Segundo, la libertad con valor negativo es resultado del individualismo porque se enfatiza en el libre desarrollo del mercado. La desregularización y falta de control conlleva a satisfacer las necesidades de pequeños grupos interesados en la concentración de capital y poder. Deja a los ciudadanos en total indefensión (Martínez, 2013).

Tercero, antidemocratismo que se sustrae de las reglas del mercado para orientar las políticas públicas, concibiéndose como simple designación de gobernantes. Se rechaza la democracia en vinculación con la soberanía popular. De fondo, hay bloques oligárquicos integrados por políticos, fuerzas sociales, potencias económicas y entornos mediáticos. Son grupos de la elite en coalición que concentran poder y acumulación de capital con el fin de alterar los principios democráticos y el bienestar de la población (Laval y Dardot, 2017). Si bien, los ciudadanos insisten en la democracia, desconfían de ella por la visión reducida que ha adoptado, principalmente, por la democracia del espectáculo (Castells, 2017).

<sup>2</sup> De acuerdo con Garretón (2012), el capitalismo financiero mundializado enfatiza una nueva ola mercantilizadora al autonomizar los mercados a escala internacional en congruencia con los procesos de globalización.

Cuarto, espíritu competitivo. Se trata de una competencia entre capitales a diferentes escalas que se generaliza a través de las políticas públicas. A escala macro social se lucha por el poder del mercado entre oligopolios mundiales mediante los precios y la innovación. En lo micro social, el sujeto al ser empresario de sí mismo se posiciona a raíz de su capital humano y confronta sistemáticamente al otro, su enemigo. Laval y Dardot (2013) enfatizan que constituye una racionalidad generalizada de la competencia como norma de conducta y la empresa como modelo de subjetivación. Ambos, organizan la acción de los gobernantes y la conducta de los gobernados. Al mirarse como sujetos competitivos se insiste en un trabajo arduo para cumplir con la productividad deseada y concretar el éxito. Las personas se convierten en capital humano, los elementos de la naturaleza son recursos productivos y las instituciones son instrumentos de producción (Laval y Dardot, 2017).

Quinto, el Estado al servicio del mercado. El neoliberalismo ha permeado en la vida social gracias al apoyo del Estado. Introduce las leyes del mercado y principios del sector privado al sistema institucional y normativo del sector público mediante tratados, acuerdos y pactos internacionales apoyados por los bloques oligárquicos. Así se ejemplifica con la incorporación de los principios de la Nueva Gerencia Pública (Laval y Dardot, 2017).

El neoliberalismo como sistema crea un conjunto de normas, más allá de la economía, que trasciende y define la realidad social. El capitalismo en su esencia neoliberal configura un tipo de sociedad y sujeto focalizados en su capital-competencia. Al constituir este nuevo ser, se destaca el ámbito educativo para su (de) formación.<sup>3</sup> La razón-mundo se rige por las leyes del mercado y se subordina al sistema productivo, aunque la oligarquía establece varios eufemismos, es necesario decir: la educación es una mercancía y la escuela una empresa competitiva.

En Latinoamérica esta visión se relaciona con la educación técnica para facilitar la incorporación al mercado laboral. Un imperativo predomina: acumular capital humano en sintonía con las empresas transnacionales (Venegas y Mora, 2003). Para Laval y Weber (2003) la escuela neoliberal asume dos características principales. Primero, es utilitarista porque relaciona el saber con una herramienta para la acción. El resultado es un capital humano que garantiza éxito social. Segundo, es liberal porque responde a una clientela e influye en la oferta escolar. Resignifica a la escuela como agencia de servicios que satisface eficazmente los intereses particulares de los consumidores. Además, estas políticas educativas empresariales han actuado en contra de profesores,

<sup>3</sup> Si el neoliberalismo configura un sujeto individualista, competitivo, egoísta, antidemocrático, materialista, consumistas no se puede hablar de una formación. Más bien, (de) formación en sentido negativo, porque (re) significa un ser que no reconoce y valora al otro.

colocándolos en condiciones deplorables en su ejercicio profesional (Vior, 2003). De una u otra forma, las exigencias del mercado educativo acentúan la productividad y rendición de cuenta, estilos empresariales en la escuela pública (Laval y Dardot, 2017).

La preocupación por desarrollar sujetos críticos, analíticos y reflexivos es reprimida por la sociedad competitiva y eficiente (Torres, 2013). Esta mercantilización del sistema educativo ha tocado, incluso, la educación básica. Se potencia seres tecnócratas, con visión utilitarista y reproduccionista. Moldea a los sujetos mediante valores de competitividad, eficiencia, éxito personal porque incorpora principios de consumo y de producción económica. Señala que el único culpable del fracaso es el mismo sujeto. Ya que, no se esfuerza, no trabaja y no se sacrifica. La oportunidad es la misma para todos, pero es culpa personal no disfrutar de dichos beneficios. El bloque oligárquico neoliberal con la OCDE, el BM y el FMI a la cabeza en compañía de los Estados-nación dominantes, hacen su aparición en la conducción de los sistemas educativos (Martínez, 2013).

Terminar con un pensamiento simple que pone en riesgo la vida en la tierra corresponde asumir un cambio en la formación de los sujetos. La educación toma relevancia para este propósito. A continuación, se muestra la construcción de dos alternativas que privilegian el pensamiento crítico, consciente y ético ante una época caracterizada por el impacto decisivo y global hacia la vida natural y, por ende, hacia la humanidad. Son propuestas que van más allá de responder a la crisis pandémica actual. Dan oportunidad de actuar en otras condiciones y generar una concepción distinta a la lógica del capital.

## **B) Resultados**

La formación de niñas y niños de educación básica se concentra en el salón de clases. Ahí, se desarrollan, de forma directa, los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, las acciones son definidas por los actores educativos a través de la gestión escolar. Para este trabajo, ambas escalas son imprescindibles y codependientes para transformar la realidad educativa y social.

### **Enfoque transformador de la enseñanza**

La propuesta del enfoque transformador de la enseñanza asume el proceso educativo con significados que determinan dirección, organización, funcionamiento y no menos importante, sentido y pertinencia social. Su representación trasciende la política

educativa para caracterizarse en su expresión práctica cotidiana. Festermacher, Solti y Sanger (2009) arguyen que la estructuración de la enseñanza enuncia la concepción de aprendizaje y la visión de educación que se dispone por la vinculación estrecha entre sí en la práctica. Puntualizan tres tipos de enfoques con raíces históricas y epistemológicas específicas. Uno, el enfoque ejecutivo adquiere un conocimiento específico mediante la conducción del docente. Dos, el enfoque del terapeuta se preocupa por desarrollar un ser auténtico a través de prácticas con significación social. Tres, el enfoque del liberador da sentido al pasado y promueve liberar la mente con moralidad y racionalidad.

La clasificación que realizan carece de una mirada integral del desarrollo del individuo, ya que responde a la epistemología, la ontología y la axiología por separado. Fragmentan su relación con el mundo y no hace explícito la intensidad de transformación. Parece que cada enfoque representa el avance hacia un desarrollo cada vez más completo por dos razones, la finalidad que se adopta y el nivel educativo, gradual, en el cual se plantean. En la última concepción, se limita a comprender las maneras de dar sentido al pasado. Se cohibe en descolonizar el pensamiento para simbolizar al ser humano, la vida, la naturaleza, la tierra. También, superar la economía como única dimensión en la educación y transformar las relaciones entre dichos componentes. Con esta intención, se propone un enfoque que se sitúe en las condiciones presentes, considere el pasado y proponga escenarios futuros. Se defiende un tipo de educación que asume el máximo desarrollo con sentido integral, liberación y transformación del hombre como proceso y finalidad. De ahí que, se considera imprescindible construir tres conceptos importantes: educación, enseñanza y aprendizaje.

La educación se concibe como un proceso consciente, ejercido por uno o varios sujetos. Permite significar al ser humano mediante un desarrollo integral de las capacidades humanas al considerar las formas de relacionarse con el mundo. Su propósito es transformar y liberal el pensamiento y la acción para construir un modo de vida con respeto a las relaciones sociales y naturales. La enseñanza alude a un proceso consciente que implica ayudar a construir contenidos epistemológico, ontológico, axiológico y prospectivo. El propósito es un desarrollo humano integral que privilegie una construcción social, independiente, creativa y problematizadora. El aprendizaje se entiende como un proceso consciente de construcción personal de contenidos epistemológico, ontológico, axiológico y prospectivo. Establece cambios en la personalidad en sentido metacognitivo a través de un proceso de mediación social y cultural.

Cada conceptualización responde a nociones compartidas. Los tres elementos se entienden como proceso. No es posible un cambio de pensamiento en un tiempo y

un espacio inmediatos, únicamente desde lo biológico y con libre voluntad de los hombres. Más bien, está condicionado a las circunstancias del mundo y responde a las relaciones sociales que se internalizan para configurar formas de la personalidad. Se convierte en una construcción histórica personal en momentos y contextos definidos (Ivic, 1999). Son procesos conscientes porque las personas se dan cuenta y se reconocen como sujetos que construyen el mundo. Cuando se responsabilizan de su propia historia evidencian su capacidad de conciencia. Freire (1970) reflexiona que la verdadera educación concientiza las contradicciones del mundo con el fin de que el hombre siga adelante.

No menos importante, se reflexiona la importancia de un desarrollo humano integral que no sea exclusiva de la dimensión epistemológica. Sino que incluya, con la misma importancia, los sentidos ontológico, axiológico y prospectivo para tener amplias capacidades que favorezcan un cambio de pensamiento y acción en contextos de explotación. El sentido metacognitivo corresponde a otra noción importante al dirigir la enseñanza y el aprendizaje. Se trata de conferir al estudiante la conciencia y el conocimiento de su propio desarrollo. Que sea protagonista de su aprendizaje desde el contenido, el método, las técnicas y las finalidades. Ideas relacionadas a la educación problematizadora que defiende Freire (1970) y se traza bajo los términos de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1987). Por último, son procesos socialmente construidos, por el amplio reconocimiento cultural, social e histórico en contextos micro y macrosociales (Vygotsky, 1987).

## **Aspectos del enfoque transformador de enseñanza**

Definidas las nociones ejes, se sitúan los aspectos que integran y operan el enfoque. Su caracterización toma de base la zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vygotsky (1987; Ivic, 1999) y se afina con ideas de Freire (1970) para responder a una práctica auténtica en la acción y reflexión.

En la concepción sociocultural del desarrollo se plantea el concepto de ZDP como la distancia que existe entre lo que el sujeto puede hacer por sí solo, limitado a sus propias fuerzas, y lo que puede lograr mediante la guía y colaboración de otro más capaz o experimentado, en la solución de cierto problema o tarea (Vygotsky, 1987; Ivic, 1999). Potencializa el pensamiento a partir de la intervención social configurada en una persona y en su contexto histórico cultural. Se mira como un espacio socialmente construido, en esencia interactiva, entre los sujetos que intervienen para apropiarse de la cultura y las finalidades propuestas. A continuación, se precisan los aspectos centrales.

*Relación sujeto–sujeto.* La ZDP como espacio de enseñanza y aprendizaje representa un lugar negociado entre los implicados para construir aprendizajes mutuos. La interacción pone en juego las historias y culturas en un plano dialógico horizontal. Ahí, la conciencia se asume como capacidad dirigida hacia la solución conjunta del problema u objeto de aprendizaje. La relevancia recae en el sujeto que guía y acompaña el proceso, ya que deberá establecer una interacción sin jerarquías a pesar de los niveles de experiencia que se posea. De lo contrario, la ayuda generará un sentido de dependencia del más capaz subordinando al otro. Asimismo, limitará la conciencia en el propio desarrollo y la metacognición como producto transformador del pensamiento.

*Finalidades de la interacción dialógica.* La relación sujeto-sujeto tiene que ver con que las finalidades y las intenciones en la ZDP se tomen de forma compartida mediante el diálogo —medio poderoso en la negociación.— No incorporarlo implicaría formar un ser inconsciente de su propio desarrollo y dependiente de otros. Los datos empíricos manifiestan que la imposición genera falta de motivación, involucramiento y reproducción. Es un asunto de seguir órdenes sin saber hacia dónde se dirigen.

*Relación sujeto–objeto.* El papel del ser con más experiencia define las condiciones para que el otro sea activo y promueva su propio desarrollo. La selección de lo que se aprenderá, se dialogará, se reflexionará y se concientizará debe pensarse de forma compartida. Es importante la comprensión del mundo de ambos sujetos para que descubran su realidad y busquen juntos una solución. De ahí que, los contenidos escolares deben corresponder a prácticas sociales de los implicados. De lo contrario no habrá conciencia ni transformación del pensamiento, porque predominaría la imposición en la acumulación de un saber descontextualizado. La selección de los contenidos parte de los intereses y las necesidades de los propios involucrados.

*Mediación y ayuda.* Vygotsky asume que el desarrollo del individuo se formaliza en la internalización, que corresponde al paso de lo externo a lo interno. No obstante, tiene lugar por factores de mediación que se interponen. Puede ser el lenguaje en todas sus acepciones y de quién guía el proceso, como una persona o un dispositivo. Quizás, este punto cobre mayor significado por su incidencia en la interacción durante la ZDP. Ya se ha comentado la preocupación por el tipo de ayuda, principalmente, aquella que provoca pasividad ante el más experimentado. La conciencia que se insiste en esta propuesta no se considera como fin sino como parte del proceso. Por eso, la importancia de la ayuda en relación con el objeto y el sujeto de aprendizaje. Aquí, se rescata la importancia de las motivaciones, sentimientos, emociones para que la ayuda sea aceptada y tenga lugar el aprendizaje (Illeris, 2018). Con ayuda no se refiere sólo a la que ofrece el adulto, sino a otras personas que pueden ser



con poca diferencia de edad, de su misma edad o incluso de menor edad. Otro reto del más experimentado es no forzar la ayuda y permitir que pueda brindarse por aquellos con menos experiencia que él. También, hay dispositivos que fungen de mediadores como libros, videos, programas, cursos, entre otros. Representan una expresión social, cultural, histórica que internalizan en un proceso de autoenseñanza.

*Relación sujeto–contexto.* Los sujetos no son entes en blanco, sino que constituyen seres históricos a partir de las interacciones que tienen ante los distintos espacios sociales y culturales a lo largo de su vida. La educación en estos términos y la ZDP, en específico, deberán reconocer, partir y comprender que dichos atributos son base intrínseca del desarrollo humano. En la educación escolarizada se mira el reconocimiento del contexto social en la historia y cultura de cada sujeto. También, el contexto escolar al poner en acción las nociones de la ZDP. Incorporar las condiciones socioculturales de los sujetos, las características macro y microestructurales de la sociedad es imprescindible.

*Desarrollo humano integral por abordaje multidimensional.* Se reflexiona que la enseñanza y el aprendizaje deben mirarse de forma integral a partir de su abordaje multidimensional. La mediación en estos términos y el contenido a aprender habrá que responder a la dimensión epistemológica que asume la intención de construir nuevos conocimientos. El propósito es atender las exigencias del entorno para contribuir a su transformación. La dimensión ontológica implica potencializar procesos cognitivos y pensamientos para significar al ser en relación con el mundo y las dos historias. Situar a la condición humana en relación con todo lo que le rodea. La dimensión axiológica llevará a una formación sobre la base de valores, sentido ético con el otro y con la naturaleza. La dimensión prospectiva que facilite crear condiciones en el presente con miras a escenarios futuribles pertinentes a la vida en sociedad. Todos ellos confluyen para interrogar la situación del hombre en el planeta y sus amplias relaciones a propósito de enseñar la identidad terrenal.

## **Gestión escolar y pedagogía crítica**

La gestión escolar desde sus inicios configuró a la escuela como organización empresarial enfocada a optimizar el servicio educativo desde un enfoque cuantitativo de los resultados (Tello, 2008). Aunque se insistía en marcar la diferencia con los postulados empresariales y las exigencias del mercado, las tendencias se inclinaban hacia la administración de recursos humanos y financieros (Cassasus, 2000). Una visión simple y utilitarista en los sistemas educativos de América Latina que evade su especificidad, lo pedagógico. El origen del concepto tiene una vinculación

indiscutible con el neoliberalismo, se incorporan en el mismo periodo (los años sesenta y setenta), se construyen en los mismos países (Estados Unidos y Reino Unido) y con los mismos significados empresariales (*management* que significa gerencia para optimizar la producción).

Este antecedente conlleva a pensar alternativas a las indicadas por la cultura dominante. No se intenta establecer un modelo de gestión escolar generalizable, sino reflexionar aspectos peculiares que potencien escenarios alternativos de formación crítica en los diversos actores educativos. La propuesta resignifica argumentos de Laval y Dardot (2015), quienes plantean la importancia de instalar una nueva razón-mundo alternativa al neoliberalismo con nuevas normas para la vida social y natural. Para ellos, las prácticas de resistencia y la construcción de otra subjetivación conllevarán a una transformación cultural. Ahí, lo común es un elemento imprescindible. Este concepto refiere a un principio político y filosófico relacionado con la coobligación y el cogobierno de los sujetos involucrados-comprometidos en una misma actividad. Es decir, refiere al sentido de comunidad e interés común.

Se entiende a la gestión escolar como la escala micropolítica de la gestión educativa. Aquella que se centra en la escuela como un proceso complejo que prioriza lo común en los actores educativos. Da lugar a una serie de reflexiones, toma de decisiones y conjunto de acciones a través del cogobierno, coparticipación, coobligación y corresponsabilidad de la comunidad escolar. Para tal efecto, la mediación de directoras y directores es fundamental. Su finalidad es construir aprendizajes en toda la comunidad escolar con base en las características socioculturales que predominan. Sitúa la dimensión pedagógica de forma central y transversal que da sentido a la vida escolar cotidiana. Este concepto concibe aspectos importantes que en conjunto constituyen la propuesta. A continuación, se aborda cada una: común, enfoque micropolítico, enfoque del aprendizaje y mediación directiva.

Lo común en gestión escolar constituye la parte medular que da sentido, pertinencia y trascendencia en la cotidianidad. Aniquila la concepción de que directoras y directores son responsables únicos del funcionamiento y rendimiento de la escuela (González, 2003). Enaltece la participación del colectivo escolar y la democracia para generar identidad, pertenencia y compromiso institucional (Pozner, 2000). Las directoras y los directores deben pregonar y practicar el cogobierno. Involucrar a todos los actores educativos para deliberar en común qué, cómo, por qué y para qué aprender y enseñar en relación con las condiciones socioculturales que caracteriza a la comunidad escolar. Es decir, provocar una reflexión constante de las reformas educativas y todo dispositivo de poder legítimo asociado. Es una tarea colectiva con el fin de construir juicios críticos para que todos los sujetos pedagógicos se conviertan en agentes de su propia emancipación (McLaren, 1995). Trabajar en

común significa potenciar proyectos escolares juntos que sistematicen acciones en beneficio de toda la comunidad. Restar valor a las actividades fragmentadas que se diluyen en los salones de clase por falta de participación en la toma de decisiones a escala escuela. No perder de vista que la finalidad es y será construir una praxis que ayude a los estudiantes a una formación alejada de la lógica del capital. Insistir en la coparticipación, coobligación y corresponsabilidad como elementos característicos de lo común. Cuya congruencia se ve desde un enfoque micro político. Lourau (1980) lo ilustra como militancia en la profesión, porque en esos pequeños espacios se intentan y consolidan grandes cambios. De acuerdo con Laval y Dardot (2015), el papel del Estado debe cambiar de la administración centralizada que busca dominación y control social, hacia ser garante de derechos fundamentales de la colectividad, como la educación. En sentido estricto la concepción de Estado requiere de tiempo y concientización de los gobernantes. Pese a esto, no es un obstáculo en la escuela, ya que pueden aprovecharse los márgenes de autonomía y libertad en lo cotidiano.

Al ser directoras y directores autoridades legítimas para dirigir a la comunidad escolar inmediata, se puede instaurar la concepción de garantes, coordinadores y mediadores del derecho educativo. Que transformen la subjetividad neoliberal a través de poner en común saberes de todos los actores educativos, aprender, desaprender y reaprender mediante la reflexión y la acción (Walsh, 2013). Pensar de manera crítica implica reflexividad permanente más allá de aceptar con plenitud lo que proponen las reformas educativas. Es decir, reconocer con profundidad lo que se plantea y juntos edificar nuevas experiencias y saberes en, con y para la comunidad. La solidaridad, el respeto y la valoración del otro son indispensables. Dice McLaren (1995) las escuelas deben convertirse en espacios culturales y establecer relaciones íntimas y de patrones comunales articulados. No sólo entre docentes y estudiantes, sino en directivos y docentes para enfrentar las políticas depredadoras. Quizás, pensar en parientes intelectuales como dice Freire (1994), para unir fuerzas cognitivas entre los sujetos pedagógicos y caminar hacia la liberación.

Enfoque micropolítico de la gestión escolar. La escuela es un espacio social que no reproduce mecánicamente las políticas educativas, son espacios de luchas constantes donde interactúan tres aspectos esenciales (Ball, 1989). El primero, los intereses de los actores educativos que pueden ser creados por las preocupaciones materiales relacionadas con las condiciones del trabajo; ideológicos que focalizan situaciones valorativas, filosóficas y políticas respecto a la educación; y personales que refieren a la satisfacción de los sujetos, dando sentido al yo a partir de la identidad con el trabajo. Todos ellos, se explicitan en la toma de decisiones. El segundo, mantenimiento del control de la organización. Directoras y directores enfrentan

el problema del control tanto por supervivencia como por cumplir con la política educativa. Son ellos quienes deciden entre el control como dominio de la escuela y la integración de la comunidad escolar a través de la cooperación, adhesión y orden social. El tercero, conflictos alrededor de la política acepta a la escuela con incesantes luchas de poder entre toda la comunidad educativa en función de los dos primeros aspectos. Desde este enfoque, se reconoce que las relaciones cotidianas son inestables, mucho tienen que ver las relaciones de poder entre autoridades locales y docentes para establecer alianzas, tensiones y resistencias. De ahí que, el proceso es complejo y no es definitivo sino provisional (González, 2003). El poder, la mediación y la cultura son conceptos importantes para comprender la relación escuela-sociedad dominante (Giroux, 1985).

La mediación directiva es un concepto que reconoce las resistencias en las escuelas. Su concepción establece que no hay una reproducción plena de las políticas educativas en la vida escolar (Giroux, 1985). Estos sujetos pedagógicos determinan con luchas constantes su incorporación, apropiación, modificación y alcance. En ambos casos influyen sus características socioculturales en encuentros y desencuentros que se gestan. Son autoridades educativas en distintos escenarios (salón de clase y escuela), pero que concurren en el mismo espacio educativo. Una vez más la importancia del otro se hace presente para lo común. No se debe subestimar el diálogo entre docentes, directoras y directores. Establece un ir y venir de significados que abren posibilidades de fundar pensamiento creativo y consciente del acto educativo. Dice Freire (1970) la educación verdadera deberá transformar la realidad a través de la liberación del hombre en sus relaciones con el mundo. Hacer posible esto, es aceptar que son sujetos de cambio a través de la reflexión y acción en comunión con la firme intención de olvidar las prácticas individualistas y competitivas. Son líderes revolucionarios no para depositar la creencia de libertad. Mejor aún, actuar en correspondencia al concebirse mediadores para crear, construir, admirar y aventurarse.

Potenciar el pensamiento auténtico y creativo en los actores educativos es imperativo para dar fin a la adaptación, al control y a la enajenación. Conlleva a tratarlas con respeto, compromiso, honestidad, confianza y justicia. El desafío para directoras y directores es acompañar a los docentes desde cinco dimensiones que confluyen en la gestión escolar y determinan una mediación directiva específica:

- a) Epistemológico. Construcción de conocimientos pedagógicos en docentes.
- b) Ontológico. Potenciación de procesos cognitivos para significar la docencia.
- c) Axiológico. Guiar la práctica docente sobre la base de valores.
- d) Prospectivo. Construir proyectos futuros comunes.

Enfoque del aprendizaje desde la centralidad y transversalidad pedagógica. La gestión escolar prioriza la dimensión pedagógica sobre las demás: comunitaria, administrativa, organizacional, convivencial, sistémica y culturalista (Lavín y del Solar, 2000; Elizondo et al., 2005; Navarro, 2010). La gestión escolar desde el enfoque del aprendizaje focaliza lo pedagógico como ámbito central y transversal. Central, porque se provocan aprendizajes en los actores educativos no sólo en los estudiantes, también los docentes están en un proceso constante de deconstrucción y construcción de sus prácticas. Transversal, porque entrelaza todas las dimensiones a partir de un tejido interdependiente que integra lo particular en una totalidad que responde a las finalidades educativas mediante el acompañamiento, la colaboración, la coparticipación y la corresponsabilidad. En ambos casos, se concibe a una escuela que aprende de manera conjunta, cotidiana y consciente. Es decir, privilegia un conjunto de conocimientos pertinentes que no se reducen al dominio de habilidades técnicas desde la lógica del mercado (McLaren, 1995). Aquellas donde es suficiente aprobar un examen para acreditarse como docente idóneo. Mejor aún, conocimientos pertinentes para que identifiquen y traten las injusticias, velen por la diferencia, la libertad, la solidaridad y la honestidad. Es decir, construir aprendizajes desde la experiencia concreta, desde el quehacer cotidiano. Una reflexión situada y conjunta sobre sus propios logros, miedos, preocupaciones. Para Freire (1994, p. 95) la perfección de la práctica docente debe someterse a un análisis crítico. Piensa que la “práctica necesita la teoría como la teoría necesita la práctica”. No olvidar el acompañamiento del director y directora. Que coordinen, medien y problematicen la práctica docente en favor de construir intervenciones pedagógicas emancipadoras.

### **C) Discusión**

La realidad social en movimiento no ha sido del todo benéfica, pero lo más importante, en estos momentos, es buscar alternativas que privilegien la construcción de otros escenarios. Es lamentable que las crisis pandémicas, desastres naturales y colapsos financieros sean imprescindibles para tomar conciencia y buscar alternativas de un presente que pierde credibilidad y que, de continuar, conducirá a la humanidad a un futuro infernal (De Sousa, 2020). Empero, la educación es un espacio micro político para tomar decisiones y definir acciones a favor de erradicar todo pensamiento destructor de la vida en la tierra. Dice Laval y Dardot (2013) analizar el origen y el funcionamiento del neoliberalismo es un gran paso para resistir y generar transformaciones a distintas escalas, aún más, es un acto de salubridad pública (Laval y Dardot, 2017).

Es importante establecer propuestas educativas que vayan más allá del control y la métrica del rendimiento escolar. Las que este escrito expone, privilegian una pedagogía crítica que Giroux (2013) relaciona con valores, normas y poder porque es una práctica moral y política que “ofrece visiones particulares de la vida cívica, la comunidad, el futuro, y el modo en que podríamos construir representaciones de nosotros mismos, de los otros, y de nuestro medioambiente físico y social” (p. 15). Es difícil, ir contracorriente, pero no por ello se dejará de pensar cómo transformar espacios de explotación intelectual y de formación irreflexiva y enajenada. Reconocer la subjetividad a partir de la historia y de la cultura de cada sujeto es un hecho indiscutible en la educación. Sobre todo, para aquella que desea formar a partir de la conciencia, la reflexión y el diálogo. La humanidad no debe doblar las manos, en cambio, debe luchar por ser participe de una transformación centrada en liberar al hombre de pensamiento y acción. Construir una sociedad democrática, equitativa, justa y plural con el fin de afrontar una época caracterizada por el impacto decisivo y global en la vida natural de la tierra y, por tanto, de la humanidad.

## Conclusiones

La educación se ha tornado hacia una formación hegemónica, comercial, destructiva y opresora ¡Excesivo!, sería el sentir de algunos al leer la frase anterior. Parece que estas nociones se han naturalizado de tal forma que nombrarlas representaría una reacción ante agua fría derramada en la espalda. Sin embargo, la historia da cuenta del daño ascendente a la naturaleza y a la vida social. Estar en conflicto con la naturaleza implica, sin más, la destrucción humana. Sloterdijk (2018) trata de decir ¡En conflictos de este tamaño, no hay lugar para la neutralidad!, no se refiere sólo a la población en general sino a los políticos y empresarios como tomadores de decisiones. Que asuman la responsabilidad de dirigir a la humanidad a un puerto seguro y digno.

Este escrito reconoce la relevancia del acto educativo en la edificación de una cultura alternativa de cambio social. Se construyeron propuestas desde dos escalas diferentes, pero codependientes. El salón de clases junto con el proceso de enseñanza y la dinámica escolar desde la gestión. El enfoque transformador de la enseñanza reflexiona una formación pertinente en la educación básica. Prioriza un proceso consciente de ayuda, para construir contenidos epistemológico, ontológico, axiológico, teleológico y prospectivo. Privilegia el desarrollo humano integral a través de una construcción social, independiente, creativa y problematizadora. Asimismo, favorece la conciencia, el diálogo y el reconocimiento del hombre como

ser histórico. La propuesta de gestión escolar ofrece alternativas para potenciar el pensamiento crítico, consciente y ético en los actores educativos a partir de la mediación directiva. Establece conceptos centrales: común, enfoque micropolítico, enfoque del aprendizaje y mediación directiva. La intención es enseñar y aprender cómo construir conocimiento socialmente útil desde las condiciones socioculturales de los implicados.

Son alternativas que se dirigen a una transformación de pensamiento y acción para atender lo que hoy es causa de preocupación. No dudo que la educación ayudará a transitar de un mundo incierto a otro auténtico, seguro y feliz. En este cometido, los sujetos pedagógicos conocedores de la vida en la escuela tanto de sus limitaciones como de sus satisfacciones deben cuestionar y reflexionar la trayectoria que ha tomado la educación. Si hay que tomar otros caminos es importante escuchar a los implicados directos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El cambio no viene de afuera, sino, inicia con una conciencia crítica del acto pedagógico para después, tomar decisiones y definir acciones que transformen la realidad, nuestra realidad.

## Referencias

- Ball, S. (1989), *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós
- Belly, P. (2014), *Emprender el Camino de la Gestión del Conocimiento*. México: Temas Grupo Editorial.
- Cassasus, J. (2000), *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. Chile: UNESCO
- Castells M. (1999), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1 México: siglo XXI
- \_\_\_\_\_ (2017), *Ruptura. La crisis de la democracia liberal*. Madrid: Alianza Editorial
- CEPAL (2020), El desafío social en tiempos del COVID-19. Informe Especial COVID-19, No. 3. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45527/5/S2000325\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45527/5/S2000325_es.pdf)
- De Sousa, B. (2020), *La cruel pedagogía del virus*. Traducción de Paula Vasile. Buenos Aires: CLACSO.
- Elizondo, A., Bocanegra, N., Gómez, S., González J., Lara, L., Mendieta, M., Ortega, N., & Sánchez, R. (2005), *La nueva escuela I. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México: Paidós.
- Fenstermacher, Gary D., Soltis, Jonas F., y Sanger, Matthew N. (2009), *Approaches to teaching* (5th ed.), New York: Teachers College press.

- Freire, P. (1970), *La pedagogía del oprimido*. México: SXXI.
- \_\_\_\_\_ (1994), *Política y educación*. México: Siglo XXI
- Garretón, M.A. (2012), *Neoliberalismo corregido y progresismo limitado: los gobiernos de la Concertación en Chile 1990-2010*. Santiago de Chile: Editorial Arcis-CLACSO
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, México: Era
- \_\_\_\_\_ (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa* (Arg), XVII (1 y 2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1531/153129924002>
- González, M. (2003), Las organizaciones escolares: dimensiones y características. En González, Nieto, Portela, Martínez. *Organización y gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos*. Santiago de Chile: Prentice Hall.
- Illeris, K. (2018), *Contemporary theories of learning: learning theorists—in their own words*. London; New York: Routledge.
- INEGI (2019), Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH). Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019/default.html#Tabulados>
- Ivic, I. (1999), Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, xxiv (3-4), 773-799
- Laval, C. y Dardot, P. (2013), *La Nueva Razón del Mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- \_\_\_\_\_ (2015), *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- \_\_\_\_\_ (2017), *La pesadilla que no acaba nunca*. España: Gedisa
- \_\_\_\_\_ y Weber, L. (2003), Cuando la educación se convierte en simple mercancía. *Le Monde Diplomatique*, No. 32, edición chilena.
- Lavín, S., y Del Solar, S. (2000), *El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar. Guía metodológica para los centros educativos*. Santiago de Chile: Ediciones PIIE.
- Lourau, R. (1980), *El Estado y el inconsciente. Ensayo de sociología política*. Madrid: Kairós
- Martínez, F. M. (2013), *Educación, neoliberalismo y justicia social*. España: Ediciones pirámide
- McLaren, P. (1995), *Pedagogía Crítica y cultura depredadora, Políticas de oposición en la era posmoderna*. México: Paidós
- Navarro, M. (2002), La gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura. *Revista del taller regional de investigación educativa*, (7), pp.44-57. UPN.



- Olivé, L. (2007), Presentación. Hacia las sociedades del conocimiento en los países culturalmente diversos. *Redes*, -1() 101-110. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90702607>
- OPS (2019), Indicadores básicos 2019: Tendencias de la salud en las Américas. Washington, D.C.: OPS. Recuperado de <https://iris.paho.org/handle/10665.2/51543>
- Pozner, P. (2000), *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires, Argentina: IIPPE-UNESCO.
- Ruiz, R., Martínez, R., y Valladares, L. (2010). La sociedad del conocimiento. *En Innovación en la educación superior*. México: CFE.
- Sloterdijk, P. (2007), *En el mundo interior del capital. Para una teoría filosófica de la globalización*. Madrid: Siruela.
- \_\_\_\_\_ (2018), *¿Qué sucedió en el siglo xx?* España: Siruela
- Tello, C. J. (2008), Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política. *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 45/6.
- Torres, C.A. (2013), Educación y neoliberalismo. Ensayos de oposición. España: editorial popular.
- Trejo, R. (2001), Vivir en la Sociedad de la Información. Orden global y dimensiones locales en el universo digital. *Revista Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*. Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/revistactsi/numero1/trejo.htm>
- Unicef (2020), Protección de la niñez ante la violencia. Respuestas durante y después de COVID-19. Unicef México. Recuperado de <https://www.unicef.org/mexico/media/3506/file/Nota%20t%C3%A9cnica:%20Protecci%C3%B3n%20de%20la%20ni%C3%B1ez%20ante%20la%20violencia%20.pdf>
- Venegas, S. y Mora, O. (2003), La óptica mercantilista de la banca multilateral. *Le Monde Diplomatique*, No. 32, edición chilena.
- Vigotsky, L. S. (1987), *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Cuba: Científico técnica
- Vior, S. (2003), El mito de una sociedad bien educada. *Le Monde Diplomatique*, No. 32, edición chilena.
- Walsh. C. (2013), Lo pedagógico y lo decolonial, entretejiendo caminos. *En Interculturalidad crítica y pedagógica de-colonial: apuestas (des) del in-surgir, re-existir y re-vivir*. Ecuador: Ediciones Abby Ayala.

# La enseñanza en la telesecundaria mexicana antes y durante la pandemia de COVID-19

*Zaira Navarrete Cazales<sup>1</sup>  
Paola Andrea López Hernández<sup>2</sup>*

## Introducción

**E**n México, la educación básica se encuentra garantizada y regulada por el artículo tercero constitucional, cuyos preceptos están orientados a brindar una educación de calidad y excelencia a todos los niños, niñas y adolescentes que conforman el territorio nacional. Así, la enseñanza se divide en tres niveles: preescolar (3 a 5 años de edad), primaria (6 a 12 años de edad) y secundaria (12 a 16 años de edad), que se articulan en un trayecto formativo que tiene como objetivo desarrollar las capacidades de los estudiantes de manera integral construyendo conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan integrarse de manera plena en las sociedades del conocimiento (SEP, 2018).

Para efectos de la presente investigación, nos centraremos en el último periodo formativo destinado a la educación básica: la secundaria, y específicamente en el modelo de telesecundaria<sup>3</sup>; ésta surgió en la década de los 60 respondiendo a

<sup>1</sup> Profesora-investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Pedagogía SUAyED. Correo electrónico: znavarrete@filos.unam.mx

<sup>2</sup> Profesora adscrita a la Secretaría de Educación de Veracruz. Correo electrónico: paolaan.lopez@msev.gob.mx

<sup>3</sup> Dentro del Sistema Educativo Nacional Mexicano, se desarrollan cuatro modalidades de educación secundaria:

General: Enfatiza su función preparatoria, tiene como finalidad proporcionar una formación

un proceso de modernización social, económico, tecnológico y pedagógico de la red escolar, formando parte de una política compensatoria que tenía como objeto otorgar una cobertura educativa a las comunidades catalogadas con alta marginación (Palmero y Longares, 2002; Jiménez, 2010; Ayala, 2017), aquellas que no superaban los más de 2500 habitantes y, cuya cantidad de alumnos inscritos hacía imposible el establecimiento de alguna otra modalidad formativa.

La telesecundaria vio la luz en el Sistema Educativo Nacional Mexicano en el año de 1968, bajo el mandato del presidente Díaz Ordaz y con Agustín Yáñez a cargo de la Secretaría de Educación Pública, operando como una modalidad de educación a distancia que hacía uso de los medios modernos (televisión), materiales impresos (guías) y un solo docente (monitor) para la atención de todas las asignaturas pertenecientes al currículo teniendo por objetivo principal sentar las bases para la vida productiva en las comunidades y preparar a los educandos para continuar con su formación en el siguiente nivel (Calixto y Rebollar, 2008; Reyes, 2011).

Así, durante más de cinco décadas, dentro de las aulas de las telesecundarias se ha desarrollado una loable tarea educativa, centrando sus ideales y objetivos principales en la reducción de la desigualdad social, la creación de una conciencia solidaria y la construcción de conocimientos, capacidades y habilidades de los estudiantes (SEP, 2006) que se dirigen hacia la mejora de las condiciones de vida que prevalecen en las zonas rurales del país, acompañándose de una serie de elementos como son la red de educación satelital (Edusat), los materiales impresos que componen los libros para el alumno y para el profesor, las mediatecas, las bibliotecas y los compendios informáticos que complementan el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de las aulas y potencian el desarrollo de conocimientos y habilidades de los estudiantes.

Es importante mencionar que, a pesar de instaurarse como un servicio educativo vanguardista e innovador, durante su desarrollo ha presentado una

---

humanística, científica y artística. La formación que se otorga dentro de esta modalidad tiende a preparar, esencialmente, para la continuación de los estudios a nivel medio superior y superior. Técnica: Tiene como finalidad, además de proporcionar formación humanística, científica y artística, brindar una educación tecnológica básica que permita al alumno la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas, así como la apreciación del significado que la tecnología tiene en su formación para participar productivamente en el desarrollo del país.

Para trabajadores: Esta modalidad se imparte a la población que, por rebasar los 15 años de edad o por formar parte de la fuerza de trabajo no puede cursar la educación secundaria en cualquier otra modalidad.

Telesecundaria: Es una modalidad de educación a distancia destinada principalmente a comunidades rurales.

serie de problemáticas que impiden que en sus aulas se brinde un servicio de calidad, siendo limitada por la falta de recursos humanos y materiales que frenan el pleno desenvolvimiento de los estudiantes que la integran (Calixto y Rebollar, 2008), aunado a lo anterior, se suma la falta de capacitación del personal docente que incrementa la brecha de desigualdad sobre todo en las comunidades más vulnerables.

En la actualidad, a la brecha económica, social y cultural que viven los estudiantes que pertenecen a esta modalidad educativa y las comunidades más vulnerables, se ha sumado la brecha digital, pues a raíz del confinamiento sanitario provocado por la COVID-19 se han transformado las prácticas educativas tradicionales en donde la presencialidad en las aulas generaba una construcción de ambientes de aprendizajes que permitían dar atención a todos los estudiantes reconociendo sus necesidades, adaptando las estrategias, técnicas y recursos para la enseñanza a un contexto específico; la contingencia sanitaria ha provocado cambios en la interacción y en las metodologías implementadas en los salones de clases, haciendo que docentes y alumnos se acoplen a situaciones extraordinarias en las cuales los materiales se diversifican, adoptando la tecnología como medio para continuar con la enseñanza y el aprendizaje, lo que implica que muchos jóvenes, al no tener acceso a esta infraestructura, queden fuera de los procesos formativos.

La contingencia sanitaria obliga a dar una revisión al sistema de telesecundaria ya que la Secretaría de Educación Pública (SEP) al inicio de la pandemia optó por resolver el problema de las carencias tecnológicas para brindar una educación a distancia mediante la señal de televisión abierta retomando este modelo (Pérez, 2020), el cual implica el seguimiento de los contenidos del currículo nacional a través de videos educativos transmitidos en un horario especial por medio de una señal televisiva, dejando de lado las condiciones particulares de los estudiantes a nivel nacional, que en muchas ocasiones no cuentan con energía eléctrica para solventar el uso del televisor, olvidando a su vez que este esquema no se reduce a la visualización de complementos audiovisuales sino que requiere el acompañamiento de un docente que esté a cargo del grupo.

En este panorama, el Sistema Educativo Nacional (SEN) ha reflejado las carencias que posee y, en el caso de la telesecundaria, la falta de acceso a los recursos educativos se ha potenciado con los estudiantes, lo que impide un desarrollo en los conocimientos y habilidades en éstos, generando que el rezago, la desigualdad y la inequidad que imperan en la modalidad se potencialicen durante el periodo de contingencia.

Tomando como referencia la información abordada en esta primera sección, el presente trabajo tiene por objetivo realizar un análisis del desarrollo del proceso de

enseñanza y aprendizaje en la modalidad de telesecundaria antes y durante la pandemia, retomando aspectos relacionados con el esquema bajo el que se opera la enseñanza y las estrategias que se han implementado por los docentes para llevar la educación a las zonas más vulnerables, que es donde mayoritariamente se desenvuelve esta modalidad educativa, retomando algunas de las políticas implementadas en el territorio mexicano.

Para dar cuenta de los hallazgos obtenidos en esta investigación, hemos organizado el presente capítulo en cuatro apartados: en el primero, exponemos de forma general la metodología y el procedimiento de investigación empleando, contemplando algunos rasgos referentes a los estudios comparativos, presentando las categorías elegidas para analizar los cambios generados en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la telesecundaria mexicana antes y durante la pandemia; en el segundo, exponemos las características esenciales que caracterizan el proceso formativo antes de la pandemia en la modalidad elegida, retomando aspectos que se relacionan con el modelo de telesecundaria así como las reformas que la han constituido como la institución que conocemos hoy día; en el tercer apartado, mencionamos algunas de las estrategias adoptadas por el gobierno mexicano para atender la problemática generada a raíz del confinamiento causado por la COVID-19 y la manera en la que se implementaron con los estudiantes y docentes de la modalidad citada; finalmente, exponemos algunas notas comparativas para comprender las semejanzas, diferencias y tendencias retomando los ambientes de aprendizaje, los materiales empleados y la relación docente-alumno, considerando las propuestas nacionales en la modalidad estudiada.

## **Metodología y procedimientos de investigación**

El presente trabajo se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, teniendo como base los postulados de la investigación comparada, definida como el “estudio u observación de dos o más objetos, fenómenos o acontecimientos para descubrir sus relaciones o estimar sus semejanzas y diferencias” (Caballero et al., p. 40); ésta retoma un programa de búsqueda y construcción de conocimientos a partir de los cuales se analizan posibilidades y oportunidades mediante las divergencias presentadas en las unidades de análisis, así como sus relaciones que sirven como base para identificar problemas comunes y generar soluciones innovadoras en los sistemas educativos estudiados (Rojas y Navarrete, 2010; Villalobos y Trejo, 2015).

De esta manera, el método se presenta como una estrategia analítica que nos permite conocer cuáles son los referentes de comparatividad o las categorías de análisis, lo que se compara y lo que se logra de esta comparación, es así como los

sistemas educativos necesitan del método comparativo para encontrar los puntos de fortaleza propios, adaptándose a las nuevas dinámicas sociales que se caracterizan por un cambio constante (Villalobos y Trejo, 2015) permitiendo otorgar diversas soluciones ante las problemáticas y situaciones que se presentan en el medio formativo.

Para realizar la presente investigación se llevaron a cabo dos estrategias metodológicas, la primera corresponde a la investigación bibliohemerográfica, orientada a la recolección y análisis de materiales documentales que permiten comprender la manera en la que se realiza el proceso de enseñanza y aprendizaje en la modalidad de telesecundaria antes y durante la pandemia. La segunda estrategia incluye un análisis comparativo de las categorías planteadas a fin de caracterizar semejanzas y diferencias que perfilen tendencias y escenarios posibles retomando: 1) los modelos y ambientes de aprendizaje, 2) los materiales educativos y 3) la interacción entre el docente y el alumno, mismas que son fundamentales al momento de analizar el cambio generado en el modelo contrastando las estrategias implementadas antes y durante de la pandemia, en el contexto estudiado.

## **Enseñanza en telesecundaria antes de la pandemia**

Desde sus inicios, la telesecundaria en México se ha diferenciado de otras modalidades educativas por su organización, en la cual un docente es el encargado de impartir todas las asignaturas del currículo al grupo escolar; los materiales con los que sustenta y apoya el proceso de enseñanza dentro de las aulas son esenciales para llevar a cabo la práctica educativa, ya que facilitan la planeación y la implementación de diversas estrategias de enseñanza para lograr que los estudiantes alcancen los aprendizajes esperados<sup>4</sup> y obtengan así conocimientos significativos. Es importante mencionar que, a través de los años, la telesecundaria ha pasado por una serie de transformaciones que la han constituido en el modelo que conocemos hoy día y que se relacionan con el papel del docente y del alumno, las asignaturas abordadas y los recursos empleados al interior de los centros de trabajo.

En el año 2006 se planteó la Reforma a la Educación Secundaria (RES) que buscaba disminuir la fragmentación curricular y a partir de la cual se propuso un proceso formativo orientado a la constitución de ciudadanos integrales, mediante una serie de cambios significativos que impactaron en la didáctica, la metodología y la epistemología (Ayala, 2018) incorporando el uso de las Tecnologías de la

<sup>4</sup> Los aprendizajes esperados son indicadores de logro de los objetivos en el currículo nacional.

Información y la Comunicación (TIC) al trabajo del aula, lo que hacía que la función tradicional del docente se modificara volviéndolo un guía del aprendizaje.

Las propuestas señaladas en la reforma presentaron un cambio significativo en el modelo de telesecundaria por lo que se estableció un Nuevo Modelo Pedagógico Renovado que partía del Modelo de Educación para el Fortalecimiento de las Telesecundarias, éste implicaba una formación de estudiantes encaminada al desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo dejando atrás la enseñanza tradicional. De esta manera, la nueva orientación didáctica debía responder a los objetivos y el enfoque planteado en la RES, siendo pertinente con las características del adolescente de la época.

Así, se esperaba que el desarrollo de un nuevo modelo pedagógico permeara en la participación de los estudiantes dentro de las sociedades del conocimiento siendo: a) integral, ofreciendo una visión holística que retoma características contextuales del lugar en donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje; b) flexible, logrando que tanto maestros como alumnos pudiesen seleccionar y proponer las secuencias pedagógicas haciendo un uso libre de los materiales destinados a esta modalidad; c) incluyente, por medio de la unificación de todos los actores escolares para el diseño de estrategias, y d) participativo, mediante la recuperación de todas las propuestas de los implicados en el proceso de formación (SEP, 2006; Reyes, 2011; Jiménez, 2010).

Con base en lo anterior, la reforma realizada al modelo pedagógico permitió un uso de los recursos más flexible, posibilitando a los docentes emplear los materiales audiovisuales en diferentes momentos, complementando así la práctica educativa dentro de las aulas y generando que la enseñanza estuviera centrada en el alumno más que en los contenidos, modificando los ambientes, materiales y relación entre docente y alumno, encaminando todos los recursos hacia la mejora de los aprendizajes.

### *Modelos y ambientes de aprendizaje*

Los ambientes de aprendizaje pueden ser definidos como aquellos espacios que han sido modificados y planeados tanto por las autoridades educativas como por los docentes al interior de las aulas, éstos permiten configurar los procesos de enseñanza brindando una distribución de espacios y recursos que se conjugan para atender los objetivos educativos, los contenidos y la relación que se establece entre los profesores y alumnos (Duarte, 2003; Salinas, 1997; SEP, 2013); de esta manera, los modelos y ambientes proporcionan un espacio favorable para desarrollar

conocimientos, habilidades, actitudes y valores, mientras sus directrices se plantean desde las normativas nacionales.

Así, el Modelo Renovado de Telesecundaria planteado en el año 2006 ofreció la posibilidad de flexibilizar los ambientes de aprendizaje propuestos por los profesores, que les permitía manejar temas transversales para relacionar de forma articulada los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se esperaba constituir al interior de cada una de las asignaturas que integran el currículo educativo (SEP, 2006), retomando las necesidades contextuales de los estudiantes para lograr construir saberes y habilidades significativas.

El diseño instruccional que se planteó a los docentes se encargó de mostrar los pasos a seguir para planear el proceso de enseñanza dentro de las aulas de manera presencial, presentando un soporte de recursos educativos que se adecuaban a las necesidades de los estudiantes. Así, la organización de los aprendizajes recaía en la constitución de secuencias didácticas<sup>5</sup>, las cuales se conformaban en sesiones cuyo número variaba dependiendo del contenido y de los aprendizajes esperados a alcanzar.

En la actualidad, la estructura general de la secuencia didáctica, que se encuentra desarrollada tanto en el modelo pedagógico de telesecundaria y que se plantea de manera general en los libros para el maestro (SEP, 2018), retoma los siguientes elementos característicos:

- a) *Para empezar.* Se orienta a despertar la motivación del alumno, retomando sus experiencias personales en torno al tema, que son esenciales para construir un andamiaje en el conocimiento.
- b) *Manos a la obra.* Estas sesiones buscan generar nuevos conocimientos, habilidades y actitudes, a partir del análisis, la comparación, la selección de información, la reflexión y la constitución de un pensamiento crítico sobre el tema.
- c) *Para terminar.* Esta fase de la secuencia evalúa el aprendizaje de los estudiantes, mediante actividades que buscan ejercitar lo aprendido, resolver situaciones nuevas y poner a prueba distintas alternativas de solución a las problemáticas o situaciones planteadas.

<sup>5</sup> La secuencia didáctica se entiende como el conjunto de actividades de aprendizaje que se encuentran interrelacionadas, éstas se orientan a la elaboración de un producto final que corresponda a los aprendizajes esperados planteados en el currículo escolar.



De esta manera, cada una de las sesiones<sup>6</sup> que integra la secuencia didáctica posee una estructura que permite construir, de manera gradual, los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes, éstas retoman los siguientes puntos esenciales:

- a) *Inicio*: incluye 5 minutos destinados a la transmisión del material de la red Edusat (opcional), en este lapso, los alumnos observan el video correspondiente a la asignatura que se esté trabajando y el docente realiza una pequeña introducción del contenido a abordar durante la sesión.
- b) *Desarrollo*: ocnstituido por un total de 40 minutos, implica la realización de actividades relacionadas con el contenido y aprendizaje esperado a tratar.
- c) *Cierre*: consta de un total de 5 minutos durante los cuales los profesores evalúan el desempeño de los estudiantes durante la sesión y responden dudas que puedan existir sobre el tema estudiado.

Tomando como referencia lo planteado en párrafos anteriores, el diseño de las secuencias didácticas y las sesiones responde a una integración de elementos que confluyen para el logro de los aprendizajes esperados ya que parten desde el currículo, los contenidos, las experiencias y las motivaciones de los estudiantes, los recursos materiales y humanos con los que se cuenta, y el esquema de clase orientado al modelo de telesecundaria.

### *Materiales educativos*

Los materiales educativos son esenciales como complemento a la enseñanza, con la reforma a la educación planteada en el año 2018, los recursos destinados a la telesecundaria fueron renovados<sup>7</sup>, diseñando nuevas video cápsulas y recursos impresos que fungieron como acompañamiento de los estudiantes durante las sesiones. Es importante mencionar que en la actualidad, la modalidad cuenta con los

<sup>6</sup> Las sesiones son espacios de tiempo durante el día escolar destinadas a las asignaturas, para el nivel de secundaria cada sesión se compone de 50 minutos, que son empleados para desarrollar las actividades de enseñanza.

<sup>7</sup> La reforma en el año 2006 a la educación secundaria fue el último momento en el que se diseñaron recursos para el modelo de telesecundaria, después de ello, se planteó la reforma integral de educación básica en el 2011, sin embargo, ésta no se acompañó de materiales nuevos para los alumnos de la modalidad educativa estudiada, rediseñándose hasta el año 2018 con los Aprendizajes Clave y el Nuevo Modelo Educativo, que permitió que los libros y los recursos audiovisuales llegaran de manera escalonada a cada una de las aulas, iniciando por primer grado en el 2018 y concluyendo en el 2020 con tercer grado.

siguientes recursos propuestos a los alumnos, profesores y padres de familia: libro para el alumno, libro para el maestro, recursos audiovisuales distribuidos a través de la red Edusat y la página oficial de telesecundaria, diversos recursos informáticos que son empleados para realizar un complemento en las sesiones presenciales, apuntes de los contenidos de las asignaturas de tecnología, artes e inglés y la programación diaria de las secuencias a abordar.

Es significativo señalar que los recursos audiovisuales que conforman la señal de Edusat se constituyen por programas que tienen una duración de cinco minutos para cada asignatura que integra el currículo, éstos son transmitidos en horario matutino y vespertino e inician por primer grado, pasando a segundo y concluyendo en tercero, en este esquema, un video es seguido de otro durante la jornada escolar. Cada uno de los programas se muestra al inicio de la hora dedicada a la asignatura, por lo que pueden tomarse como introductorios a los temas que son abordados durante la clase<sup>8</sup>, en éstos, los presentares exponen de forma breve los contenidos que habrán de abordarse según la asignatura que se presente.

Es importante mencionar que, a pesar de tener un modelo pedagógico organizado mediante un diseño instruccional que retoma los materiales específicos para la modalidad formativa (recursos impresos y audiovisuales), lo cierto es que la mayoría de las telesecundarias carecen de los elementos básicos para completar el esquema de las sesiones, encontrándose instituciones en donde no reciben la señal Edusat, no hay energía eléctrica, y se carece de televisión y/o de materiales impresos.

### *Interacción entre el docente y el alumno*

En el ámbito educativo, la comunicación generada entre el docente y el alumno es fundamental para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues a partir del diálogo se orienta a los estudiantes a integrarse a la sociedad a partir de la cultura que los rodea, teniendo como finalidad el encuentro entre dos saberes o discursos que recae en la retroalimentación y la conformación de un pensamiento crítico y creativo. Es menester señalar que las nuevas generaciones necesitan de un componente de reciprocidad que permita que los profesores observen y comprendan

<sup>8</sup> Ante este hecho es importante mencionar que los materiales audiovisuales suelen repetirse durante la semana en cada asignatura por lo que no es necesario que los docentes y alumnos observen el mismo tema en más de una ocasión, a menos que se requiera reforzar la información. A diferencia del primer modelo pedagógico de telesecundaria, en la actualidad, las video cápsulas se presentan como un complemento flexible que está a disposición de los docentes en el momento que lo requieran.

el mundo de sus alumnos para diseñar y plantear estrategias dentro y fuera de las aulas para atender las necesidades formativas de quienes están a su cargo (Escobar, 2015; Rizo y García, 2007; Tenti, 2012).

Con base en lo anterior, el esquema del modelo pedagógico con el que se opera en telesecundaria coloca al centro del aprendizaje al estudiante, recuperando sus ideas y experiencias previas para propiciar la reflexión, la comprensión, el trabajo colaborativo y el fortalecimiento de valores, mediante una educación con base constructivista y humanista que busca generar aprendizajes significativos, formando individuos integrales que sean capaces de reflexionar, participando de manera activa dentro del aula (SEP, 2006). El docente funge como un guía capaz de diseñar estrategias de aprendizaje que recaen en la constitución de secuencias didácticas afines a las necesidades de los estudiantes, haciendo uso de los materiales con los que cuenta a su alcance, siendo el protagonista de la innovación y la transformación educativa, orientada a favorecer el aprendizaje de todos sus estudiantes (Arrona, 2017).

Así, las relaciones generadas dentro del aula de telesecundaria se forman mediante el diálogo de manera horizontal, estableciendo una comunicación en la cual todos deben participar de forma activa para compartir los conocimientos adquiridos y construir conocimientos nuevos siguiendo la estructura de las secuencias didácticas y de las sesiones planteadas que retoman sugerencias del libro para el maestro y de los programas de estudio que integran cada una de las asignaturas.

## **Enseñanza en telesecundaria durante la pandemia**

Actualmente, nos encontramos ante un hecho inédito relacionado con la pérdida del espacio escolar que nos obliga a replantearnos el papel de la escuela como un medio físico (Díaz Barriga, 2020; Navarrete et al., 2020). En este contexto, ni los gobiernos ni las instancias educativas se encontraban preparadas para enfrentar el desafío que suponía el trabajo a distancia, sobre todo porque gran parte de los centros escolares no cuentan con la infraestructura tecnológica para dar soporte a este tipo de enseñanza (Rojas y Navarrete, 2019), haciendo que las estrategias propuestas se desarrollaran de manera improvisada mediante el ensayo y error.

En este contexto, la enseñanza en la modalidad de telesecundaria presentó varios desafíos relacionados con el acceso a materiales para las poblaciones vulnerables, la comunicación y la continuación de los procesos formativos, en donde los docentes tuvieron que hacer frente al nuevo escenario que implicaba el establecimiento de una educación a distancia, retomando las políticas educativas establecidas por el Estado

mexicano y adaptando las estrategias y lineamientos a las comunidades en donde se desarrollaría el aprendizaje, adaptándose al cambio (Padilla, 2021), transformando los ambientes de aprendizaje, los materiales y la relación profesor y alumno, en una situación en la que las brechas sociales, económicas, culturales y tecnológicas se potenciaron.

### *Modelos y ambientes de aprendizaje*

Durante la emergencia sanitaria, la educación tradicional se transformó empleando como herramienta principal las tecnologías de la información y la comunicación para hacer frente al confinamiento, tratando de mantener la interacción entre docentes y alumnos en los contextos en donde se tenía acceso al internet, la señal televisiva, radiofónica o de celular.

Con base en lo anterior, la SEP implementó una serie de estrategias orientadas a la atención de los estudiantes, retomando el modelo de telesecundaria impartiendo las clases en un formato de televisión abierta considerando que la mayoría de la población tiene acceso a este medio de comunicación, aunado a lo anterior, se presentó el llenado de libros o guías de estudio, la solicitud de trabajos escritos, la realización de videos explicativos por parte de los docentes, el desarrollo de sesiones dentro de páginas web o plataformas educativas y las clases virtuales (CEPAL, 2020; UNESCO; 2020).

Dentro de las políticas y estrategias implementadas por el gobierno mexicano resaltan las siguientes:

*Plataforma digital Aprende en casa.* Tiene por objetivo servir como apoyo a docentes en la formación a distancia. Ésta se encuentra integrada por un fichero por asignatura que contiene actividades que dan soporte a los aprendizajes esperados en los diferentes niveles de la educación básica priorizando “cuatro áreas de conocimiento: Pensamiento matemático, Lenguaje y Comunicación y Cuidado de la Salud” (Navarrete et al., 2020, p.151). Es importante mencionar que, en el desarrollo de la pandemia, “el programa Aprende en casa se ha visto favorecido con los esfuerzos de la SEP, creadores de contenido y programadores externos” (Navarrete et al., 2021, p. 10).

*Televisión y radio educativa:* La SEP propuso, por disposición oficial, el uso de la televisión y la radio para la educación a distancia, considerando que estos recursos son de fácil acceso y otorgan cobertura a la población que carece de internet. Para el nivel secundaria, de acuerdo con el boletín No. 75 emitido el 20 de marzo de 2020, se planteó que los programas serian transmitidos a través del canal Ingenio TV, en los siguientes horarios: 1° de secundaria: Canal 20.1 + 3.2 de 16:00 a 19: 00 horas o de

21:30 a 00:00 horas; 2° de secundaria: Canal 20.1 + 3.2 de 08:00 a 11: 00 horas o de 18:30 a 21:30 horas; 3° de secundaria: Canal 20.1 + 3.2 de 10:30 a 13:30 horas o canal 22.1 + 14.2 de 15:00 a 18: 00 horas.

Retomando la modalidad estudiada en el presente trabajo, es importante mencionar que la mayoría de la población escolar que la integra se desarrolla en contextos rurales y marginados, haciendo que el acceso a los contenidos educativos se vuelva todo un reto para quienes desean continuar aprendiendo. Los alumnos pertenecientes a las telesecundarias enfrentan situaciones relacionadas con la carencia de una infraestructura tecnológica y de habilidades para manejar las plataformas propuestas, tiempo escaso para realizar las actividades de aprendizaje (muchos estudiantes se unieron a la fuerza laboral o tienen otras responsabilidades dentro de casa) y problemas relacionados con las habilidades para la autorregulación que complican la formación a distancia.

De esta manera, los docentes han hecho uso de diferentes modelos de enseñanza orientados a subsanar las diversas situaciones en las que se desenvuelven los estudiantes durante el periodo de contingencia, recuperando los *aprendizajes en línea*, mediante el uso de plataformas, clases en vivo o videos asincrónicos; el *aprendizaje por televisión*, que permite llegar a aquellos alumnos que no cuentan con internet o equipos de cómputo, mediante programas unidireccionales que acompañan la enseñanza; el *aprendizaje por radio*, que retoma un diseño unidireccional y que busca dar acceso al proceso formativo a las comunidades más alejadas, y el *aprendizaje mediante material impreso*, que facilita a los docentes y estudiantes el trabajo fuera de línea, mediante el uso de textos, guías y listas de lectura (UNESCO, 2020).

### *Materiales educativos*

Tomando en cuenta esta situación actual, que obliga a miles de docentes y alumnos a trabajar en formas totalmente nuevas y desconocidas, el diseño y la implementación de estrategias depende fuertemente del acceso que tengan los niños y adolescentes en sus hogares a los materiales educativos necesarios para continuar con el aprendizaje a distancia (Unicef, 2020). De esta manera, muchos profesores adscritos a la modalidad de telesecundaria optaron por realizar su labor valiéndose de los siguientes recursos:

*Trabajo mediante plataformas como Google Classroom.* La SEP a través de las supervisiones escolares, propuso el uso de dicha plataforma para llevar a cabo el aprendizaje a distancia (en los contextos en donde se pudiera hacer uso de ésta)

dotando a los docentes y alumnos de todas las instituciones de una cuenta G suite. La aplicación tiene precargada la información del grupo de trabajo y de las asignaturas que integran el currículo por grado escolar. Mediante el uso de esta plataforma, los profesores que se desempeñan mayormente en las localidades urbanas pueden tener un acercamiento sincrónico y asincrónico con sus estudiantes, continuando con el desarrollo de los temas y contenidos propuestos en el currículo.

*Aplicaciones de videoconferencia como Zoom, Microsoft Teams o Google Meet.* En menor medida, muchas teleaulas continuaron con su labor haciendo uso de estas aplicaciones, logrando desarrollar un contacto sincrónico con los estudiantes en el horario escolar (UNESCO, 2020; Pérez, 2020). Al igual que la estrategia anterior, las aplicaciones fueron mayormente utilizadas por alumnos que se encuentran en las zonas urbanas.

*Redes sociales como Facebook, Telegram y Whatsapp:* Debido a la carencia de una banda ancha que permita cargar plataformas de video como Zoom o Google Meet, los docentes optaron por crear grupos haciendo uso de redes sociales que implican un bajo costo en megas de internet para mantener una comunicación fluida con los estudiantes, dicha comunicación no siempre es sincrónica.

*Libros de texto como guías de enseñanza.* Otra parte de los profesores adscritos a esta modalidad ve en este material impreso una herramienta fundamental para el proceso de aprendizaje a distancia, empleando las actividades que en éste se contiene para llevar a cabo una evaluación que permita analizar el alcance de los estudiantes en los diversos contenidos.

*Videos explicativos.* Al material audiovisual correspondiente a la modalidad estudiada, se suman los videos realizados por los docentes, en los que explican paso a paso las actividades planteadas haciendo énfasis en los contenidos más relevantes de las asignaturas o en aquellos que son difíciles de abordar sin la presencia de un profesor generando con ello un aprendizaje invertido (UNESCO, 2020), éstos son distribuidos a partir de las redes sociales, DVD o cargados a la plataforma de YouTube.

*Cuadernillos de trabajo.* Tomando como referencia que sólo el 44% (Rojas y Navarrete, 2019) de la población rural cuenta con acceso a internet y que la mayoría de los estudiantes pertenecen a zonas geográficamente alejadas, un gran número de docentes optó por realizar cuadernillos con un diseño instruccional que sirve de guía para los estudiantes, ofreciendo una alternativa para el proceso de aprendizaje a todos aquellos que carecen de los materiales tecnológicos para llevar a cabo una educación a distancia por medio de las TIC. Así, los profesores se dirigían hacia las comunidades para otorgar (con un encargado o de manera personal) el material, especificando la fecha en la que será devuelto para su evaluación. Para su entrega, muchos docentes infringieron las reglas de

confinamiento y acudieron a las comunidades en donde desarrollaban su labor, a fin de continuar comunicados con los estudiantes (Mendoza y Abellán, 2020).

### *Relación docente-alumno*

La comunicación entre el profesor y los estudiantes ha variado durante la pandemia, en este sentido, han destacado dos tipos:

- a) sincrónica, haciendo uso de las aplicaciones de videoconferencia que permiten establecer un contacto en tiempo real con los actores educativos y llamadas telefónicas personalizadas para brindar asesorías y/o retroalimentaciones a los estudiantes sobre las actividades solicitadas (UNESCO, 2020; UNICEF, 2020).
- b) asincrónica, mediante plataformas educativas, redes sociales, recursos audiovisuales e impresos en donde se otorgan las indicaciones y se plantea el trabajo a realizar. Aunado a lo anterior, y como lo menciona Mendoza y Abellán (2020) es importante mencionar que muchos docentes arriesgaron su salud y la de los estudiantes para acercarse a las comunidades en donde no existían los medios de comunicación suficientes, asistiendo de manera presencial una vez por semana, quincena o mes.

Con base en lo anterior, durante la pandemia, al desarrollar el proceso de aprendizaje y enseñanza en entornos desconocidos, los docentes volvieron a ocupar el papel de instructores, dictando paso por paso las actividades a realizar por los estudiantes, reconociendo las características propias de los alumnos para diseñar las estrategias de comunicación adecuadas y resolver las problemáticas presentadas, relacionadas con la falta de infraestructura tecnológica y de habilidades para el manejo de las TIC, la ausencia de los padres de familia en el acompañamiento de los niños y jóvenes, y la carencia de recursos.

Tal y como se presentó en párrafos anteriores, la pandemia generada por la COVID-19 modificó el trabajo docente y la organización de los alumnos y las familias. Así, los actores educativos han hecho uso de diferentes estrategias que no se encontraban planteadas en ningún plan o programa de estudios de las asignaturas que integran el currículo escolar, lo que expuso las fallas dentro del sistema formativo, haciendo más evidentes las brechas culturales, económicas y tecnológicas por las que atraviesan los estudiantes, por lo que se requiere generar lineamientos y estrategias que sean capaces de atender situaciones en contextos de emergencia.

## **Comparación entre un modelo de enseñanza presencial y uno a distancia en la telesecundaria**

Como resultado del análisis y la contextualización antecedente, en esta sección destacamos algunas anotaciones sobre los contrastes presentes en la enseñanza y el aprendizaje antes y durante la pandemia en la modalidad educativa estudiada, haciendo referencia a las categorías seleccionadas, ambientes de aprendizaje, materiales educativos y relación docente-alumno (ver tabla 1).

Es menester resaltar que la situación global actual ha generado una serie de cambios en los procesos escolares y, a su vez, ha hecho evidente la problemática de los sistemas educativos que en muchas ocasiones no alcanzan la equidad tan buscada y siguen reproduciendo las desigualdades (CEPAL, 2020). Al analizar el modelo de telesecundaria a través de su constitución histórica y de su esquema de trabajo, se pueden encontrar las siguientes semejanzas y diferencias en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con base en la comparación realizada, retomamos que los ambientes de aprendizaje y la planeación realizada para atender las necesidades educativas de los estudiantes se modificó, pasando de una enseñanza presencial en la cual se partía del diseño de secuencias didácticas para abordar los contenidos establecidos en el programa de estudios, a la implementación de estrategias basadas en el uso de materiales educativos diversos que respondían al contexto en el cual se desarrollaban los educandos y que permitieron plantear una enseñanza a distancia. Es importante señalar que una tendencia en los ambientes de aprendizaje es que los docentes continuaron diseñando las actividades con base en las necesidades de los estudiantes, obteniendo información sobre los recursos con los que contaban, los estilos de aprendizaje y el contexto en el que se desenvolvían.

Por otro lado, como se mencionó en el párrafo anterior, los recursos educativos se transformaron, pasando del empleo de la red Edusat, los materiales impresos como libros y las bibliotecas escolares al uso de las TIC, en las cuales cada material se relacionó estrictamente con el contexto y el acceso del alumno, empleando telefonía móvil, televisión, radio, internet o cuadernillos impresos (diseñados por los docentes) para continuar con el proceso de enseñanza y aprendizaje, atendiendo las brechas económicas, culturales, sociales y digitales de los estudiantes.

En tercer lugar, con la categoría relacionada con la comunicación entre docente y alumno también podemos puntualizar diferencias, antes de la pandemia se destacaba el centrar la enseñanza en el alumno, permitiendo llevar una comunicación



horizontal en la que todos los actores educativos pudiesen expresar libremente sus opiniones y aprender por medio de la retroalimentación, estableciéndose una comunicación totalmente sincrónica. En el caso de la formación a distancia se tuvo que recurrir a una comunicación vertical, en la cual el profesor era el encargado de dictar las actividades sugeridas para que los estudiantes las realizaran, estableciéndose una interacción sincrónica cuando se hacía uso de las plataformas de videoconferencia o llamadas telefónicas y asincrónica al momento de enviar los deberes en formato digital o impreso, complicando la retroalimentación y el aprendizaje entre pares.

**Tabla 1. Comparación de la educación telesecundaria antes y durante la pandemia**

<i>Categorías</i>	<i>Enseñanza antes de la pandemia</i>	<i>Enseñanza durante la pandemia</i>
Modelos y ambientes de aprendizaje	<p>Se lleva a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje presencial mediante un diseño instruccional planteado en el Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria, en donde los aprendizajes esperados se abordan a partir de secuencias didácticas que recuperan el siguiente esquema:</p> <p><i>Para empezar (inicio)</i>. Referido a la recuperación de los aprendizajes previos de los estudiantes.</p> <p><i>Manos a la obra (desarrollo)</i>. Conformado por las actividades bajo las que se integra el producto final y se llega al aprendizaje esperado.</p> <p><i>Para terminar (conclusión)</i>. Se abordan una serie de situaciones en distintos contextos en donde el alumno debe poner a prueba sus habilidades, conocimientos y actitudes para resolver las tareas propuestas.</p>	<p>Se lleva a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia, en el cual predomina el aprendizaje en línea, por televisión, por radio, con material impreso, estableciéndose una comunicación mayoritariamente asincrónica.</p> <p>La implementación de estrategias por parte del docente no parte de un diseño instruccional previamente establecido, sino que requiere del diagnóstico de acceso que tiene los alumnos a los materiales educativos: libros de texto, televisor, computadora, teléfono inteligente, conectividad. La planeación de actividades y el uso de algún modelo de aprendizaje dependerá ampliamente de las condiciones en las que se encuentran los estudiantes.</p>

<p>Materiales educativos</p>	<p>Para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas se retoman los siguientes elementos: Red Edusat, materiales impresos (libro para el maestro y para el alumno), recursos audiovisuales e informáticos, bibliotecas de aula. Aunque dentro del diseño instruccional del modelo pedagógico se enmarca el uso de todos estos recursos lo cierto es que la mayoría de las telesecundarias carecen de ellos.</p>	<p>Se recurrió al uso de las TIC, retomando las computadoras, celulares, la conexión a internet, plataformas educativas, aplicaciones de videoconferencia, programas de radio y televisión y, en caso de no tenerlas, se aplicó una serie de materiales impresos en donde se plantearon las actividades a trabajar con los estudiantes. Es importante destacar que el diseño de cuadernillos estuvo a cargo de los profesores al frente de cada grupo.</p>
<p>Interacción entre el docente y alumno</p>	<p>Se realiza una comunicación horizontal en donde el alumno es el centro de las actividades de aprendizaje y el docente es el encargado de diseñar e innovar las secuencias didácticas tomando en consideración las características y necesidades de los estudiantes.</p>	<p>La comunicación fue sincrónica mediante el uso de las plataformas de videoconferencia o llamadas telefónicas, o asincrónica, haciendo uso de videos, instrucciones en plataformas educativas, uso de cuadernillos o cartas. La interacción entre docente y alumno es mayoritariamente vertical dando mayor importancia a las instrucciones otorgadas por los profesores.</p>

Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones

Por medio del análisis comparativo de los resultados obtenidos con este estudio que retoma las categorías de modelos y ambientes de aprendizaje, materiales educativos y relación docente-alumno para dar cuenta de la enseñanza en la telesecundaria mexicana antes y durante la pandemia, enfatizamos algunas consideraciones a manera de cierre.

Como primer punto, relacionado con la metodología empleada, la comparación nos permitió encontrar aspectos relacionados con las semejanzas, diferencias y tendencias de la enseñanza en la modalidad educativa antes y durante la pandemia, resaltando que la telesecundaria posee una carencia de materiales y recursos que impactan de manera significativa en el desarrollo del proceso de enseñanza y

aprendizaje, generando mayores problemáticas en la población vulnerable, así, a las brechas sociales, económicas y culturales se sumó la brecha digital, pues la mayoría de los estudiantes al pertenecer a zonas rurales no contaban con acceso a la infraestructura tecnológica o las habilidades necesarias para emplear con eficacia las TIC y continuar con sus procesos formativos.

En segundo lugar, relacionado con los ambientes de aprendizaje, dimos cuenta de que éstos se modificaron, pasando de un diseño por secuencias didácticas y sesiones presenciales que dependían de un material específico (libros impresos, señal Edusat, bibliotecas escolares) a la atención a distancia, que requirió el diseño y planteamiento de nuevas estrategias por parte de los docentes que contemplara las condiciones particulares de los estudiantes, ante esta situación, el gobierno mexicano implementó el plan *Aprende en casa*, así como la radio y la televisión educativa que seguía el esquema de la telesecundaria.

Como tercer punto, los materiales educativos en los dos periodos analizados presentan cambios, transitando del uso del libro de texto y de la explicación del docente de manera presencial, a emplear herramientas relacionadas con las TIC que contemplaron el uso de internet, señal televisiva o telefónica y el diseño de nuevo material impreso que respondiera a las necesidades de los estudiantes. Por su parte, el gobierno mexicano dotó a los docentes del acceso a plataformas como Google, otorgando a los estudiantes cuentas G suite, aunado a lo anterior, el uso de redes sociales como Facebook y whatsapp se intensificó, así como los programas de videoconferencia como Google Meet y Zoom.

En cuarto punto, encontramos que la comunicación entre docente y alumno también presentó una serie de modificaciones, pasando de una interacción sincrónica en su totalidad (enseñanza antes de la pandemia) a una asincrónica (durante la pandemia) que contempló la transformación del papel del docente de mediador a instructor de actividades para lograr que los estudiantes continuaran con el proceso de enseñanza y aprendizaje abarcando los contenidos propuestos en el currículo formativo.

Finalmente, es importante mencionar que en el contexto actual, la organización y la operación de la telesecundaria se han presentado como la base para el diseño de estrategias nacionales orientadas a la enseñanza a distancia, viéndose como un medio para solventar los problemas de estructura tecnológica de la mayoría de las regiones del país, llevando los contenidos de enseñanza a las comunidades más alejadas por medio de la señal de televisión abierta y de los programas que, en su momento, fueron destinados específicamente para esta modalidad. Por ello, es importante prestar atención en este modelo formativo, que está destinado a las poblaciones vulnerables en el país, potencializando sus recursos para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

## Referencias

- Arrona García, J. (2017, 21 de noviembre), *Un modelo de docencia para los profesores de telesecundaria en el estado de Guanajuato* [ponencia]. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1443.pdf>
- Ayala Sánchez, F. (2018), El trabajo docente mediado con tecnologías de la información y la comunicación en la telesecundaria. Representaciones sociales de profesores. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16). 557-579. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.358>
- Caballero, A.; Manso, J.; Matarranz, M. y Valle J. M. (2016), Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* 7(9), p. 39-56. <https://saece.com.ar/relec/revistas/9/art3.pdf>
- Calixto Flores, R. y Rebollar Albarrán, A. M. (2007), La telesecundaria ante la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, (7) 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie4472187>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL (2020), *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Díaz Barriga, A. (2020), La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 19-29), México: IISUE.
- Duarte, J. (2003), Ambientes de aprendizaje. Una aproximación teórica. *Estudios pedagógicos*. 29. 97-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- Escobar-Medina, M. B. (2015), Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista de Tecnología y Sociedad*. 5(8). <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/346>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Unicef (2020), *COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe* <https://www.unicef.org/lac/media/16851/file/CD19-PDS-Number19-UNICEF-Educacion-ES.pdf>
- Jiménez Hidalgo, J. J. (2010), *La telesecundaria en México, un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. México: SEP.
- Jorrín Lozano, V. (2021), La importancia de la implementación de las Políticas Públicas en la Educación a distancia en México. *Revista de administración pública*, 56(1), 111-130. [https://inap.mx/wp-content/uploads/2021/08/INAP-RAP\\_154-2021.pdf#page=112](https://inap.mx/wp-content/uploads/2021/08/INAP-RAP_154-2021.pdf#page=112)

- Mendoza Caro, J.C. y Abellán Fernández, J. (2020), Modalidades de atención y desigualdad educativa en tiempos de pandemia: la experiencia de la Sierra Tarahumara. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 169-189. <https://dgetaycm.sep.gob.mx/doc/pdf/Doc%20Educacion%20y%20pandemia%20Efectos%20y%20opciones%20de%20politicas%20en%20Iberoamerica.pdf#page=169>
- Navarrete Cazales, Z. y Manzanilla Granados, H. M. (2017), Panorama de la Educación a Distancia en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 65-82. 10.17151/rlee.2017.13.1.4
- Navarrete Cazales, Z.; Manzanilla Granados, H.M y Ocaña Pérez, L. (2020), Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50 (ESPECIAL), 143-172. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50>.
- \_\_\_\_\_ (2021), La educación básica a distancia en el contexto de la pandemia en México. Potencialidades y limitaciones. *Educiencia*, 6 (10), 6-19. <https://educiencia.uat.edu.mx/index.php/Educiencia/article/view/191/130>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación UNESCO (2020), *Garantizar un aprendizaje a distancia efectivo durante la disrupción causada por la COVID-19*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375116\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375116_spa)
- Padilla García, F.M. (2021), Innovación educativa ante el desafío de la enseñanza en Telesecundaria en tiempos del COVID-19. *Revista Enfoques de la Comunicación*, 5, 1-26. [https://repositorio.consejodecomunicacion.gob.ec/bitstream/CONSEJO\\_REP/90/1/Innovaci%c3%b3n%20Educativa%20ante%20el%20Desaf%c3%ado%20de%20la%20Ense%c3%blanza%20en%20Telesecundaria%20en%20Tiempos%20del%20Covid-19.pdf](https://repositorio.consejodecomunicacion.gob.ec/bitstream/CONSEJO_REP/90/1/Innovaci%c3%b3n%20Educativa%20ante%20el%20Desaf%c3%ado%20de%20la%20Ense%c3%blanza%20en%20Telesecundaria%20en%20Tiempos%20del%20Covid-19.pdf)
- Palmero Cámara, M. C y Longares Vidal, L.C. (2002), La telesecundaria en México. Un ensayo sociopedagógico para la inclusión y la igualdad de oportunidades de las comunidades rurales. *Revista de Ciencias de la Educación*, 192, 407- 419. [https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/89655/2002\\_CienciasEducaci%c3%b3n\\_192\\_1\\_Palmero%20C%c3%almar.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/89655/2002_CienciasEducaci%c3%b3n_192_1_Palmero%20C%c3%almar.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Pérez Archundia, E. (2020), Desigualdad y rezago. El sistema educativo mexicano al desnudo frente a la pandemia del COVID-19. *Entramados*, 7 (7), 36-41. <https://fh.mdip.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/4212/4452>
- Reyes Juárez, A. (2011), Experiencias estudiantiles de adolescentes rurales: Un acercamiento a la faceta subjetiva de la telesecundaria en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie5531598>

- Rojas Moreno, I. y Navarrete Cazales, Z. (2010), Educación comparada: reflexiones para la construcción de una metodología de investigación. En M.A. Navarro Leal (Coord.). *Educación comparada. Perspectivas y casos*. (pp.53-66), Planea.
- \_\_\_\_\_ (2019), Modalidades no presenciales de educación superior en México: Composición, tendencias y desafíos. México; Universidad Nacional Autónoma de México [http://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL\\_UNAM/408](http://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/408)
- Salinas, J. M. (1997), Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. *Pensamiento Educativo*. 20. 81-104. <http://146.155.94.136/index.php/pel/article/view/24477/19785>
- Secretaría de Educación Pública (2006), *Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria Documento base*. <http://www.iddie.edu.mx/documentosrectores/modeloeducativotelesecundaria.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2013), *Modelo de atención con enfoque integral para la educación inicial*. [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/mx\\_0102.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/mx_0102.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2018), Libro para el maestro. Español telesecundaria. Recuperado de <https://telesecundaria.sep.gob.mx/Content/Repositorio/Maestro/Libros/1/Espanol/TS-LPM-LMESP-1/>
- \_\_\_\_\_ (2021), *Programación de telesecundaria*. <https://drive.google.com/file/d/1pgAb-m5Nnk2VhxVRQdz2Wi0Vp5Cup2Cj/view>
- Tenti Fanfani, E. (2012), Docentes y alumnos: encuentros y desencuentros entre generaciones. En E. Tenti Fanfani (coord.) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (pp.191-208), UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218851/PDF/218851spa.pdf.multi>
- Villalobos Torres, E. M. y Trejo Sánchez, C. M. (2015), Fundamentos teórico-metodológicos para la educación comparada. En M.A. Navarro Leal y Z. Navarrete Cazales (coords.). *Educación comparada internacional y nacional* (pp.19-27), México: Plaza y Valdés.



# **Formación ciudadana e identidad nacional a través de la enseñanza de la Historia en secundaria**

*Silvia Osiris Domínguez Villegas<sup>1</sup>  
Ma. Gabriela Guerrero Hernández<sup>2</sup>*

## **Introducción**

**E**n la siguiente investigación se pretende analizar el tratamiento y aplicación de uno de los propósitos de la enseñanza de la historia en educación básica, específicamente en la educación secundaria, que está relacionado con la promoción de la identidad nacional y ciudadanía del mundo, debido a que este tipo de contenido no sólo se imparte desde una perspectiva teórica, sino que también se busca que los adolescentes lo incorporen y pongan en práctica en el desarrollo de su vida como futuros ciudadanos y, de esa manera, sean capaces de tomar decisiones de manera responsable y comprometida en el mundo en el que les corresponde vivir. Por lo que, se tiene como propósito el diseño de estrategias para promover el desarrollo de competencias para la socialización y la incorporación de valores que favorezcan la participación informada y comprometida de los estudiantes en la vida democrática de su entorno inmediato y más tarde de la nación, promoviendo a su vez la identidad nacional, con base en esta idea se considera a la escuela como el espacio idóneo para fomentar el pensamiento autónomo y crítico que incida en la toma de decisiones de los adolescentes.

La investigación se basó en la metodología investigación-acción y en ella se plantea que la enseñanza de la historia es un referente para fortalecer en los

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Nuevo León. Correo electrónico: osirisanne@gmail.com

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Nuevo León. Correo electrónico: gabrielagh1970@gmail.com



estudiantes la formación ciudadana además de la identidad nacional, ya que, en la asignatura de historia se despliegan diversas competencias como son: la comprensión del tiempo y del espacio históricos, el manejo de información histórica destacando, la formación de una conciencia histórica para la convivencia. De acuerdo a Jensen “el objetivo ya no es dar al alumnado un conocimiento sólido y detallado del pasado sino suscitar y desarrollar en él la conciencia histórica” citado en Pagés (2003, p. 5). Lo que implica dejar de lado el enfoque memorístico y enciclopédico de la historia para dar paso a una enseñanza más acorde al contexto del estudiante.

Con base en lo anterior, se ha desarrollado un marco teórico que permite explicar las razones que llevan a la promoción de los procesos identitarios y de la formación ciudadana en el espacio áulico, así como en los ámbitos local, nacional e internacional, se incluye el planteamiento del problema, la metodología de la investigación-acción, el análisis de resultados y las conclusiones parciales.

## **Desarrollo**

### *Marco teórico*

El Plan de Estudios del 2017 (*Aprendizajes clave para la educación integral de la Asignatura de Historia en la educación secundaria*), uno de los propósitos generales de la educación básica menciona que es necesario “Desarrollar valores y actitudes para el cuidado del patrimonio natural y cultural como parte de su identidad nacional y como ciudadano del mundo” (ver anexo 1) (sep, 2017, p. 161), propósito que es similar al Plan del 2011, ya que se mantiene como constante el énfasis en el desarrollo de la identidad nacional y la ciudadanía del mundo con todo lo que implica, valores y actitudes necesarios para ejercer de manera positiva estos dos aspectos fundamentales de la formación de cualquier ser humano, primero con el sentido de pertenencia a un Estado-nación y segundo de pertenencia al mundo y las responsabilidades que esto conlleva. De manera simultánea, en los rasgos del Perfil de Egreso de la Educación Secundaria, también se insiste en la importancia que tienen la convivencia y ciudadanía, aspectos que serán de gran apoyo para que al concluir su formación básica el estudiante, esté en condiciones de identificarse como mexicano, es decir, de acuerdo a la SEP (2017), “se identifica como mexicano. Reconoce la diversidad individual, social, cultural, étnica y lingüística del país, y tiene conciencia del papel de México en el mundo. Actúa con responsabilidad social, apego a los derechos humanos y respeto a la ley” (p. 27), como puede apreciarse en

el perfil de egreso, uno de los ejes centrales es la cuestión de la identidad nacional, que junto a otros valores contribuyen a la formación ciudadana mediada esta por los derechos humanos y el respeto a la ley.

Uno de los propósitos de la enseñanza de la Historia es promover la identidad nacional y la ciudadanía del mundo en los alumnos de educación básica en México (sep, 2017, p. 161), por lo que, se pretende que la enseñanza de la Historia sea el instrumento o herramienta para buscar incentivar este propósito general.

### *Antecedentes de la enseñanza de la Historia para la identidad nacional*

En cuanto a la enseñanza de la Historia para la identidad nacional, el teórico Bahena (2015) realizó una investigación cualitativa con alumnos de tercer grado de educación secundaria en el municipio de Nezahualcóyotl, en el Estado de México, cuyo objetivo era comprender el proceso de construcción de la identidad nacional que tiene una intención y es apoyada en cierta información, elementos o referentes, estos últimos divididos en referentes objetivos y subjetivos;

los primeros son las piezas y mecanismos establecidos por el Estado para generar vinculación, hasta cierto punto homogénea, hacia la idea de nación; los segundos son la interpretación que el connacional puede hacer del total de referentes objetivos, es decir, la interpretación de estos elementos (p. 242).

En el Estado mexicano, al establecerse como nación, surgió el nacionalismo oficial, y la comprensión de un tipo de identidad nacional, donde se sobrecargaban las valoraciones históricas y culturales ante la imperante necesidad de vincular una población sumamente diversa, como lo menciona Josefina Vázquez en 1975 en su obra *Nacionalismo y educación en México*, donde la escuela fungió como el escenario principal para propagar la idea de una nación en los niños y jóvenes mexicanos.

Las conclusiones a las que llegó Bahena (2015), son que:

- 1) La identidad nacional es una construcción diseñada a través de un proceso.
- 2) El proceso de construcción de la identidad nacional transcurre en dos momentos. El primero comprende el aprendizaje de referentes objetivos difundidos desde el aparato del Estado a través de la escuela, y de manera particular, dentro de la clase de historia. El segundo consiste en la interpretación que el connacional hace de dichos referentes.

- 3) La identidad nacional es un proceso material, esto significa que la construcción de este tipo de identidad requiere forzosamente de referentes objetivos. [...]
- 4) Los referentes objetivos son visualizados por los alumnos de la siguiente manera:
  - a) Piezas geográficas: se construyen tres representaciones: regiones geográficas, que vinculan generalmente a estados federales y sus colindancias; zonas arqueológicas; y edificaciones y monumentos.
  - b) Piezas iconográficas: la bandera y el escudo nacional mexicanos.
  - c) Mecanismos culturales (prácticas culturales): a través de conmemoraciones enmarcadas por una fecha: 15 de septiembre, 20 de noviembre, 5 de mayo y 24 de febrero.
  - d) Mecanismos ideológicos (comunidad de interés): la apropiación de un nosotros, difundido por la historia oficial.
- 5) La identidad nacional de los alumnos se considera una identificación romántica, es decir, conciben su nación a través de cualidades estéticas, colectivas, particulares y étnicas, cargadas de información histórica y cultural (p. 261).

Podemos concebir que la identidad nacional, ha funcionado como una identificación, los jóvenes, tienen esta noción de pertenencia a una nación. Función que ha sido primordial dentro de la enseñanza de la Historia, como lo ejemplifica Florescano (1994).

desde tiempos remotos los pueblos acudieron al recuerdo del pasado para combatir el paso destructivo del tiempo sobre las fundaciones humanas; para afirmar solidaridades asentadas en orígenes comunes; para legitimar la posesión de un territorio; para sancionar el poder establecido; para respaldar con el prestigio del pasado vindicaciones del presente; para fundamentar en un pasado compartido la aspiración de construir una nación; o para darle sustento a proyectos disparados hacia la incertidumbre del pasado (p. 9).

Partiremos entonces, señalando la conceptualización de la enseñanza de la historia como lo menciona Carretero y Kriger en el 2004 que en primera instancia su enfoque está basado en un discurso identitario propio de la época del Romanticismo (Gómez, Rodríguez y Miralles, 2015, p. 22), igualmente, según estos autores

la influencia de la Historia se manifiesta a través de tres cuestiones centrales: una valoración positiva del pasado y presente del propio grupo social, tanto en el ámbito local como nacional; la valoración positiva de la historia política del país; la identificación con los acontecimientos del pasado, personajes y héroes nacionales” (p. 22),

Estas tres cuestiones se manifiestan abiertamente en la identidad nacional que se forja en los estudiantes desde sus tempranos años escolares, y que se va replicando conforme avanza en su formación académica, desde la educación inicial, la primaria y secundaria, principalmente.

### *Antecedentes de la enseñanza de la Historia para la formación ciudadana*

Al realizar la revisión y el análisis de diversas investigaciones sobre el tema que nos ocupa, podemos encontrar como Goodland (1984) en su obra *Un lugar llamado escuela*, identifica cuatro funciones asignadas a la escuela: “académica, vocacional, personal y social-cívico” (Moral y Pérez, 2009, p. 61), resaltando esta última porque implica preparar a los estudiantes para ser ciudadanos. Convirtiéndose así en la mayor tarea de la escuela pública, que es:

Educar ciudadanos que participen activa y efectivamente en una sociedad diversa y democrática. El Estado democrático se construye cuando los ciudadanos tienen el conocimiento, las actitudes y habilidades necesarias para participar en un cultura cívica y pública, y cuando siente que sus intereses, experiencias, deseos, esperanzas y sueños son tenidos en cuenta (p. 61).

Por lo que, para preparar ciudadanos democráticos es necesario un currículum que conecte a los estudiantes con la sociedad, y las formas de conseguir esta conexión consiste en:

- Invitar a participar en la cultura de la escuela a todos los alumnos del centro, respetando sus tradiciones de casa y de su comunidad, mientras se fomenta una cultura común entre los diversos miembros de la comunidad escolar.
- Fomentar esta forma de participación desde el aula y en cualquier ámbito escolar.
- Seleccionar y construir un currículum que conecte con las experiencias y vidas de los alumnos.
- Fomentar el desarrollo de metas académicas, vocacionales, sociales-cívicas y personales.
- Apoyar un logro igualitario (Moral y Pérez, 2009, p. 61).

Por su parte, Sánchez (2011) desarrolla un trabajo centrado en la ciudadanía y la enseñanza de la Historia, este es un estudio centrado en la formación inicial de los profesores de Historia, a su vez plantea que las fuentes históricas en la

educación obligatoria sería el camino a seguir para guiar a los alumnos en la obtención de una serie de habilidades vinculadas “más que con la cantidad de información sobre el pasado (siempre necesaria), con el conocimiento y manejo de las fuentes implicadas en la construcción de la Historia” (p.5). Con la intención de que los alumnos comprendan que la Historia es una ciencia de carácter interpretativo, “que trata de reconstruir y explicar el pasado de la Humanidad a partir de las evidencias, esta sería una buena forma para desarrollar en los alumnos el pensamiento crítico, fundamental para desenvolverse en las sociedades participativas y abiertas” (p. 6).

Sin embargo, ante el imperante fracaso de la propuesta, la autora, comenta que esto no debe causar desánimo, al contrario, es necesario seguir trabajando siguiendo las directrices de las herramientas del historiador en el aula, porque el manejo de diferentes fuentes de información y su interpretación son difíciles en cualquier etapa del sistema educativo, incluyendo el nivel superior, de la misma forma, declara que es necesario poner atención al proceso de evaluación de este tipo de estrategias. Por lo que, se vuelve imprescindible seguir insistiendo en este tipo de proceder para poder formar profesores reflexivos, que sean capaces a su vez, de formar ciudadanos activos, participativos, y que sus prácticas contribuyan en la formación ciudadana. (Sánchez, 2012).

Ambos casos ejemplifican, como se ha intentado desde la enseñanza de la Historia, fomentar tanto la identidad nacional como la ciudadanía, la primera ha permeado en los educandos de nivel básico, al grado de generar un sentido de pertenencia a una nación, sin embargo, aún existiría el planteamiento de si la escuela es el escenario, para la formación ciudadana y que el alumno desarrolle “conocimientos, competencias y habilidades, para adquirir diferentes formas de ver, comprender y vivenciar la convivencia social, y participar de diversos modos en los asuntos públicos y colectivos”. (Figuroa, 2013, p. 54)

Ante la diversidad de problemáticas existentes en el mundo globalizado de hoy día, es necesario replantear el centro de la reflexión social, a temas de la enseñanza de la historia de la siguiente índole:

- a) El reconocimiento de la necesidad de pensar y vincularse de maneras distintas con la otredad.
- b) El significado del surgimiento de nuevas identidades.
- c) La comprensión y reconocimiento de que la historia es tan sólo una construcción, una narración, cuyo sentido de objetividad tiene que ver no con cuestiones de científicidad sino con razones de poder.

- d) La identificación de la historia tan sólo como una de las diversas facetas a través de las cuales el poder construye su hegemonía cultural.
- e) La necesidad de construir y difundir las otras historias que existen, pero no forman parte de la historia hegemónica.
- f) La apertura a la posibilidad de pensar un currículo escolar que abroge la división disciplinaria reformulando así todo el sentido del proceso de aprendizaje y la institución escolar misma (Rodríguez, 2013, p. 539).

Rodríguez (2013), plantea que, junto con lo anterior, es preciso asumir la coexistencia entre la otredad, es decir, entre todos los otros, ubicando ineludiblemente a las problemáticas nuevas referidas a las formas de convivencia ya sean la tolerancia, la educación para la paz, la resolución de conflictos, etc. Lo que llevaría a repensar el significado de lo que es ser ciudadano en estas sociedades complejas, diversas, con anhelos de democracia y de tintes mundiales.

### *La relevancia social de la enseñanza y aprendizaje de la Historia*

La enseñanza de la Historia está configurada por tres aspectos centrales: la docencia, la didáctica y la educación histórica, estos a su vez forman parte de las funciones sociales del historiador, como lo señala Florescano (1994), citado en Plá (2012, pp. 166-169). El profesional de la historia, además, de ser parte de una operación historiográfica donde combina prácticas científicas que tienen relación con la disciplina, de la escritura, es decir, la literatura y de un lugar social, que suelen ser las condiciones políticas, socioeconómicas y culturales en las que se desarrolla su investigación histórica profesional según Certeau (2010), citado en Plá (2012, p. 165). También la enseñanza histórica es parte fundamental de su quehacer profesional, aunque se tenga a la docencia relegada por la investigación, en cuestiones prácticas laborales, en la actualidad, se tienen datos acerca de cómo los egresados de las licenciaturas de Historia ejercen la enseñanza de esta disciplina, en México el “20.7% de los egresados de las licenciaturas de Historia son maestros de secundaria, el 4.9% trabaja dando clases de bachillerato y el 9.9% como docentes universitarios” (Plá, 2012, p. 166), es decir, un poco más de la tercera parte de los historiadores se dedican a la docencia.

Por lo que, se hace indispensable que el concepto de enseñanza de la Historia incluya:

la formación docente, la producción de materiales didácticos y la relación entre el saber historiográfico profesional y la historia en el aula también incluye el aprendizaje, pero

este aprendizaje es situado dentro de una institución específica que es la escuela y esta regula sus tiempos y sus saberes con la intencionalidad de enseñar, formar, disciplinar y otras tantas cosas más. Por tanto, el aprendizaje está condicionado por la institución (Plá, 2012, p. 170).

Como se menciona, es necesario para el historiador contar con estos atributos y así poder ejercer su práctica educativa. Sin embargo, no solamente él se dedica a la enseñanza, sino que, también dentro de las aulas mexicanas de educación básica, específicamente en secundaria, y en su mayoría, quienes están a cargo de la asignatura de Historia son docentes egresados de las Escuelas Normales Superiores, seguido de los profesores egresados de las universidad y algunos otros, que no cuentan con formación alguna en el campo de la Historia.

Para la enseñanza de la Historia entran en juego diferentes factores, tanto el docente y su formación, los planes de estudio, sus enfoques, el contexto de los estudiantes, la institución educativa, además, del cómo se impartirá la enseñanza, partiendo de la didáctica de la historia, que pueda formar en el estudiante un pensamiento histórico, el cual “no es un pensamiento natural y por tanto la función de la enseñanza de la Historia está en el desarrollo de habilidades cognitivas que permitan al alumno un desarrollo del pensamiento crítico” como lo especifica Carretero (2010) citado en Plá (2012, p. 173).

Teóricos como Piaget (1933) han planteado “las dificultades que poseen los alumnos para comprender los hechos históricos y sociales” (Prats y otros, 2011, p. 69), por lo mismo, diversos autores como Van Sledright y Limón (2006) hicieron una distinción entre el conocimiento conceptual y el conocimiento procedimental presentes en el aprendizaje y la enseñanza de la historia, donde el primero, el conceptual, que a la vez puede concebirse como narrativo, consiste en dar respuesta al “quién”, “qué”, “dónde”, “cuándo” y “cómo” de la historia. Ejemplos de este tipo de conocimiento serían conceptos como “nombres”, “fechas”, “democracia”, “socialismo”, “historias sobre la construcción de una nación”, “el cambio del capitalismo a lo largo del tiempo” y otros (p. 71).

De la misma forma, el conocimiento conceptual de segundo orden tiene relación con el conocimiento de ideas y conceptos que los investigadores, en este caso, ponen sobre el pasado para, de esa manera, poder interpretarlo y por su puesto darle sentido; por esta razón hace referencia a metaconceptos, como “causación”, “progreso”, “decadencia”, “evidencias”, “fuentes primarias y secundarias”, “contexto histórico”, “perspectivas del autor” o “fiabilidad de las fuentes”; mientras que para el conocimiento procedimental serían los conocimientos referentes a la comprensión y aplicación de prácticas específicas

como son el razonamiento o la solución de problemas históricos, y quienes tienen inferencia sobre este tipo de conocimiento, son los investigadores, quienes indagan el pasado y a la vez construyen interpretaciones dando como resultado un conocimiento conceptual, pero de primer orden, diferenciándolo del conocimiento conceptual de segundo orden generado en los estudiantes (Prats, y otros, 2011, pp. 71-72).

Esta categorización y “las investigaciones cognitivas realizadas muestran una conclusión unánime: los niños y los adolescentes evidencian una comprensión de los conceptos históricos mucho más limitada de lo que podría suponerse, ya que en un buen número de casos los entienden de manera errónea o incompleta” (Prats, y otros, 2011, p. 72). A pesar, de esta dificultad en el desarrollo cognitivo del adolescente entre los 12 y 15 años, que es la edad aproximada con que cuentan los estudiantes de secundaria en el país, tanto Carretero, Asencio y Pozo en 1991, sintetizaron los rasgos que caracterizaron la evolución de los conceptos sociales, que aparecen con frecuencia en la enseñanza de la Historia, y plantean “que el desarrollo del pensamiento conceptual global del niño concierne tanto al tipo de rasgos o atributos con que definen los conceptos como a las relaciones que establecen entre ellos” (pp. 75-76), y que se manifiesta básicamente de dos formas:

En primer lugar, el alumno pasa a entender los conceptos a partir de sus rasgos o dimensiones más concretas a atribuirles cualidades más abstractas. Esta tendencia se manifiesta en la concepción de las instituciones sociales (para el niño, las instituciones sociales se personalizan en quienes las representan, de modo que la historia está constituida por una sucesión de reyes y héroes, por lo que para ellos no existe la democracia, sino el presidente), así como en la comprensión de los hechos (la atribución de cualidades abstractas a los hechos se observa, por ejemplo, en que el niño pasa de entender una revolución como una revuelta callejera o campesina a captar sus auténticas dimensiones sociales). En un segundo lugar, el alumno primero comprende los conceptos sociales de un modo estático y aislado. Paulatinamente, va tejiendo una red conceptual cada vez más completa, en la que, de alguna forma, todo se relaciona y en la que cada realidad viene dinámicamente definida por su relación con otras (Prats, y otros, 2011, p. 76).

A este tipo de red conceptual nos apegaremos, para cuando el joven pase de la comprensión de conceptos concretos a conceptos abstractos, paulatinamente pueda concretar el conocimiento e incluso consiga relacionarlo con su realidad y así, bajo diversas premisas de la investigación histórica, la didáctica de la historia, estrategias didácticas pertinentes e incluso el aprendizaje condicionado por la institución, se acceda al pensamiento histórico en el estudiante.



## *Conceptualización de ciudadanía en la educación*

Podemos observar que la ciudadanía es una parte fundamental de la educación en general, desde la cual se desprenden los valores o elementos que conforman a la ciudadanía. El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, plantea que la ciudadanía es:

un tipo de igualdad básica asociada al concepto de pertenencia a una comunidad, que en términos modernos es equivalente a los derechos y obligaciones de los que todos los individuos están dotados en virtud de su pertenencia a un Estado nacional [...] un espacio sustancialmente mayor que va más allá del régimen político y sus reglas institucionales. Hablar de ciudadanía integral considerar que la o el ciudadano de hoy debe acceder armoniosamente a sus derechos cívicos, sociales, económicos y culturales, y que todos ellos conforman un conjunto indivisible y articulado. (INE y El Colegio de México, 2015, pp. 11-12).

El concepto de igualdad es sinónimo de correspondencia, es decir, que tanto el ciudadano responde a las necesidades de la nación y viceversa, asimismo, cuenta con derechos y obligaciones por el hecho de pertenecer a un Estado-nación, que claramente se encuentra delimitado por sus fronteras, más allá del régimen político y las instituciones de gobierno en turno.

Gagnon y Pagé (1999), proponen un cuadro conceptual de ciudadanía democrática en el que se interrelacionan cuatro componentes: la identidad nacional; las pertenencias cultural, social y supranacional; el régimen efectivo de derechos que garantiza la igualdad de los ciudadanos en las democracias; y, la participación política y civil, es decir, las acciones, competencias y disposiciones que afectan al ciudadano y a través de las que manifiesta su vinculación con el gobierno, citado en Pagès (2003, p. 4). Observamos que la identidad nacional es parte fundamental de la ciudadanía, así como las leyes de las que emanan los derechos y obligaciones, y, sobre todo, destacando la importancia de la participación política y civil, que convertiría al ciudadano en un actor activo dentro del rol que le toca jugar en la sociedad.

Sin embargo, cuando alguno de sus derechos e incluso obligaciones se ven subyugados, con ejemplos como: discriminación, victimización por causa de crímenes de cualquier índole, además de la falta de respeto a la ley dentro de un sistema de justicia quebrantado (INE y El Colegio de México, 2015, pp. 15-18), son parámetros que no permiten que los ciudadanos de un Estado se desarrollen de manera integral.

Haciendo referencia a la hipótesis planteada anteriormente del INE y El Colegio de México (2015) con respecto al estado de la ciudadanía en México, el estudio

realizado por especialistas de ambas instituciones partió de una aseveración que se acerca mucho a la realidad, desafortunadamente, en la actualidad lo que abunda es la desconfianza en las autoridades, la falta de justicia, y una democracia que cada vez está más expuesta a la corrupción política y económica. Es por lo mismo, que, a través de la enseñanza de la historia en la escuela secundaria, se podrían fincar las bases para que los futuros ciudadanos puedan tomar decisiones basados en conocimiento e información.

### *La Investigación-Acción en la Enseñanza de la Historia*

Sabemos que la Investigación-Acción es el método científico por excelencia para la investigación educativa, y se puede constatar porque se realiza simultáneamente tanto para la expansión del conocimiento científico como para la solución de un problema, mientras aumenta a la vez la competencia de sus respectivos participantes, es decir, los sujetos investigadores y los co-investigadores, porque se lleva a cabo en colaboración, en una situación concreta y usando la retroalimentación de la información en un proceso cíclico, que se repite constantemente, siguiendo el proceso de inicio, desarrollo, análisis de resultados y un volver a iniciar (Martínez, 2000, p. 28).

Siguiendo el ciclo constructivo de planificación, acción, observación y reflexión, para volver a iniciar nuevamente. Se partirá de la aplicación de varios instrumentos a manera de diagnóstico como lo mencionan Lozano y Mercado (2009) que permita conocer y diferenciar las características del grupo con el que se va a trabajar (pp. 79-80), es decir, la situación de los estudiantes, tras el análisis de la información, se procederá con una planificación, luego a la acción, aplicando diversas estrategias basadas en los enfoques alternativos trabajados por autores como Titiaux-Guillon (2003), González Amorena y Enríquez Vázquez (2003), González Monfort y Pagés (2003), Funes (2003), entre otros, por ejemplo:

- a) El encontrar un camino en el patrimonio histórico un camino para ejemplificar la relación pasado, presente y futuro y educar a la ciudadanía (Pagés, 2003, p. 6).
- b) Es necesario replantearse “cuáles deben ser los objetivos y los contenidos más adecuados para ubicarse ante el mundo y formar a los jóvenes para que quieran participar en la vida democrática de sus sociedades” (p. 7), teniendo como base los cambios sociales, políticos, tecnológicos y culturales actuales.

- c) El desarrollo del pensamiento y de la consciencia histórica de la ciudadanía y de las habilidades cognitivas que doten a los y a las estudiantes de argumentos y de valores para el análisis de cualquier hecho, proceso o problema del pasado local, regional o global pero también de hechos, procesos y problemas del presente y del futuro.
- d) Utilizar la crítica y creativamente las evidencias que deja cualquier acción humana, cualquier tipo de fuente primaria, pero también las fuentes secundarias con la intención de diferenciar los hechos de sus interpretaciones, los hechos de las opiniones, y criticar las opiniones sin ningún apoyo de argumentos ni de modelos o teorías interpretativas.
- e) Descubrir en las lecturas aquello que corresponde a argumentos racionales y diferenciarlo de aquello que es la expresión de un sentimiento provocado por la situación estudiada, vivida o recordada o por el colectivo del que se forma parte, para denunciar los estereotipos y las falsas verdades. Y para construir un pensamiento histórico riguroso que les permita tener sus propias narrativas y defenderlas ante cualquier situación (Pagès & Santisteban, 2018, p. 13).

Es así, como se utilizarán estos enfoques alternativos de la enseñanza de la historia y bajo la metodología de la investigación-acción aplicada se estará en condiciones de implementar estrategias en busca de la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y el fomento de la identidad nacional y la formación ciudadana, considerando los procesos cognitivos de los estudiantes.

## Planteamiento del problema

La ciudadanía dentro de la enseñanza de la Historia ha tomado un papel preponderante, al respecto Dewey la define como “aquella formación que prepara a los jóvenes para la vida” (citado en Pagès, 2003, p.1), es decir, no es una cuestión simplemente académica, sino que tiene relación con la formación integral del estudiante, es decir, en todos los ámbitos de la formación humana, “el educativo, humanístico, cultural, artístico, recreativo, cívico, deportivo y de salud” (Narro, Martuscelli y Barzana, 2012, p. 1). Por lo que, para Plá:

la ciudadanía se encuentra en la valoración de la pluralidad, el uso del tiempo libre, el respeto y cuidado del legado heredado del pasado y la formación de una conciencia histórica. A estas competencias ciudadanas se les agregan las competencias democráticas que no son específicas de la historia o de las ciencias sociales, sino genéricas” (citado en Rodríguez, 2013, p. 549).

En consecuencia, cada vez son más los autores que ven en la enseñanza de la historia, el referente básico, para promover la ciudadanía y que los jóvenes aprendan a construir su futuro a través del desarrollo de la competencia de la formación de la conciencia histórica. Por ejemplo: Jensen señala que “el objetivo ya no es dar al alumnado un conocimiento sólido y detallado del pasado sino suscitar y desarrollar en él la conciencia histórica”, citado en Pagès (2003, p. 5) que genere un tipo de interconexión entre las interpretaciones del pasado que permitan no solamente la comprensión del presente, sino que también influyan en el futuro.

En cuanto a la cuestión de la identidad nacional, una de las funciones sociales de la ciencia histórica “fue dotar de identidad a la diversidad de seres humanos que formaban la tribu, el pueblo, la patria o la nación” (Florescano, 2012, p. 21). Como lo podemos constatar, entre los propósitos de la enseñanza de la Historia y la ciencia histórica son el brindar a las comunidades educativas una identidad nacional, por el hecho de que son parte de una nación.

Con base en las ideas antes vertidas y en relación con la observación áulica llevada a cabo en la asignatura de Historia dentro de la práctica docente en una escuela secundaria en la zona norte del área metropolitana de Monterrey, se ha constatado que la identidad nacional y la formación ciudadana es un tema siempre presente en la formación de los niños y adolescentes en México, se remonta al siglo XIX. Sin embargo, a pesar de que en la actualidad se vive en un contexto distinto –la globalización-, en la que el mundo ha sufrido una serie de transformaciones, en el caso de la educación básica (educación secundaria) se mantiene la misma preocupación, como lo muestran en primera instancia los Planes de estudio, de igual forma, esa misma inquietud está presente en otros países, sobre todo en lo referente a la formación ciudadana, de ahí la necesidad de indagar por qué dentro de los propósitos de la Historia en educación básica en México, sigue vigente la cuestión de la identidad nacional siendo uno de los propósitos del programa de Historia, y cómo es que a través de la enseñanza de la Historia podría configurarse la formación ciudadana.

Se ha podido dilucidar a través de las observaciones áulicas, que los jóvenes que cursan la educación secundaria carecen de los valores representativos de la formación ciudadana, y esta insuficiencia se refleja en la sociedad mexicana actual. Por ejemplo, investigadores del Instituto Nacional Electoral y de El Colegio de México generaron la siguiente hipótesis en el 2015, acerca de la calidad de la ciudadanía en México y arroja que:

La ciudadanía en México atraviesa por un complejo proceso de construcción que se caracteriza por la desconfianza entre las personas y de éstas hacia la autoridad, especialmente en las instituciones de procuración de justicia; por la desvinculación social en redes que vayan

más allá de la familia, los vecinos y algunas asociaciones religiosas, y por el desencanto con los resultados que ha tenido la democracia (INE y El Colegio de México, 2015, p. 9).

Este estudio realizado por especialistas de ambas instituciones partió de una aseveración que se acerca mucho a la realidad, que tiene explicación por la desconfianza que predomina hacia las autoridades ante la falta o limitada administración de la justicia, y una democracia que cada vez está más expuesta a la corrupción política y económica. Situación que se refleja en las aulas, donde los jóvenes, igualmente desconfían de las autoridades escolares, rebasan incluso esa autoridad en algunas ocasiones, la democracia se ve disminuida muchas veces y relegada al aspecto de seguir lo que indica la mayoría, sin hacer el esfuerzo de tomar consciencia de las decisiones a tomar, e igualmente, la corrupción en el aula se presenta cuando los jóvenes venden su trabajo escolar para obtener una remuneración económica en el mejor de los casos. Es por lo mismo, que, a través de la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria, se podrían sentar las bases para que los futuros ciudadanos puedan tomar decisiones basadas en conocimiento e información, ser participantes activos como miembros de la sociedad, así como exigir y brindar apoyo a las autoridades.

## **Marco metodológico**

La metodología empleada en el presente estudio es mixta, debido a que se han recopilado datos cuantitativos y datos cualitativos, que brindan un panorama más amplio, que se dirija principalmente a lograr una mejor comprensión del problema de investigación, así como Hernández-Sampieri y Mendoza (2014), mencionan que esta metodología se desarrolla bajo métodos mixtos ya que “representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos”, asimismo, se integran y se discuten en conjunto, con el objetivo de hacer inferencias de la información recopilada. Por lo que, además de preguntas cerradas que se plantearon en los instrumentos de recolección de datos, también se delinearon preguntas abiertas que brindan información en extenso, formuladas de acuerdo con las necesidades, contexto, circunstancias del problema.

La propuesta de intervención educativa va dirigida a los alumnos del tercer grado de la Escuela Secundaria Técnica N° 62 “Mariano Azuela” T.V. ubicada en el municipio de General Escobedo, en el estado de Nuevo León. La matrícula consta de 322 alumnos, distribuidos en 11 grupos, 4 grupos de primer año con un total de 74 estudiantes; hay también 4 grupos de segundo grado, con un total de 132

estudiantes; y finalmente, la muestra objeto de este estudio se encuentra distribuida en 3 grupos de tercer grado, que en total suman 116 jóvenes, organizados de la siguiente forma: 39 alumnos en el grupo 3°F, 38 en 3°G y 39 en 3°H, según las listas oficiales proporcionadas por los administrativos de la institución, la edad de los adolescentes oscila entre los 13 y 16 años. Cabe destacar que la población de tercer grado se integra por 64 mujeres y 42 hombres. Sin embargo, en la práctica, estos números distan de la realidad, ya que solamente están activos un promedio de 40 – 50% del estudiantado, durante las clases a distancia a través de la educación por televisión, o por la educación a través de plataformas digitales. En el caso de la secundaria se utiliza la plataforma *Google Classroom* y *Meet*, como aulas virtuales y las videoconferencias, respectivamente, además de las redes sociales como *Facebook* para la información oficial que generen las autoridades educativas de la escuela, y demás herramientas virtuales que la tecnología brinda para la educación en línea. La población escolar es diversa, a esta secundaria asisten estudiantes de nivel socioeconómico medio y bajo.

## Recolección de datos

### *Resultados de la aplicación del test VARK*

Para la ejecución de la intervención educativa se aplicó a los jóvenes, en primer lugar, el test VARK (*Visual, Aural, Read/Write, Kinesthetic* por sus siglas en inglés) a través de la Plataforma *Google Classroom*, como una actividad evaluable dentro del presente ciclo escolar, con el fin de tener una mayor participación, y poder tener la posibilidad de determinar los estilos de aprendizaje de los estudiantes, ya sea el Kinestésico, Lecto-escritor, Auditivo y Visual. El total de alumnos que cursan el tercer grado de secundaria es de 116, de los cuales participaron 69 en la actividad, para la misma se les adjuntó un enlace en el apartado de tareas de la plataforma, que conducía a una nueva ventana con el test, los jóvenes debían contestar las trece cuestiones (ver anexo 2) para obtener el resultado, como fue una actividad que no ameritaba el desarrollarla en la libreta para luego mandar imagen como evidencia a través de *Google Classroom*, hubo un 62.94% de participación, a diferencia de lo acostumbrado que ronda entre el 45 – 50% por parte de los jóvenes, lo que se tomará en consideración para la implementación de las estrategias didácticas adaptadas a la educación a distancia, por la contingencia sanitaria por el COVID-19. La siguiente tabla ejemplifica los resultados:

**Tabla 1. Resultados estilos de aprendizaje según el test VARK**

<i>Estilo de aprendizaje</i>	<i>N° de alumnos</i>	<i>% de participación</i>	} Participación 69 alumnos
Kinestésico	30	25.86%	
Lecto Escritor	19	16.37%	
Auditivo	13	11.20%	
Visual	3	2.58%	
Test fallido	8	6.89%	
No presentaron (N/P)	43	37.06%	
<b>TOTAL</b>	<b>116</b>	<b>100%</b>	

Fuente: elaboración propia.

Fue sorprendente el que la mayoría de los adolescentes aprendieran bajo el estilo kinestésico, resultado que se tomará en cuenta para diseñar la estrategia educativa, realizando actividades que destaquen la idea de interactuar, además se buscará implementar aplicaciones como *Nearpod* que permite al estudiante ser parte de la presentación, manipulando los controles de videos, audios, incluso participando de encuestas, preguntas e incluso parte de juegos incluidos en la misma, entre otras. Igualmente, se implementarán actividades que conlleven la lectura y análisis de textos, así como debates que lleven a la argumentación, para incentivar el estilo auditivo, y el simple hecho de la ser partícipes de la educación a distancia, a través de videoconferencias, videos, imágenes estamos haciendo parte igualmente a los jóvenes visuales.

No podemos desestimar el hecho de que una gran mayoría de los estudiantes no presentaron el *test*, podrían ubicarse igualmente entre los que tampoco están siendo parte de la estrategia de educación a distancia del presente Ciclo Escolar 2020-2021, por diversas circunstancias, entre las usuales se encuentran: la falta de conectividad a internet, además de que no cuentan con algún dispositivo electrónico que les permita acceder a las plataformas para la realización de actividades, tareas y videoconferencias, a pesar de que la guía principal es la educación por TV, con el programa nacional Aprende en Casa II, el contacto que se debería de tener con





**Tabla 2. Categorías de la Identidad Nacional**

<i>Piezas iconográficas</i>	<i>Piezas geográficas</i>	<i>Mecanismos culturales</i>	<i>Mecanismos ideológicos</i>
Bandera (2) Mexicano (1) Himno (1) Símbolos patrios (1) Pasado (1) Monedas (1)	Nación (11) Territorio (6) Población (6) Nacionalidad (4) País (3) Mundo (2) Pertenecer a una nación (1)	Cultura (24) Tradiciones (4) Religión (3) Costumbres (3) Idioma (2) Lenguaje (2) Gastronomía (1) Variedad (1) Personalidad (1) Lo que define (1) Único (1)	Personas (9) Identidad (6) Derechos (6) Sociedad (4) Igualdad (4) Unión (3) Democracia (2) Libertad (2) Orgullo (2), Semejanza (1) Mi nombre (1) Honestidad (1) Lealtad (1) Conjunto (1) Unidad (1) Comunidad (1) Gobierno (1) Economía (1) Social (1) Pertenencia (1) Obligaciones (1) Personas con ideas diferentes (1) Características (1) Grupos (1)
7 respuestas	33 respuestas	43 respuestas	53 respuestas
5%	23%	30%	38%
Otras incidencias: desencadenamiento, desligamiento, analogía, conclusión social, privacidad (5) = 4%			
TOTAL DE RESPUESTAS = 141		TOTAL DE PARTICIPANTES = 47	

Fuente: elaboración propia.



También se organizaron los resultados en las siguientes categorías:

**Tabla 3. Categorías de la ciudadanía**

<i>Identidad nacional</i>	<i>Pertenencias cultural, social y supranacional</i>	<i>Régimen efectivo de derechos que garantiza la igualdad de los ciudadanos en las democracias</i>	<i>Participación política y civil</i>
Personas (11) País (5) Nación (3) Convivencia (3) Unión (2) Identidad (2) Comunidad (2) Nacionalidad (2) Independencia (1) Patria (1) Origen (1) Humanos (1) Lenguaje (1) Pasaporte (1) Viajar (1)	Ciudad (7) Población (7) Pueblo (6) Cultura (3) Grupos (2) Individualismo (1) Empatía (1) Sociales (1) Solidaridad (1)	Derechos (14) Ciudadanos (8) Libertad (7) Democracia (6) Constitución (3) Leyes (2) Tolerancia (1) Igualdad (1) Normas (1) Reglamento (1) Responsabilidad (1) Deberes (1) Obligaciones (1)	Sociedad (7) Gobierno (3) Política (2) Opinión (2) Organización (2) Voto justo (1) Estado (1) Respeto (1)
37 respuestas	29 respuestas	47 respuestas	19 respuestas
28%	22%	36%	14%
TOTAL DE RESPUESTAS = 132			
TOTAL DE PARTICIPANTES = 44			

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con lo planteado por Gagnon y Pagé (1999), quienes proponen un cuadro conceptual de ciudadanía democrática en el cual convergen cuatro componentes, fue que realizamos la tabla 4, dentro del primer componente de

la Identidad nacional, existió un 28% de incidencia lo que demuestra, al igual que la tabla anterior, que los jóvenes de secundaria de tercer grado, han logrado identificarse como mexicanos, miembros de una nación, con gran diversidad cultural; en cuanto al segundo componente que tiene que ver con las Pertenencias cultural, social y supranacional el total de incidencias corresponde a 22%, que tiene que ver con la cuestión cultural y social dentro de la frontera nacional e incluso más allá; el porcentaje más alto tiene que ver con el componente de Régimen efectivo de derechos, la mayoría de las respuestas se centran en este componente con 36%, es decir, que los jóvenes están conscientes de que al ser ciudadanos, son objeto de derechos de obligaciones y todo lo que repercute como es la igualdad ante la ley, aunque habría que revisar también que tanto son parte de esta circunstancia, es decir, si hacen uso de sus derechos así como acatan sus obligaciones.

El último componente se relaciona con la Participación política y social, es decir, “las acciones, competencias y disposiciones que afectan al ciudadano y a través de las que manifiesta su vinculación con el gobierno” citado en Pagès (2003, p. 4), siendo el más bajo de los cuatro, con 14% de las respuestas, lo cual es revelador, ya que se deja ver la falta de interés hacia las cuestiones ciudadanas, lo cual se vincula en gran medida con la participación desde las cuestiones democráticas, representadas en el voto, así como la organización social para la participación activa e informada,

Es así que, ante la observación y la práctica diaria, en su quehacer académico, los jóvenes carecen de estos principios que comprende la ciudadanía. Observamos que la identidad nacional es parte fundamental de la ciudadanía, así como las leyes de las que emanan los derechos y obligaciones y, sobre todo, destacando la importancia de la participación política y civil, que convertiría al ciudadano en un actor activo dentro del rol que le toca desempeñar en la sociedad.

Sin embargo, cuando alguno de sus derechos e incluso obligaciones se ven subyugados, con ejemplos como: discriminación, victimización por causa de crímenes de cualquier índole, además de la falta de respeto a la ley dentro de un sistema de justicia quebrantado (INE y El Colegio de México, 2015, pp. 15-18), son parámetros que no permiten que los ciudadanos de un Estado se desarrollen de manera integral.

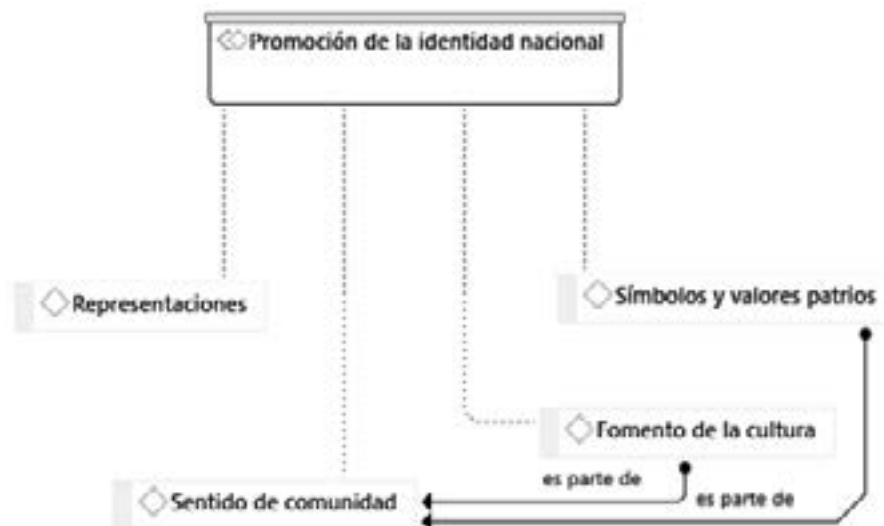
Es aquí donde radica la importancia de la formación ciudadana en los jóvenes de secundaria, y en este caso incentivada por la enseñanza de la historia, para cumplir uno de los propósitos generales de la educación básica, que es “Desarrollar valores y actitudes para el cuidado del patrimonio natural y cultural como parte de su identidad nacional y como ciudadano del mundo” como lo marca el Plan de Estudios (sep, 2017, p. 161).

### *Diagnóstico dirigido a profesores de Historia de secundaria*

Otro de los instrumentos aplicados es una encuesta tipo cuestionario (ver anexo 3), dirigida a profesores de Historia de secundaria, fue elaborada en la plataforma *Google forms*, se distribuyó a través de enlace y se compartió en el grupo de *Facebook* de Historia de Redais (Red Académica Interactiva en Secundaria), administrado por el Departamento Técnico Pedagógico de la Dirección de Educación Secundaria de la Secretaría de Educación del estado de Nuevo León. Se obtuvieron 38 participaciones.

La cuestión 6 «¿Cuáles serían los instrumentos o estrategias didácticas que utilizó o utiliza para incentivar en los jóvenes su identidad nacional?», al realizar el análisis cualitativo, se encontraron dos familias de categorizaciones, utilizando el programa *Atlas.ti*, la siguiente es la primera familia de códigos, representado en la Figura 3:

**Figura 3. Promoción de la identidad nacional**

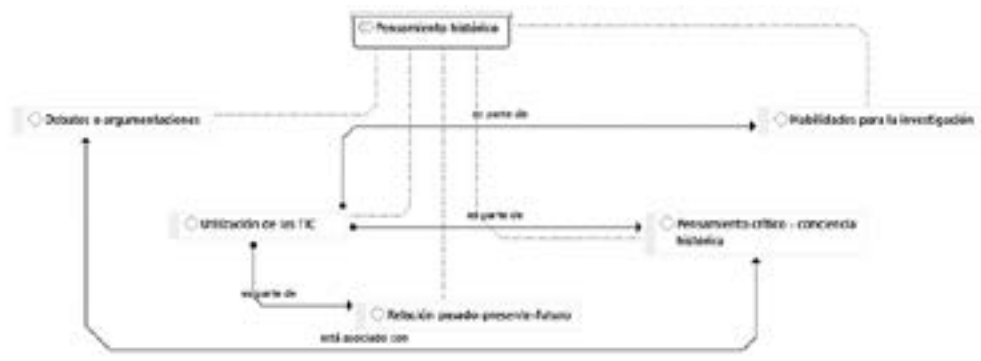


Fuente: elaboración propia.

La primera categorización tiene relación con la promoción de la identidad nacional, la cual se lleva a cabo en primera instancia por medio de las asambleas escolares para conmemorar las fechas patrias, tales como la Independencia, la Revolución mexicana, el natalicio de Benito Juárez, la Batalla de Puebla, la Batalla de los niños héroes, entre otras, por lo que se utilizan las representaciones teatrales para escenificar cada uno de los hechos históricos antes mencionados dentro de las asambleas escolares, la cual “favorece la participación de sus integrantes, la toma de decisiones, el nombramiento de representantes y la generación de acuerdo para el bien de la colectividad” (Cornelio Cruz, 2013, p. 9). De la misma forma, intervienen también el fomento de los símbolos y valores patrios, además de la cultura que implica la conformación del sentido de comunidad, como también es planteado con los referentes de Bahena Mendoza (2015), mencionado anteriormente.

Asimismo, la segunda categorización tiene que ver con el Fomento de la conciencia histórica, representado en el Cuadro 2, de la cual se derivan cinco códigos, entre los cuales destacan los Debates o argumentaciones; las Habilidades para la investigación, el Procesamiento crítico-conciencia histórica, también la relación pasado-presente-futuro, todo bajo el auspicio del uso de las TIC.

**Figura 4. Estrategias para el Pensamiento histórico**



*Fuente: elaboración propia.*

Podemos observar ante las respuestas de los profesores, que con las actividades que llevan a cabo para promover la identidad dentro de su práctica o con las actividades extras lo hacen bajo la premisa del pensamiento histórico que favorece a que los estudiantes se ubiquen en el tiempo y el espacio, así como ubicarse en el contexto,

además de entender la multicausalidad, el reconocer los cambios constantes y en su caso las persistencias, y la interacción y vinculación perenne entre los diferentes ámbitos, como el político, el económico, el social e incluso el cultural, que a su vez son parte de los procesos históricos, como lo plantea el Plan de Estudios de Historia del 2017 de la Secretaría de Educación Pública (p. 162).

Siguiendo con la encuesta, la pregunta 9 cuestiona: « ¿Cuáles estrategias de aprendizaje utiliza para incentivar la formación ciudadana en sus estudiantes? señale ejemplos:», se pudo constatar que los docentes utilizan gran variedad de estrategias de la enseñanza de la Historia como se ejemplifica en el siguiente esquema por categorías:

**Figura 5. Estrategias didácticas de la enseñanza de la historia**



Fuente: elaboración propia.

Entre las que destacan el análisis de la información a través de organizadores gráficos como esquemas jerarquizados, cuadros sinópticos, tablas de doble y triple entrada, entre otros; asimismo, las estrategias narrativas que tienen conexión con la creación de resúmenes, síntesis, lecturas guiadas; también los cuadros comparativos que sirven para comparar hechos pasados con hechos de la actualidad y formar una postura al respecto; igualmente el uso de las fuentes históricas para la investigación y reflexionar al respecto; estas estrategias estarían auspiciadas por las herramientas ilustrativas como imágenes, videos, audios, con el uso de las TIC.

Podemos destacar el hecho de que los docentes también utilizan las estrategias que, como se planteó anteriormente, se utilizan para la formación ciudadana a través de la enseñanza de la Historia, como se ejemplifica a continuación:

**Figura 6. Estrategias didácticas para la formación ciudadana**



Fuente: elaboración propia.

Se percibe en cuanto a la comprensión y discusión de leyes-normas-reglamentos, incluso los debates, que con los alumnos se puede llegar a una discusión argumentada de leyes controversiales relacionadas con la discriminación, el racismo o el género. Con los estudios de caso, podrían utilizarse casos históricos de juicios; el juego de roles toma un papel preponderante, ya que a través de la simulación de los hechos históricos los jóvenes podrían interpretar y comprender de mejor forma los procesos históricos que conformaron a la nación mexicana, llevando a los jóvenes a la reflexión, es decir, al pensamiento crítico.

De igual forma, con las preguntas anteriores, se les solicitó a los profesores que indicaran «cuáles estrategias didácticas utilizan para fomentar la conciencia histórica en los adolescentes», se pudo constatar que los docentes utilizan algunas de las estrategias para la formación ciudadana para el caso de la conciencia histórica, y es algo razonable ya que de la segunda se fundamenta la primera, respectivamente. En el siguiente diagrama de categorías se ejemplifica:

**Figura 7. Estrategias didácticas para la conciencia histórica**



Fuente: elaboración propia.



**Figura 8.**  
**Estrategias didácticas de la enseñanza de la Historia**



Fuente: elaboración propia.

Por último, la pregunta 13 «Considera que la enseñanza de la historia podría ser el campo de conocimiento para promover la formación ciudadana en los adolescentes, si es así, explique su dicho:» cuestión que solamente respondieron 33 participantes, es decir el 86.84%. Los resultados se categorizaron de la siguiente forma:

**Figura 9. Enseñanza de la Historia para la formación de la conciencia histórica**



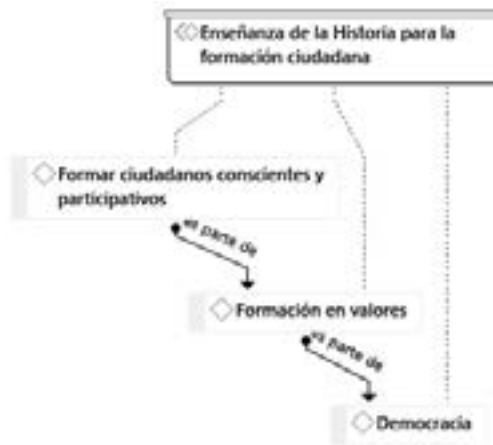
Fuente: elaboración propia.

En un primer momento se organizó la información en categorías dentro de la familia de la Enseñanza de la Historia para la formación de la conciencia histórica, porque las respuestas de los participantes se centraron en premisas como la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico del adolescente y la vinculación que existe con la conformación del ser histórico y la conciencia de las consecuencias del pasado en

el presente para moldear el futuro, y la relación interdisciplinaria entre la Historia y la Formación cívica y ética.

La figura 13 ejemplifica las respuestas enfocadas a la Enseñanza de la Historia para la formación ciudadana, como conceptualizaciones clave porque se destacó la importancia de formar ciudadanos conscientes y participativos, promoviendo valores y la democracia, como procesos representativos de la formación ciudadana.

**Figura 10. Enseñanza de la Historia para la formación ciudadana**



Fuente: elaboración propia.

## Conclusión

Se puede observar que los jóvenes de secundaria, en cuanto a la identidad nacional, cumplen en cierta medida con lo planteado por Bahena (2015), ya que, identifican tres de los cuatro referentes de la identidad nacional como son: piezas geográficas, mecanismos culturales y mecanismos ideológicos, con excepción de las piezas iconográficas, por lo que, la propuesta de intervención didáctica se enfocará en fortalecer este aspecto, contrario a lo que se creía, los jóvenes no relacionan su identidad nacional, en este caso, con los símbolos patrios.

Pues si bien, los adolescentes tienen conocimientos declarativos acerca de la noción de ciudadanía, habrá que analizar en qué medida ellos, se consideran parte de

esta noción y, sobre todo, como se perciben a futuro como ciudadanos. Esto es debido a que, en los instrumentos de diagnóstico, el tema de la participación ciudadana fue el que obtuvo resultados más bajos. Quizá esto sea al hecho de que, por su edad, los estudiantes de manera oficial aún no gozan de este estatus, es decir, no están en posibilidades de participar activamente en la toma de decisiones que conciernen al mundo de los adultos. Sin embargo, la participación política no es solamente ejercer el voto, sino va más allá justo con la participación ciudadana y social, lo cual se refleja en el hecho de ser ciudadanos participativos, en la toma de decisiones en cuanto al gobierno, e incluso, una persona activa dentro de la sociedad civil en pro de la mejora de la calidad de vida.

En cuanto a los profesores, contrario a lo que se planteó en un inicio, a través de su práctica docente incentivan tanto la identidad nacional como la formación ciudadana. Ello se puede observar cuando planean estrategias didácticas que forjan en el joven tanto la identidad nacional como la formación ciudadana, a través del desarrollo de un pensamiento crítico. Sin embargo, algunos de los profesores, aunque mencionaron que las incentivaban, sus estrategias distan mucho de aquellas que se utilizan para estos cometidos.

Igualmente, los profesores están conscientes de la importancia de formar en el adolescente la competencia de la conciencia histórica, que va ligado a la formación ciudadana, para que los jóvenes se conviertan en ciudadanos participativos, basado en la formación de valores y dirigidos hacia la democracia.

Asimismo, como docentes, ante la contingencia sanitaria, cabe preguntarse si ¿podemos promover igualmente la formación ciudadana a través de la educación a distancia?

## Referencias

- Bahena M., I. (octubre / diciembre de 2015). Construcción de la identidad nacional en alumnos de educación secundaria del municipio de Nezahualcóyotl. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(64), 241-262. Recuperado el 18 de octubre de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14032722012.pdf>
- Cornelio C., M. (2013). Manual de asambleas escolares. Oaxaca, Oaxaca, México: Areagrafik Editores. Recuperado el 20 de 11 de 2020, de [https://programainfancia.uam.mx/pdf/s\\_doc/manual\\_asambleas.pdf](https://programainfancia.uam.mx/pdf/s_doc/manual_asambleas.pdf)
- Figuroa I., Á. M. (2013). Fortalecimiento de la formación ciudadana en la escuela secundaria: una propuesta de aprendizaje-servicio. *Educación*, xxii (43), 51-

70. Recuperado el 17 de mayo de 2020, de file:///C:/Users/Osiris/Downloads/Dialnet-FortalecimientoDeLaFormacionCiudadanaEnLaEscuelaSe-5056912.pdf
- Florescano, E. (1994). *Memoria mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2012). *La función social de la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez C., C. J., Rodríguez P., R. A., y Miralles M., P. (2015). La enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España. *Perfiles educativos*, xxXVII(150), 20-38. Recuperado el 20 de febrero de 2020, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n150/v37n150a2.pdf>
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México : McGraw Hill Education.
- INE, y El Colegio de México (2015). *Informe país sobre la calidad de la ciudadanía en México, resumen ejecutivo*. México: Instituto Nacional Electoral. Recuperado el 22 de septiembre de 2019, de <https://portalanterior.ine.mx/archivos2/s/DECEYEC/EducacionCivica/Ciudadania-Activa>
- Lozano A., I., y Mercado C., E. (2009). *Cómo investigar la práctica docente. Orientaciones para elaborar el documento recepcional*. México: Escuela Normal Superior de México.
- Martínez M., M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27-39. Recuperado el 15 de marzo de 2020, de <http://files.docentia.webnode.es/200000031-e2181e310b/ia.pdf>
- Moral S., C., y Pérez G., M. P. (2009). *Didáctica Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.
- Pagès B., J., y Santisteban F., A. (2018). La enseñanza de la historia. *GREDICS - Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales*(17), 11-16. doi:<https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.8283>
- Pagès, J. (octubre de 2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Revista de la APEHUN*, 1, 1-18. Recuperado el 19 de septiembre de 2019, de <http://estudiantes.iems.edu.mx/cired/docs/ae/pp/hs/aepphspt06pdf02.pdf>
- Plá, S. (septiembre / diciembre de 2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*(84), 161-184. Recuperado el 12 de octubre de 2019, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0186-03482012000300007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482012000300007)
- Prats, J., Santacana, J., Lima M., L. H., Acevedo A., M. d., Carretero R., M., Miralles M., P., y Arista T., V. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México: sep. Recuperado el 18 de enero de 2020, de <http://>

[www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza\\_aprendizaje\\_historia\\_educacion\\_basica.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia_educacion_basica.pdf)

- Rodríguez L., X. (2 de julio-diciembre de 2013). ¿Qué historia para qué ciudadanía? La enseñanza de la historia en la educación básica en México. (Universidad Estadual de Ponta Grossa, Ed.) *Práxis Educativa*, 8(2), 537-558. doi:10.5212/PraxEduc.v.8i2.0009
- Sánchez A., M. (2011). Ciudadanía y enseñanza de la historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* (25), 3-15. Recuperado el 28 de abril de 2020, de <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2359/1915>
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Historia Educación Secundaria. Planes y Programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: Secretaría de Educación Pública.

## **Anexo 1**

### **Propósitos generales de la educación básica**

1. Desarrollar las nociones de tiempo y espacio para la comprensión de los principales hechos y procesos de la historia de México y del mundo.
2. Utilizar fuentes primarias y secundarias para reconocer, explicar y argumentar hechos y procesos históricos.
3. Explicar características de las sociedades para comprender las acciones de los individuos y grupos sociales en el pasado, y hacerse consciente de sus procesos de aprendizaje.
4. Valorar la importancia de la historia para comprender el presente y participar de manera informada en la solución de los retos que afronta la sociedad para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.
5. Desarrollar valores y actitudes para el cuidado del patrimonio natural y cultural como parte de su identidad nacional y como ciudadano del mundo (sep, 2017, p. 161).

## **Anexo 2**

### **Cuestionario *test* VARK**

1. Te encuentras a punto de dar instrucciones a una persona que está junto a ti. Esa persona es de fuera, no conoce y quedan de encontrarse en otro lugar más tarde ¿qué harías?
  - a) Le dibujo un mapa en un papel
  - b) Le digo cómo llegar
  - c) Le escribo las instrucciones (sin dibujar un mapa)
  - d) Voy por ella al hotel.
2. No estás seguro de cómo se deletrea la palabra trascendente o tracendente ¿qué harías?
  - a) Busco la palabra en el diccionario
  - b) Veo la palabra en mi mente y escojo según como la veo
  - c) La repito en mi mente
  - d) Escribo ambas versiones en un papel y escojo una de ellas.
3. Has recibido una copia de un itinerario para un viaje alrededor del mundo. Un amigo tuyo está interesado en él ¿qué harías?
  - a) Le llamarías inmediatamente por teléfono y le contarías acerca de él.

- b) Le enviarías una copia impresa del itinerario.
  - c) Se lo mostrarías en un mapa del mundo.
  - d) Le compartirías lo que vas a hacer en cada lugar que visitarás.
4. Vas a cocinar algo especial para tu familia ¿qué harías?
- a) Cocinar algo familiar sin necesidad de instrucciones.
  - b) Hojearías el libro de cocina buscando ideas de las ilustraciones.
  - c) Buscarías en un libro especializado de cocina donde haya una buena receta.
5. Te han asignado un grupo de turistas para que les enseñes las reservas de vida salvaje en que trabajas ¿qué harías?
- a) Les darías un recorrido por coche a los turistas.
  - b) Les mostrarías fotografías y diapositivas
  - c) Les proporcionarías folletos y/o trípticos.
  - d) Les darías una charla en el auditorio acerca de las reservas de vida salvaje en el parque.
6. Estás a punto de adquirir un nuevo estéreo ¿qué otro factor, además del precio, influiría en tu decisión?
- a) Que te diga el vendedor lo que quieres saber.
  - b) Leyendo los detalles sobre el estéreo.
  - c) Jugando con los controles y escuchándolo
  - d) Luce muy bien y a la moda.
7. Recuerda un momento en tu vida cuando aprendiste a hacer algo, a jugar un nuevo juego de mesa. –Evita escoger una destreza física, como andar en bicicleta– ¿Cómo aprendiste mejor?
- a) Usando pistas visuales –fotos, diagramas, cuadros, etc.
  - b) Instrucciones escritas.
  - c) Escuchando a alguien que me lo explicara.
  - d) Haciéndolo o probándolo.
8. Tienes un problema de salud, tú prefieres que el doctor:
- a) Te diga que está mal.
  - b) Te muestre un diagrama de lo que está mal.
  - c) Use un modelo para enseñarte lo que está mal.
9. Estás a punto de aprender a usar un nuevo programa en la computadora ¿qué harías?
- a) Sentarte frente al teclado y comenzar a experimentar con el programa.

- b) Leer el manual con el que viene el programa.
  - c) Telefonar a un amigo y hacerle preguntas sobre el programa.
10. Vas en tu automóvil a otra ciudad en donde tienes amigos que visitar. A ti te gustaría que ellos:
- a) Te dibujen un mapa en un papel.
  - b) Te den las instrucciones para llegar.
  - c) Te escriban las instrucciones (sin el mapa).
  - d) Te esperen en la gasolinera de la entrada a la ciudad.
11. A parte del precio ¿qué influiría más en tu decisión para la compra de un libro de texto en particular?
- a) Has usado una copia con anterioridad.
  - b) El que un amigo te haya hablado acerca del libro.
  - c) Que hayas leído rápidamente partes del libro
  - d) El diseño de la portada del libro es atractivo.
12. Una película nueva acaba de llegar a la ciudad ¿qué influiría más en tu decisión de ir al cine o no? (asumiendo que tienes dinero para la entrada)
- a) Escuchaste en la radio acerca de la película.
  - b) Leíste las reseñas de la película
  - c) Viste la reseña en la TV o en el cine.
13. Prefieres que un conferencista o docente use:
- a) Un libro de texto, copias, lecturas.
  - b) Diagramas de flujo, cuadros, diapositivas, gráficos.
  - c) Excursiones, laboratorios, sesiones prácticas.
  - d) Discusiones, profesores invitados.

### **Anexo 3**

#### **Encuesta profesores de Historia**

Universidad Autónoma de Nuevo León - Posgrado Facultad de Filosofía y Letras; Maestría en Innovación Educativa; Investigadora: Lic. Silvia Osiris Domínguez Villegas.

El propósito de esta Encuesta es enriquecer el trabajo de investigación relacionado con la formación ciudadana en estudiantes de secundaria. Por lo que, nos interesaría conocer cómo los profesores incentivan la misma.



Agradecería que nos apoyen con la siguiente información.

Enlace *Google forms*: <https://forms.gle/uUriwxeuof8AKm53A>

Instrucciones:

Favor de seleccionar la opción de acuerdo a la información requerida en cada cuestión, y responder ampliamente a las preguntas abiertas.

1. Edad:

- a) 20 – 29 años
- b) 30 – 39 años
- c) 40 – 49 años
- d) 50 años o más

2. Tengo los siguientes años impartiendo la Asignatura de Historia:

- a) 1 – 5 años
- b) 6 – 10 años
- c) 11 – 15 años
- d) 16 – 20 años
- e) 21 – 25 años
- f) 26 – 30 años
- g) 30 años o más

3. Soy profesor de Historia egresado de:

- a) Lic. en Historia por Escuela Normal Superior
- b) Lic. en Historia por Universidad
- c) Lic. en general por Universidad
- d) Otra

4. Soy profesor de Historia del siguiente grado de secundaria (elija la opción con mayor concurrencia):

- a) Primer grado
- b) Segundo grado
- c) Tercer grado

5. Incentivo a través de mi práctica docente, en mis clases o actividades extras, la identidad nacional en mis alumnos:

- a) Totalmente en desacuerdo
  - b) En desacuerdo
  - c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
  - d) De acuerdo
  - e) Totalmente de acuerdo
6. Si respondió totalmente de acuerdo, o de acuerdo a la cuestión anterior:
- ¿Cuáles serían los instrumentos o estrategias didácticas que utilizó o utiliza para incentivar en los jóvenes su identidad nacional? \_\_\_\_\_
7. Promuevo a través de mi práctica docente de la enseñanza de la Historia la formación ciudadana en mis estudiantes:
- a) Totalmente en desacuerdo
  - b) En desacuerdo
  - c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
  - d) De acuerdo
  - e) Totalmente de acuerdo
8. Si respondió totalmente de acuerdo o de acuerdo, a la cuestión anterior, podría señalar algunos contenidos de los programas de Historia de cualquiera de los tres grados que se pudieran utilizar para incentivar la formación ciudadana en los estudiantes: \_\_\_\_\_
9. ¿Cuáles estrategias de aprendizaje utiliza para incentivar la formación ciudadana en sus estudiantes? señale ejemplos: \_\_\_\_\_
10. Considera importante fomentar en los jóvenes la competencia de la formación de una conciencia histórica:
- a) Totalmente en desacuerdo
  - b) En desacuerdo
  - c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
  - d) De acuerdo
  - e) Totalmente de acuerdo

11. Incentivo por medio de mi práctica docente la competencia de formación de la conciencia histórica en los estudiantes.
- a) Totalmente en desacuerdo
  - b) En desacuerdo
  - c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
  - d) De acuerdo
  - e) Totalmente de acuerdo
12. Si respondió totalmente de acuerdo o de acuerdo a la cuestión anterior, indique cuáles estrategias didácticas utiliza para fomentar la conciencia histórica en los adolescentes: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
13. Considera que la enseñanza de la historia podría ser el campo de conocimiento para promover la formación ciudadana en los adolescentes, si es así, explique su dicho: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

# **Dificultades de estudiantes normalistas al utilizar recursos tecnológicos para la enseñanza de las matemáticas en secundaria**

*Saúl Elizarraras Baena<sup>1</sup>*

*José Luis Medardo Quiróz Gleason<sup>2</sup>*

*Orlando Vázquez Pérez<sup>3</sup>*

*Eusebio Vargas Bello<sup>4</sup>*

## **Introducción**

**L**a presente investigación cualitativa con enfoque en la Etnografía Educativa, cuyos métodos fueron la observación participante y la no participante (Woods, 1997), fue llevado a cabo con estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas (LESEM) de la Escuela Normal Superior de México (ENSM). El objetivo de la investigación fue identificar dificultades de estudiantes normalistas al utilizar recursos tecnológicos para la enseñanza de las matemáticas en educación secundaria cuando se realizan funciones de asesoría e investigación participante. En principio, se describen algunos estudios relacionados con el uso de la tecnología

<sup>1</sup> Profesor investigador de la Escuela Normal Superior de México. Correo electrónico: sauleliba@gmail.com

<sup>2</sup> Profesor investigador de la Escuela Normal Superior de México. Correo electrónico: qgleason@gmail.com

<sup>3</sup> Profesor investigador de la Escuela Normal Superior de México. Correo electrónico: kepler74@hotmail.com

<sup>4</sup> Profesor investigador de la Escuela Normal Superior de México. Correo electrónico: evargasbello@yahoo.com.mx

para la enseñanza de las matemáticas en niveles de educación básica, los cuales fueron llevados a cabo en diversos países de Latinoamérica y no sólo en México. Enseguida se presentan las características más importantes del proceder metodológico, en particular, el enfoque, el método, los instrumentos y las técnicas de recopilación de datos. Posteriormente, se interpretan los hallazgos más relevantes relacionados con las dificultades de los estudiantes normalistas con el uso de recursos tecnológicos para mediar la enseñanza de las matemáticas con estudiantes de secundaria.

Se considera necesario la interpretación de uno de los programas de estudio que es parte de la formación docente inicial en el ámbito del uso de la tecnología y su relación con la didáctica de las matemáticas, ya que es un espacio curricular mediante el cual se esperaba que los estudiantes normalistas desarrollaran algunos rasgos del perfil de egreso.

De manera general, cuando los futuros profesores de matemáticas pretendieron desarrollar competencias matemáticas en los estudiantes de secundaria, su intervención y explicaciones tuvieron que ser más directas o explícitas de lo esperado, lo cual disminuyó conforme fue utilizando el software GeoGebra como medio para su enseñanza.

Otro software libre utilizado fue el Geoplano electrónico, en este caso, se reconoció que solo un tercio de los alumnos terminó los seis apartados de la secuencia didáctica; además, se puntualizó que fue muy desgastante trabajar con éste, ya que se presentaron imprevistos tales como: la desconexión de internet, bloqueo constante de cinco máquinas de veintisiete en total y el monitoreo de los estudiantes para evitar que ingresaran a alguna otra página de internet.

## **Estudios previos sobre el uso de la tecnología para la enseñanza de las matemáticas**

El uso de recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las matemáticas se enfoca en la identificación de los aspectos teóricos y tecnológicos que se deben considerar para su creación, aplicación, así como los retos y perspectivas respectivas.

En este sentido, Grisales (2018) concluye que el uso de este tipo de recursos en clases de matemáticas tiene un impacto positivo en los estudiantes; no obstante, hace falta realizar estudios que profundicen más respecto a este impacto en periodos más amplios.

Acuña-Medina *et al.* (2018) reportaron mejoras en el aprendizaje de las operaciones básicas de matemáticas en estudiantes de sexto grado mediante el diseño de actividades interactivas en el lenguaje de programación Scratch; además, desarrollaron su creatividad, solución de problemas, el trabajo en equipo y sirvió como fuente de motivación extrínseca.

En el marco de la innovación educativa, se coincide con Navarro y Navarrete (2017) en el sentido de que este término se ha utilizado desde la década de los sesenta, con objeto de contribuir en el mayor crecimiento del país, tanto cuantitativa (crecimiento económico o escolar) como cualitativamente (calidad educativa), aunque ahora, se orienta más hacia la productividad.

Por su parte, Bustillo (2015) afirma que los dispositivos digitales educativos han permitido el desarrollo de muchas acciones formativas para el desarrollo del pensamiento computacional mediante la creación de los videojuegos de su interés mediante la herramienta Scratch e incorporando el nivel de complejidad que cada uno de ellos quisiera.

Aun cuando, los profesores participantes (en formación o en funciones) cambiaron su percepción para crear videojuegos con Scratch, en la práctica, se tuvo poca incidencia en las aulas debido a la desconfianza del profesorado por disponer de poco manejo con el programa, lo que repercute en su inseguridad y desconfianza para mantener el control.

Galindo (2015) presenta resultados de investigación acerca del uso didáctico de programación en un ambiente escolar, como apoyo al aprendizaje de las matemáticas básicas en estudiantes de primaria, cuyos resultados evidenciaron el impacto positivo de Scratch al observarse un aprendizaje significativo de los números racionales, relacionándolo con sus saberes previos.

Entre otras sugerencias, el autor considera necesario realizar otros estudios en los que los estudiantes no sean evaluados de forma inmediata y se puedan buscar relaciones con la manera en que los estudiantes utilizan Scratch para potenciar el pensamiento matemático.

En suma, estos resultados de investigación nos conducen hacia el estado actual que reportan los estudiantes normalistas en la elaboración de su documento recepcional con objeto de identificar las dificultades que tienen durante el último tramo de su formación docente mediante el uso de estrategias de enseñanza mediadas por la tecnología.

## **Perspectiva teórica sobre la formación docente en el uso de la tecnología**

La comunicación educativa es un proceso de interacción que se puede llevar a cabo no sólo entre el docente y los estudiantes sino también entre estos últimos, lo cual implica que ambos desempeñen un rol activo y que haya una relación horizontal. Derivado de lo anterior, la mediación pedagógica es también un proceso que se encuentra inmerso en la comunicación educativa, pues el (la) docente utiliza medios para la enseñanza, es decir, materiales, libros de texto, software educativo y otros con la finalidad de que pueda alcanzar los objetivos de su planificación.

Cabe señalar que las nuevas tecnologías permiten modelar los objetos de aprendizaje y, en cierta medida, facilitar los procesos cognitivos que el alumno debe movilizar. No obstante, no se puede asumir una postura simplista en la que los estudiantes adquieran los aprendizajes de manera automática y sencilla, sino que debe mantenerse la idea del conflicto cognitivo.

Árevalo (2016) propone algunos elementos teóricos que promueven el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas en los docentes de matemáticas de acuerdo con el análisis de sus competencias en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), a saber:

1. Gestión curricular y dominio pedagógico – tecnológico.
2. Proceso de enseñanza y aprendizaje, y dominio didáctico – tecnológico.
3. Actividad matemática, evaluativa, y Dominio epistemológico – investigativo.
4. Visión social – digital, y Dominio ético – normativo.
5. Organización institucional y Dominio administrativo escolar.
6. Formación permanente y dominio instrumental tecnológico.

Todos estos elementos permitirán al docente interactuar con los estudiantes de manera favorable en ambientes virtuales de aprendizaje y así, tener mayores posibilidades de éxito en la mediación pedagógica que se tiene prevista desde la planificación de la enseñanza hasta la evaluación de los aprendizajes. Sin duda, no basta con que el docente pueda tener el suficiente dominio del contenido disciplinar, sino que debe disponer de todo un bagaje cultural, epistemológico, didáctico, tecnológico y de gestión escolar en general. Todos estos elementos propios de la Pedagogía.

Derivado de lo anterior, Árevalo y García (2017) señalan que no puede pasarse por alto que el principio orientador para la enseñanza en el contexto de la tecnología es la dimensión humana reconociendo su complejidad, particularidad y proyectando desde este contexto prácticas pedagógicas que promuevan el aprendizaje mutuo, colaborativo y la voluntad de aprender. La perspectiva citada, considera fundamental el acercamiento al conocimiento que brinda las tecnologías de manera comprensible y consciente según las necesidades de su formación profesional. De este modo, se promueve un proceso investigativo y de trabajo colaborativo, en el que el docente transfiere conocimientos y los estudiantes tienen la voluntad de aprenderlos.

Por su parte, Téliz (2015) aborda el uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las buenas prácticas de enseñanza de las matemáticas, a partir del análisis de las opiniones y concepciones docentes. El autor refiere que muchas veces los profesores mantienen una actitud de disposición favorable ante la integración de las TIC en sus prácticas de enseñanza, pero su uso es preferentemente instrumental (y

limitado) que se dificulta todavía más debido a algunos factores asociados a variables institucionales que inhiben la formación y el trabajo con las TIC.

Suárez (2018) describe algunas estrategias pedagógicas para la enseñanza de las matemáticas, por lo que destaca la necesidad de que las clases sean centradas en el aprendizaje en detrimento de las clases centradas en el contenido. Así, el autor enfatiza que una alternativa para las problemáticas en el aprendizaje de las matemáticas puede ser la orientación de las estrategias didácticas hacia el aprendizaje basado en problemas y en proyectos, así como hacia el aprendizaje colaborativo y activo.

En este marco, el aprendizaje por proyectos implica el diálogo didáctico con estudiantes y de igual manera, se privilegia su interacción al trabajar en equipo. En ambos casos, se pone de relevancia el rol activo en detrimento del rol pasivo que prevalece cuando el docente centra la enseñanza en el contenido.

## **Enfoque metodológico y organización de la investigación**

En esta investigación educativa, se asumió como enfoque metodológico a la Etnografía Educativa y como método principal la observación participante (Woods, 1997). En este sentido, se accedió al aula con fines de asesoría, pero también de investigación participante. El autor refiere que cuando la observación (participante) se realiza desde la menor distancia posible, se puede operar por reflexión y analogía, también se pueden analizar sus propias reacciones, intenciones y motivaciones; al actuar sobre el medio, simultáneamente se recibe la acción de este y al compartir actividades se aprenden reglas y modos de comportamiento.

Se tuvieron dos finalidades: en principio, describir los quehaceres, el comportamiento y/o las interacciones de los futuros profesores de matemáticas con los estudiantes de secundaria; en segundo lugar, descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones, desarrollo o cambio con el tiempo.

Se recopilaron datos desde dos espacios: por un lado, el Taller de Diseño de Propuestas Didácticas (TDPD) y por el otro, el denominado Trabajo Docente (TD), ambos se cursan en séptimo y octavo semestres. A su vez, estos espacios han tenido como punto de referencia el Seminario de Tecnología y Didáctica de las Matemáticas (STDM), el cual se imparte en el sexto semestre de la LESEM (sep, 2002).

Se han interpretado los contenidos, propósitos y estrategias sugeridas para la enseñanza del STDM para relacionarlos con las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas durante el TDPD y el de TD, en tales espacios, los investigadores también realizaban funciones de enseñanza y asesoría, respectivamente.



En su momento, se asesoró a los estudiantes normalistas que cursaron séptimo y octavo semestres para la elaboración de sus documentos recepcionales. Se utilizaron como *instrumentos* al diario de campo para registrar aquellos acontecimientos que eran trascendentales para la investigación, así como un guion de observación.

Se analizaron las secuencias didácticas que diseñaron los estudiantes normalistas para tratar un tema de su interés en el aula de la escuela secundaria como parte de la elaboración de su documento recepcional.

Lo anterior permitió identificar las dificultades para la enseñanza y para los estudiantes de secundaria y de igual modo, la valoración cualitativa de los hallazgos, los alcances y las limitaciones que los futuros profesores de Matemáticas habían tenido durante la puesta en práctica de su secuencia didáctica cuando el medio es un software dinámico.

## Hallazgos

### *Interpretación del programa Tecnología y Didáctica de las Matemáticas (STDM)*

El STDM plantea como objetivo que las sesiones de estudio sean más amenas, también que se propicie el interés por un estudio más profundo de las matemáticas para lograr aprendizajes significativos, proponiendo situaciones interesantes que impliquen un reto para los estudiantes.

En el programa se esperaba que cuando los estudiantes normalistas cursaran este seminario, ya hubieran tenido algunos acercamientos importantes con las tecnologías, en parte por el uso cotidiano de estos medios y porque otras asignaturas deberían apoyarse en estas para su enseñanza e incluso, deberían contar con un marco teórico propio de la tecnología educativa.

Se aclara que el STDM no es un curso de computación ni de manejo de calculadora, sino un espacio de reflexión en torno al papel que pueden cumplir las tecnologías como recurso didáctico en el aula, por lo que no conviene centrarse en los aspectos técnicos sino en los didácticos.

Así, se sugería el planteamiento de diversos problemas que exijan el uso de las tecnologías de la información y que hagan referencia a aquellos contenidos programáticos de los cuales se tiene evidencia que implican un mayor grado de dificultad a fin de prever alguna forma de cómo enfrentarlos en el aula como docentes.

Algunas de las acciones que debe realizar el profesor (coordinador) del seminario son:

- Seleccionar situaciones problemáticas, actividades y lecturas.
  - Privilegiar el trabajo en equipos y plantear consignas al grupo.
  - Acompañar, orientar y reforzar el proceso de reflexión de los estudiantes, haciendo preguntas abiertas, estableciendo nuevos retos, y desafíos etc.
  - Confrontar las estrategias y argumentos de los estudiantes.
  - Enriquecer las conclusiones de los estudiantes con algunas explicaciones o proponiendo algunos procedimientos formales, ante determinados problemas.
  - Evaluar, tomando en consideración que esta acción le permitirá conocer el grado de avance en la consecución de los propósitos establecidos y tomar medidas adecuadas a tiempo para superar las deficiencias.
  - Seleccionar los instrumentos y/o técnicas para el registro de la información, tales como: observaciones directas, registro anecdótico, hojas de trabajo, etc.
- (SEP, 2002; págs. 4-5)

Los contenidos del programa del STDM se organizan en cinco bloques (ver tabla 1). En el bloque I, se pretende que los estudiantes normalistas tengan un conocimiento global de las tecnologías, su impacto en diversos campos del quehacer humano y en el ámbito educativo.

En el bloque II se pretende que los estudiantes reflexionen en torno al valor didáctico del video y a las funciones que puede desempeñar en el estudio de las matemáticas; mientras que en el bloque III, en torno las ventajas que puede ofrecer el uso de la calculadora como una herramienta didáctica y para optimizar su uso en su futuro quehacer docente. Con el bloque IV se espera hacer uso adecuado del software para incorporarlo en su futuro trabajo docente y en el bloque V, los estudiantes normalistas deben desarrollar la capacidad de buscar y utilizar información confiable en la web.

En 2017, se reportaba que, de los más de 120 millones de habitantes en nuestro país, el 79.1% corresponde a usuarios de Internet (sin referente, 2018), siendo un smartphone el medio preponderante de conexión, pues de cada 10 usuarios, 7 lo utilizan. Entonces, su uso en secundarias se hace viable (Bilbao, 2014), sus características técnicas hacen válido su uso en innumerables tareas, por lo que resulta ridículo ignorarlos en procesos educativos cuando la tecnología amplía las posibilidades de la pedagogía.

**Tabla 1. Contenidos y propósitos del STYDM**

<i>Bloque</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Propósitos</i>
I. Las tecnologías ... al aula	<p>1.1. Breve reseña histórica de las tecnologías en el mundo.</p> <p>1.2. La presencia de las tecnologías en México.</p> <p>1.3. Algunas experiencias del uso de las tecnologías de la comunicación en el aula. (regionales, nacionales e internacionales).</p> <p>1.4. Las tecnologías de la comunicación como recursos didácticos para el estudio, la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que los estudiantes reflexionen respecto al impacto de la tecnología en el desarrollo social, económico, científico, etc.</li> <li>• Que los estudiantes comprendan la importancia del uso de la tecnología, como recurso didáctico en el proceso de estudio, enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.</li> </ul>
II. El video en el aula	<p>2.1 Posibilidades de uso del video en la escuela.</p> <p>2.2 El uso del video en el estudio, la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que los estudiantes reflexionen en torno al uso del video en el aula como recurso didáctico.</li> <li>• Que los estudiantes cuenten con elementos que les permita hacer un análisis de un video para su adecuada ubicación dentro de una secuencia didáctica.</li> </ul>
III. El uso de la calculadora en el aula	<p>3.1 La calculadora como una herramienta didáctica.</p> <p>3.2 Tipos de calculadoras.</p> <p>3.3 La calculadora y el estudio de algunas propiedades de los números y sus operaciones.</p> <p>3.4 Patrones numéricos y el estudio del álgebra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que los estudiantes normalistas sepan utilizar la calculadora para resolver problemas.</li> <li>• Que los estudiantes reconozcan las ventajas que puede aportar el uso adecuado de la calculadora para el estudio, la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.</li> <li>• Que los estudiantes normalistas tengan elementos que les permitan usar las calculadoras en su futuro trabajo docente.</li> </ul>

## DIFICULTADES DE ESTUDIANTES NORMALISTAS AL UTILIZAR RECURSOS TECNOLÓGICOS

<p>IV. El uso de software en el aula</p>	<p>4.1 Posibilidad de uso de la computadora como un recurso didáctico.                      4.2 La modelación matemática.                      4.3 El proyecto EMAT                      Profundizando con la hoja de cálculo.                      Geometría dinámica con CABRI.                      Explorando otros modelos computacionales: Sim cal y Math Worlds.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que los estudiantes sean capaces de resolver problemas con apoyo informático.</li> <li>• Que los estudiantes tengan elementos para seleccionar y coordinar actividades con el apoyo de diversos softwares, como recurso didáctico con miras a su futuro trabajo docente.</li> <li>• Que conozcan el proyecto EMAT</li> </ul>
<p>V. El uso de internet en la educación matemática</p>	<p>5.1 Algunas páginas electrónicas relacionadas con matemáticas.                      5.2 Recursos en internet: correo electrónico, foros de discusión, cursos en línea.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que los estudiantes sepan navegar por la red y logren encontrar páginas con información que pueda ser útil en su futuro trabajo docente.</li> <li>• Que los estudiantes normalistas se incorporen de una vez a alguna de las propuestas de trabajo colegiado con profesores de matemáticas que realiza la SEP por medio de internet.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

### *Incorporación de las TIC en el aula por parte de los estudiantes normalistas*

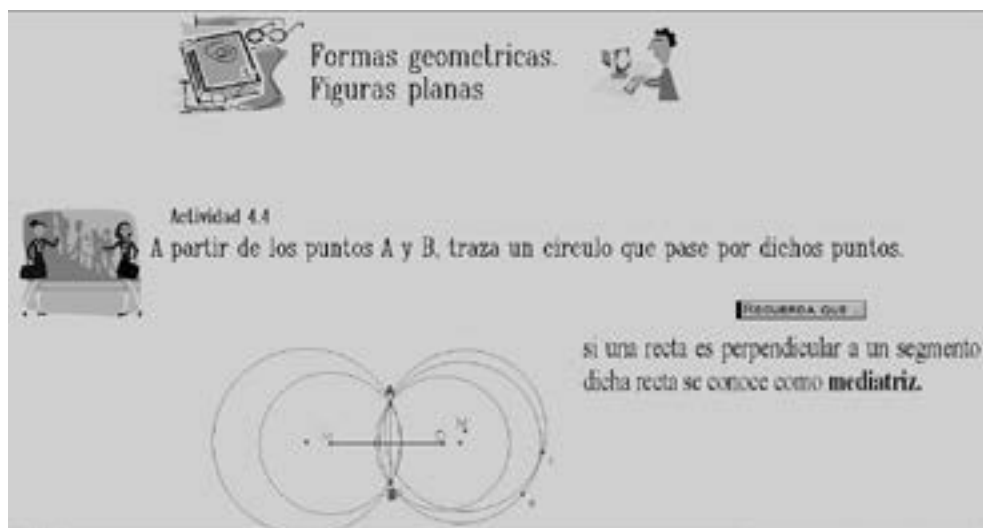
A pesar de que el programa de estudios vigente para la LESEM (sep,1999), incorpora el STYDM, sólo una minoría de las (os) estudiantes normalistas egresados desde 2003, se han interesado en utilizar la tecnología para elaborar su documento recepcional. A continuación, se plantean las razones que les motivaron para utilizar a la tecnología como medio para la enseñanza del tema tratado y se analizan los resultados que obtuvieron al ejecutar la secuencia didáctica diseñada.

En primer lugar, Estrada (2009) utilizó un programa de Geometría Dinámica con la intención de lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes al trazar figuras geométricas, esperaba que atrajera la atención de los alumnos por las figuras coloridas que se pueden trazar, también porque permite hacer movimientos o animaciones de puntos o líneas.

Su secuencia didáctica fue desarrollada en doce sesiones de cincuenta minutos cada una; las primeras seis sesiones, consistieron en trazos geométricos con regla y compás, tales como: triángulos, cuadriláteros y polígonos regulares; así como para reconocer algunas de sus propiedades conforme a la medida de sus lados o a la medida de sus ángulos. Las subsecuentes cuatro sesiones, los estudiantes interactuaron con el programa de cómputo correspondiente, de estas últimas, son las que se informa aquí algunos de sus resultados.

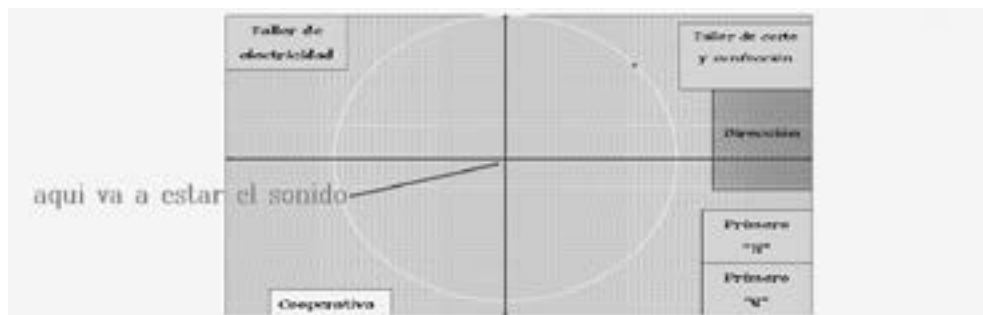
En la figura 1, se muestra la actividad que realizó un equipo de forma correcta, pudiendo reconocer más de un círculo, por lo que desarrollaron las habilidades de imaginación espacial. No obstante, hubo ausencia de la comprensión de los conceptos matemáticos implicados, ya que confundían el diámetro con la cuerda, el círculo con la circunferencia y desconocían la mediatriz (Estrada, 2009).

**Figura 1. Ejemplo de producto que proporcionó una estudiante**



En la figura 2, se muestra la resolución de un problema propuesto por Estrada (2009) para tratar lo correspondiente al trazo geométrico de una circunferencia, dados tres de sus puntos, en este caso, manifestaron dificultades para incorporar los conocimientos correspondientes a los puntos, segmentos y rectas notables de un triángulo.

**Figura 2. Ejemplo de problema propuesto para construir una circunferencia dados tres puntos**



2. Para el baile de la escuela el director contrato un sonido, pero deben de localizar el centro del patio para marcar la pista de baile que se construira en forma de circulo y en el centro se encontrara el sonido para que todos puedan escuchar bien. Localiza el centro sabiendo que debe estar entre direccion, la coperativa y el taller de electricidad.

Gómez (2013) pretendió identificar las dificultades para la enseñanza sobre el trazo de rectas, segmentos y puntos notables en el triángulo escaleno con el software Sketchpad y, por otro lado, interpretar las ventajas y desventajas para el desarrollo de competencias matemáticas de los alumnos de primer grado de secundaria. El autor reportó que al final de las once sesiones que utilizó para desarrollar su secuencia didáctica, logró que algunos estudiantes realizaran las construcciones correctas de la bisectriz, mediatriz, mediana y altura, al igual que la localización de los puntos notables como el incentro, circuncentro, baricentro y ortocentro.

Asimismo, pudo atraer la atención de los estudiantes para trabajar con la computadora, lograr la adquisición de los conocimientos matemáticos y desarrollar las habilidades matemáticas correspondientes. No obstante, no reportó de forma explícita las dificultades para la enseñanza al desarrollar competencias docentes, pero su práctica se basó en explicar los pasos para realizar las construcciones geométricas correspondientes y en dictar las definiciones.

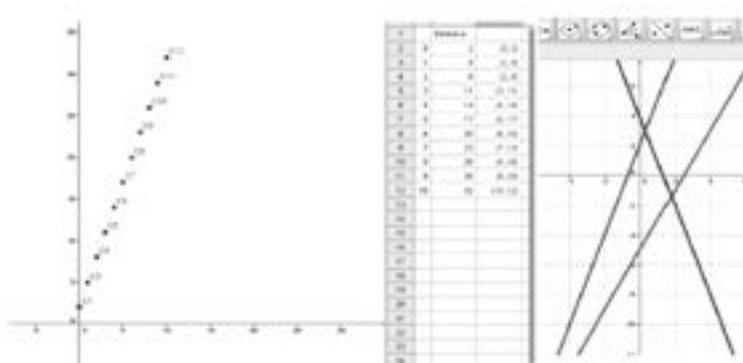
Los estudiantes denotaron el punto con el nombre de baricentro, el profesor dictó la definición y se mostró con ayuda de un lápiz y una hoja de papel en forma de triángulo escaleno que el maestro había realizado con anterioridad para que todos los alumnos lo observaran... Se explicó a los alumnos cómo se realizaba la construcción de una altura del triángulo y dio su definición, como éste era escaleno el maestro tuvo que poner especial énfasis en que se

observara que la recta a trazar era perpendicular al segmento seleccionado y pasaba por el vértice opuesto, por tal motivo, eligió trazar una altura que no tocara el segmento... (p. 53)

Por su parte, Ruiz (2013) diseñó una secuencia didáctica para diez sesiones; las últimas cuatro fueron para trabajar la representación de funciones del tipo  $f(x) = mx + b$  con el software GeoGebra como medio para su enseñanza. La dificultad de las actividades fue graduada y se formularon preguntas específicas para facilitar la comprensión de los estudiantes. A lo largo de su trabajo, la autora describe las dificultades que tuvieron los estudiantes para desarrollar competencias matemáticas, por lo que su intervención y explicaciones tuvieron que ser más directas o explícitas de lo que ella esperaba, aunque de manera discreta, fue disminuyendo conforme iba avanzando en las sesiones.

La autora reportó que cuando utilizó el software GeoGebra, los estudiantes mejoraron su desempeño, lograron llevar a cabo los tres tipos de representación (algebraica, tabular y gráfica) al resolver problemas como el de tres empresas de las cuales se desea conocer, cómo evoluciona la cantidad de dinero de cada una a lo largo de un tiempo (ver figura 3).

**Figura 3. Representación tabular y gráfica de las tres rectas que corresponden a cada empresa**

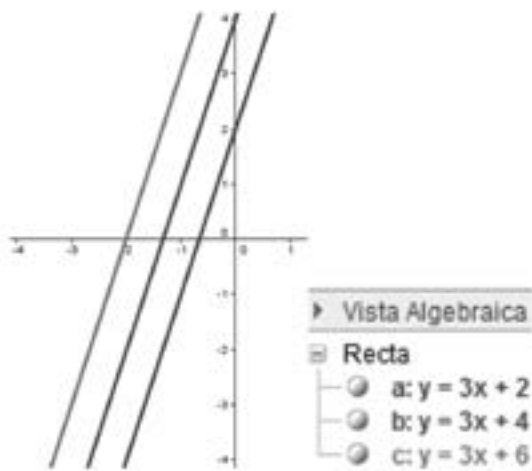


Ruiz (2013) tampoco logró reconocer las dificultades que a la enseñanza se le presentaron, por lo que no hubo reflexión acerca de su propia actividad docente; en el pasaje siguiente se muestra el tipo de análisis que realizó respecto al trabajo realizado por los alumnos y en particular, respecto a la representación algebraica y gráfica de tres funciones lineales (ver figura 4).

Los alumnos debían colocar las funciones dadas en el campo de entrada del programa para que en automático éste elabore la recta que presenta la función indicada, posteriormente el alumno debió cambiar los parámetros para  $b$  y observar lo que sucedía al realizar esa acción, como ayuda podía utilizar un deslizador por medio del cual le fuera más fácil observar lo que ocurría con la recta al realizar este cambio.

En esta actividad los alumnos pudieron concretar lo que es una familia de rectas y observar de una manera más evidente las características de cada tipo de familias vistas en el aula de clase, las cuales fueron las siguientes: cuando las rectas tenían el mismo valor para la ordenada en el origen y cuando compartían la misma pendiente. (Ruiz, 2013; p. 58).

**Figura 4. Representación gráfica y algebraica de funciones lineales con la misma pendiente**

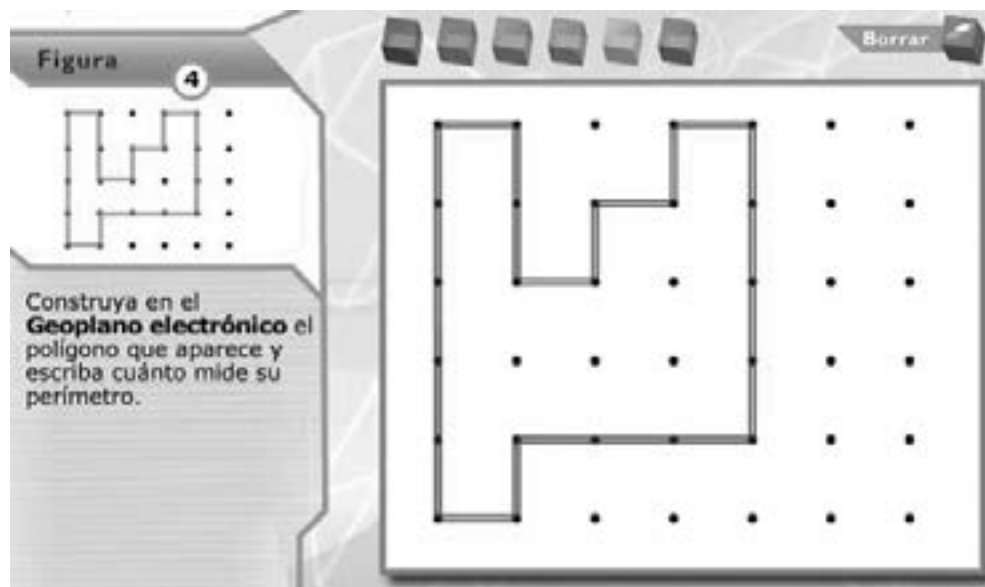


Otro trabajo fue el desarrollado por García (2013), cuya autora pretendió identificar las contribuciones de GeoGebra y Geoplano electrónico respecto a la relación entre perímetro y área del círculo con estudiantes de primer grado de secundaria. La autora refiere que fue necesario orientar a los alumnos y advertirles que contaran los puntos de la figura con los puntos del Geoplano para que pudieran calcular el perímetro de las seis figuras propuestas (ver figura 5). Solo un tercio de los alumnos terminaron los seis apartados. Puntualizó que fue muy desgastante trabajar con el Geoplano electrónico, toda vez que se presentaron algunos imprevistos, tales como: la desconexión de



internet, bloqueo constante de cinco máquinas de 27 en total y el monitoreo de los estudiantes para evitar que ingresaran a alguna otra página de internet.

**Figura 5. Ejemplo de actividad realizada en el aula de cómputo por una pareja de alumnos**



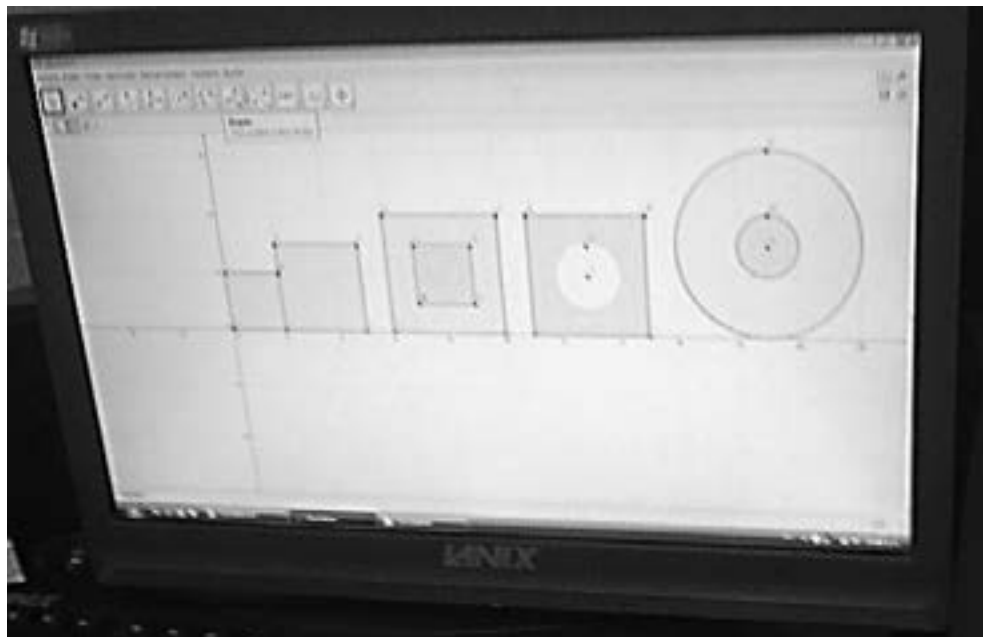
En el caso de GeoGebra, las actividades que diseñó la autora tenían dos finalidades: por un lado, que los alumnos resolvieran problemas sobre el cálculo de áreas de figuras compuestas y por el otro, que reprodujeran las figuras, auxiliándose en la cuadrícula del plano cartesiano del programa. Las situaciones planteadas fueron las siguientes:

Antonio desea hacer un agujero en una placa cuadrada de metal de 20 cm de lado para colocar un tubo de 5 cm de radio. ¿Qué área queda en la placa de metal después de hacer el agujero?, dibuja un cuadrado con las especificaciones del problema y un círculo de 5 cm de radio con el mismo centro que el cuadrado.

En un jardín de forma circular de 3 m de radio hay situada en el centro una fuente, también de forma circular, de 1 m de radio. Calcula el área de la zona ajardinada. Y si quisiéramos colocar una serie de luces alrededor del jardín, ¿cuántos metros requiero? (p. 30).

En la figura 6, se ejemplifica el producto realizado por dos alumnas quienes realizaron los trazos correctamente, pero no modificaron la escala a cinco unidades por cuadro.

**Figura 6. Representación geométrica de las situaciones planteadas en los problemas**

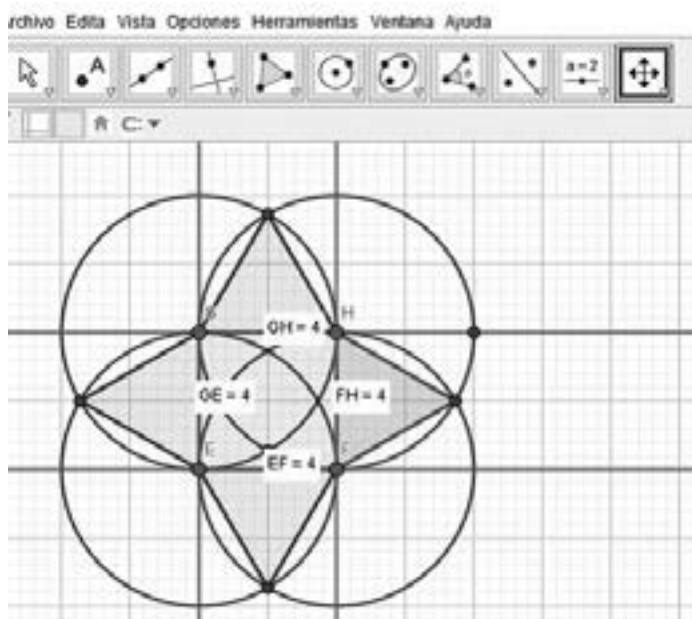


Cruz (2019) reportó algunas dificultades que se presentan tanto para el proceso de enseñanza como para el de aprendizaje al construir triángulos y cuadrados para explorar sus propiedades mediante el software de GeoGebra. Una de las actividades consistió en que siguieran las instrucciones sobre los trazos de algunos diseños geométricos y luego, compararan si habían construido un teselado igual al solicitado. Las principales dificultades al utilizar GeoGebra fueron el poco tiempo cedido por la docente titular y la incompatibilidad entre los horarios de clase con los del maestro de aula digital (Cruz, 2019).

En el transcurso de las sesiones, el docente en formación tuvo que hacer uso de un proyector para que les mostrara los trazos de forma correcta al construir un triángulo dadas las medidas de sus longitudes, reconoció que terminó por enseñar de manera directa y tuvo que abandonar la idea de que los estudiantes pudieran construir sus propios conocimientos.

Bajo la dinámica citada, uno de los modelos que lograron construir los estudiantes con ayuda del docente en formación fue la que se muestra en la figura 7. No se aprecia, se logró la construcción combinando triángulos y un cuadrado, lo cual era el propósito de su trabajo.

**Figura 7. Construcción de diseño geométrico terminado**



Maldonado (2019) identificó dificultades que se presentan tanto para la docente en formación inicial como para los estudiantes, durante la enseñanza del Teorema de Pitágoras con estudiantes de tercer grado de secundaria cuando el medio es el software de GeoGebra. Una de las dificultades que reportó fue la ausencia de los conocimientos previos por parte de los alumnos para resolver los problemas de manera autónoma, así como el poco desarrollo de la habilidad comunicativa para explicar los pasos que seguían. Esto propició que solo algunos estudiantes manipularan el software de manera correcta.

Otras de las problemáticas que se presentaron al trabajar con GeoGebra fue la falta de internet en el aula digital o que los dispositivos no funcionaban bien, por

lo que los alumnos perdieran el interés de trabajar con el software de nuevo. Sin menoscabo de la falta de preguntas concisas que orientaran de manera más clara el trabajo de los estudiantes (Maldonado, 2019).

## **Scratch como alternativa para la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas**

Sketch Pad es un juego de geometría, muy dinámico, pero de difícil familiarización para el alumno y que solo puede usarse en línea (el éxito de su uso continuo depende en mucho de una buena calidad en velocidad de transmisión ya que la versión sin conexión es de pago).

El Geoplano electrónico cumple las expectativas, pero solo para temas específicos sin amplia gama de aplicaciones (siempre puede sustituirse por uno real de fabricación casera, inclusive). Geogebra, aunque también gratuito y de posibilidad de uso fuera de conexión, también requiere un periodo para la familiarización con su amplio número de comandos, siempre con la guía y acompañamiento del docente.

Actualmente, Scratch (Lenguaje de Programación) ofrece grandes posibilidades para el docente en formación como recurso de múltiples aplicaciones por encima de otros softwares libres. Permite fomentar la creatividad y el desarrollo de habilidades de pensamiento. Los estudiantes al programar y compartir proyectos realizados con Scratch comienzan a desarrollarse como pensadores computacionales: aprenden conceptos básicos de computación y matemáticas, y a la vez también aprenden estrategias de diseño, resolución de problemas, y otras formas de colaboración (Scratch Team, 2019).

Además, cuando los docentes en formación aplican la programación con Scratch en las aulas, no sólo promueven la ejercitación, sino que también promueven el pensamiento creativo, la comunicación interpersonal y el sentido de colaboración. En este sentido, Arotuma (2017) apunta que el pensamiento computacional es un proceso de solución de problemas que incluye, entre otras, las siguientes dimensiones: formular problemas usando computadores y otras herramientas para solucionarlos; organizar datos de manera lógica y analizarlos; representar datos mediante abstracciones, como modelos y simulaciones.

El uso de Scratch, a diferencia de otras aplicaciones, es verdaderamente intuitivo, sin requerir memorización de comandos para su dominio, ya que ellos pueden asimilarse con acciones “ensayo-error” de ejecución inmediata. Otros de sus beneficios son: el desarrollo del pensamiento lógico mejora la comprensión de los niños y facilita el pensamiento sistémico. Arotuma (2017) puntualiza que Scratch está disponible para varios sistemas

operativos (Windows, Ubuntu, Sugar, Mac), por lo que permite compartir, descargar y utilizar los proyectos a través de la web para ser utilizados por otras personas.

A continuación, se presenta un ejemplo que involucra en conjunto varias de las prácticas mencionadas. La pantalla de Scratch se divide en tres secciones (ver figura 8). En la extrema izquierda se agregan uno a uno los comandos que conforman nuestros programas o rutinas del lenguaje de programación, al centro se presentan los comandos con que cuenta cada una de las 10 categorías de acciones y a la izquierda, queda la zona donde se ejecutan, con solo dar clic al bloque de comandos. Las acciones son ligadas o vinculadas por medio de etiquetas o bloques. Nótese que el bloque empieza con un comando que anuncia lo que va a hacer el objeto en pantalla “gato”, mostrando claramente, el inicio de una secuenciación, concepto clave en programación: y ésta aparece proyectada en la sección izquierda.

**Figura 8. Scratch y los tres escenarios que lo conforman**



Y después de dos segundos, como marca la primera etiqueta, aparecerá una pregunta en una segunda etiqueta en color oscuro (ver figura 9).

**Figura 9. Al dar clic al bloque de instrucciones**



Puede notarse que se presenta un recuadro (de orilla oscura) en espera de respuesta a la pregunta planteada (figura 10).

**Figura 10. Pregunta que define una variable y la acción consecuente**



En principio no están contempladas muchas opciones de respuesta, solo se consideran 4, 6 y 8 como opciones posibles; en caso contrario (cualquier número distinto de éstos), se dibujará un polígono de 10 lados. Para el caso de haber contestado 4, se dibujará un cuadrado, como puede observarse (ver figuras 11 y 12).

**Figura 11. Ciclo**



**Figura 12. Comando que define la variable**



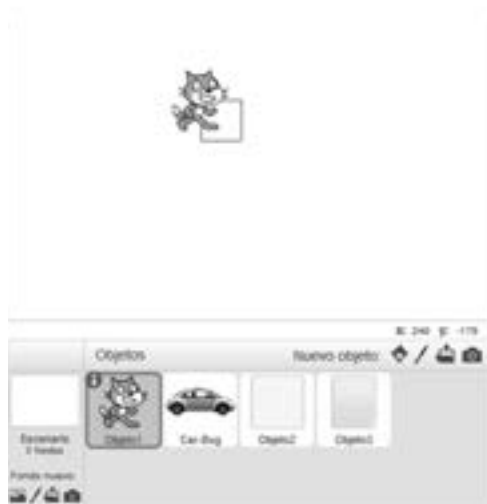
El simple trazo de una figura está determinado por una grupo de comandos secuenciados en un determinado número de ciclos, reiteración o repetir (figura 13). El uso de estos comandos posibilita al usuario adentrarse al concepto de variables: plantear una pregunta, cuya respuesta, si bien de infinito número de posibilidades, define acciones para, al menos en este ejemplo, tres posibles respuestas y una acción para la negación de las mismas lo que implica introducirse en la lógica simbólica (uso de condicionales).

Si se observa con detenimiento, podrá apreciarse la manera en que se controla la ocurrencia de uno u otro ciclo, gracias al uso de la condicional “Si ...“ y “Si no ...”, requiriendo un esfuerzo del alumno a organizar la secuencia de hechos y controlar la ocurrencia de sucesos. De ahí el concepto de recursividad que se refiere especialmente a un proceso o que se aplica de nuevo al resultado de haberlo aplicado previamente. En la figura 14, se muestra la figura que se obtiene cuando se programa para un polígono de cuatro lados de forma reiterativa.

Figura 13. Ciclos dentro de ciclos



Figura 14. Polígono obtenido como producto de la programación





El ejemplo anterior, se presenta como una muestra de lo enriquecedor que puede ser el empleo de este lenguaje de programación, ya que permite presentar retos diversos a los alumnos, también la construcción y reconstrucción de conceptos, conflictos cognitivos, socialización y colaboración así como una amplia variedad de opciones de resolución de un mismo problema.

## **A modo de conclusiones**

Las dificultades que presentaron los estudiantes normalistas al utilizar los recursos tecnológicos como medios para la enseñanza de las matemáticas permiten un acercamiento a la complejidad del proceso educativo y sobre todo para que puedan considerarse estos resultados como punto de partida para otras generaciones de estudiantes que pretendan hacer uso de la tecnología.

Sin duda, los resultados obtenidos, ya sean favorables o no, pueden ser objeto de la reflexión y de la autocrítica sobre la propia práctica docente a fin de que puedan sistematizar sus experiencias y conocimientos adquiridos a lo largo de su formación docente inicial, sin menoscabo de la crítica que implica la organización escolar y la política educativa.

Cabe señalar que la reflexión docente es un proceso gradual y sistemático imprescindible para la mejora de la práctica educativa, por lo que se hace necesario que se pueda fomentar la conciencia de los alcances y limitaciones al desarrollar procesos metacognitivos en los estudiantes cuando el medio es un software libre como Scratch o GeoGebra.

En función de la experiencia docente en el STDM con diecisiete generaciones de egresados del Plan de Estudios de la LESEM (SEP, 1999), se hizo evidente una amplia diversidad en dominio de contenidos computacionales por parte del alumnado normalista, por lo que fue necesario estandarizar su dominio, dándole en cierto modo el carácter de curso de computación.

Asimismo, se considera trascendental dar seguimiento al trabajo que pueden realizar los estudiantes normalistas en el último tramo de su formación docente inicial cuando el medio que utilizan para la enseñanza de algún contenido de Matemáticas es el software libre de Scratch e incluso, cuando se encuentren en ejercicio profesional, toda vez que la información que pueda recopilarse permitirá enriquecer y sistematizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Respecto a la formación docente inicial de futuros profesores de Matemáticas para la educación secundaria, se considera importante el uso de los medios

tecnológicos con la finalidad de proponer alternativas de solución a las dificultades que comúnmente enfrentan los estudiantes de nivel secundaria con contenidos de matemáticas que pueden ser de difícil comprensión.

En este mismo sentido, se concuerda con la idea de que el uso de estos medios y ambientes tecnológicos no deben trabajarse en el aula de forma aislada sino de manera interrelacionada con la perspectiva teórica que sustente los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Sin duda, el uso de la tecnología favorece el aprendizaje de las Matemáticas, su uso debe ser de manera estratégica y no puede sustituir de forma definitiva y para siempre el trabajo que se realice en lápiz y papel. Por ejemplo, en construcciones geométricas tan importante es que se realicen trazos con el juego geométrico que con algún software de uso libre.

En este sentido, es importante que se puedan utilizar dos o más programas, ya que, por ejemplo, el Geoplano electrónico tiene la gran limitante de que sólo funciona como usuario, mientras que Scratch promueve la programación desde edades tempranas, permitiendo el trabajo autónomo, colaborativo, creatividad y sobre todo el desarrollo del pensamiento crítico.

El aprendizaje de las Matemáticas presenta diversas dificultades para los estudiantes, cuyas causas se deben no sólo a la falta del dominio sobre los procedimientos convencionales sino también a que muchas de las veces carecen de comprensión acerca de los conceptos matemáticos implicados e incluso, a la falta de motivación o desmotivación de los alumnos.

El proceso de enseñanza será relevante en la medida en que pueda diseñar actividades de aprendizaje en las que los estudiantes puedan despertar su interés por el aprendizaje y en este sentido, las aplicaciones en diversos ámbitos de la vida cotidiana y de las disciplinas científicas pueden ser de gran ayuda para motivarles.

Se tiene coincidencia con la idea de que las formas de interactuar entre el docente y los estudiantes deben ser modificadas en función de que sean estos últimos quienes desempeñen un rol más activo en su proceso de aprendizaje y, sobre todo, deben tener la voluntad y el interés por aprender, ya que el proceso educativo en general implica compromisos compartidos.

No obstante, el docente no puede ser un mero espectador de las secuencias didácticas que diseñó previamente, pues en el caso de las matemáticas, el aprendizaje de los procedimientos convencionales requiere de un apoyo más cercano para los estudiantes, principalmente, cuando las estrategias de resolución a un problema son desarrolladas de manera informal.

## Referencias

- Acuña-Medina, N., León-Arias, M., López-Palomino, L., Villar-Navarro, C. y Mulford-León, R. (2018). Aprendizajes de las Matemáticas Mediados por Juegos Interactivos en Scratch en la IEDGVCS. *Cultura. Educación y Sociedad* 9 (2), 32-42. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.2.2018.03>
- Árevalo, M. F. (2016). Competencias TIC de los docentes de matemáticas en el marco del modelo TPACK. Una perspectiva para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas. Tesis doctoral no publicada. España: Universidad de Salamanca. Recuperado de: [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/132898/DDOMI\\_Ar%c3%a9valoDuarteMA\\_DocentesMatem%c3%a1ticas.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/132898/DDOMI_Ar%c3%a9valoDuarteMA_DocentesMatem%c3%a1ticas.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Árevalo, M. F. y García, M. A. (2017). Orientación pedagógica del docente de matemáticas durante el desarrollo de sus clases. acciones y proceso de instrucción para aprender matemáticas con tecnología. *II Encuentro Internacional en Educación Matemática*, 1 (1), 97-104. Recuperado de: <http://funes.uniandes.edu.co/12775/1/Arevalo2017Orientacion.pdf>
- Arotuma, C. I. (2017). La programación como Herramienta Educativa: Scratch. *Registro Nacional de Trabajos de Investigación*. Perú: Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. Disponible en: <http://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/188250>
- Bilbao, I. (2014). *El Smartphone como herramienta educativa*. Master en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Tesis no publicada. España: Universidad Pública de Navarra. Disponible en: <http://academica-e.unavarra.es/handle/2454/11324>
- Bustillo, J. (2015). Formación del profesorado con scratch: análisis de la escasa incidencia en el aula. *Revista Opción*. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia. 31 (1), pp. 164-182. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31043005010>
- Cruz, J. U. (2019). *Construcción de triángulos y cuadriláteros utilizando GeoGebra con alumnos de primer grado: una experiencia de enseñanza*. Documento recepcional no publicado. México: Escuela Normal Superior de México.
- Estrada, S. (2009). *Propuesta didáctica para trazar figuras geométricas mediante el programa Sketchpad y con el juego geométrico en primer grado de secundaria*. Documento recepcional no publicado. México: Escuela Normal Superior de México.

- Galindo, M. (2015). Efectos del proceso de aprender a programar con “Scratch” en el aprendizaje significativo de las matemáticas en los estudiantes de educación básica primaria. *Escenarios*. 13 (2), págs. 87-102. Colombia: Universidad Autónoma de Bucaramanba.
- García, B. (2013). *Geogebra y geoplano electrónico para desarrollar competencias matemáticas en primer grado de secundaria al relacionar el perímetro y área del círculo*. Documento recepcional no publicado. México: Escuela Normal Superior de México.
- Gómez. E. R. (2013). *Rectas, segmentos y puntos notables en el triángulo escaleno con el software de Sketchpad: una experiencia de enseñanza en primer grado de secundaria*. Documento recepcional no publicado. México: Escuela Normal Superior de México.
- Grisales, A. M. (2018). Uso de recursos TIC en la enseñanza de las matemáticas: retos y perspectivas. *Entramado*. 14(2), 198-214. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.4751>
- Maldonado, K, Y. (2019). *Enseñanza del Teorema de Pitágoras con alumnos de tercer grado de secundaria mediante GeoGebra*. Documento recepcional no publicado. México: Escuela Normal Superior de México.
- Navarro, M. A. y Navarrete, Z. (2017). *Innovación, ¿para qué? Innovación en educación: Gestión, currículo y tecnologías*. México: Plaza y Valdez.
- Ruiz, K. I. (2013). *Desarrollo de competencias matemáticas en alumnos de segundo grado de secundaria al representar funciones del tipo  $f(x) = mx + b$  con apoyo de GeoGebra*. Documento recepcional no publicado. México: Escuela Normal Superior de México.
- Scrarch Team (2019). *Educator Guide*. Recuperado de: <https://scratch.mit.edu/educators/>
- SEP (2002). *Tecnología y Didáctica de las Matemáticas. Programa de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas*. México: SEP.
- SEP (1999). *Programa de Estudios para la Licenciatura en Educación Secundaria en la Especialidad de Matemáticas*. México: sep.
- Sin referente (2018). 14° Estudio de los hábitos de los usuarios de Internet en México. México: Asociación de Internet. Disponible en: <https://www.asociaciondeinternet.mx/>
- Suárez, M.L. (2018). Estrategias pedagógicas para la enseñanza de las matemáticas en Administración: Estudios y experiencias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21 (2), 79-89. Recuperado de: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/323261>

- Téliz, F. (2015). Uso didáctico de las TIC en las buenas prácticas de enseñanza de las matemáticas. Estudio de las opiniones y concepciones de docentes de educación secundaria en el departamento de Artigas. Cuadernos de Investigación Educativa, 6, 2, pp. 13-31. Montevideo, Uruguay: Universidad ORT Uruguay. Recuperado de: <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/34>
- Woods, P. (1987). *La Escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós.

# Diagnóstico de comprensión lectora en estudiantes de 4to. grado de primaria

*Cielo Karyme Paredes Castillo<sup>1</sup>*

*Esperanza Aoyama Argumedo<sup>2</sup>*

*Miriam Alejandre Espinosa<sup>3</sup>*

*Araceli Huerta Chua<sup>4</sup>*

## Resumen

Frecuentemente se considera que los alumnos saben leer, porque son capaces de repetir oralmente lo que visualizan o porque decodifican textos escritos, sin embargo, la decodificación no es comprensión y esto es el resultado de un primer nivel de lectura con el cual no debería conformarse el lector (Huerta, 2009), con referencia a este concepto surge el proyecto de intervención que tiene como objetivo general: analizar los niveles de comprensión lectora en los alumnos de 4º “A” de la escuela primaria “Cinco de mayo” con la finalidad de fortalecer las áreas de oportunidad mediante la estrategia del aprendizaje cooperativo.

<sup>1</sup> Lic. Cielo Karyme Paredes Castillo es estudiante de Maestría en Gestión del Aprendizaje Universidad Veracruzana, México. Correo electrónico: cielokaryme@hotmail.com

<sup>2</sup> Mtra. Esperanza Aoyama Argumedo es Docente de Maestría en Gestión del Aprendizaje Universidad Veracruzana, México. Correo electrónico: eaoyama@uv.mx

<sup>3</sup> Dra. Miriam Alejandre Espinosa es Docente de Maestría en Gestión del Aprendizaje Universidad Veracruzana, México. Correo electrónico: malejandre@uv.mx

<sup>4</sup> Dra. Araceli Huerta Chua es Docente de Maestría en Gestión del Aprendizaje Universidad Veracruzana, México. Correo electrónico: arahuerta@uv.mx

El proyecto de intervención se enfatiza en el enfoque constructivista el cual se desarrolló contemplando el paradigma interpretativo y el corte cualitativo, considerando la investigación-acción, se aplicaron cuestionarios al grupo en el que se estima llevar a cabo una intervención, el grupo estuvo conformado por 17 alumnos de los cuales 7 son niños y 10 niñas, las particularidades del grupo de alumnos comprenden características que son comunes en niños de 10 y 11 años en general.

Los resultados obtenidos mostraron que 17 alumnos, en este caso el 100% del grupo practican la lectura, sin embargo, solo 14 leen con una actitud positiva, los otros 3 alumnos solo leen por solicitud del docente o el padre de familia; en torno al ambiente en donde llevan a cabo la lectura, 9 de ellos cuentan con una óptima iluminación y ventilación para concentrarse y generar un análisis del texto mientras el resto (8 estudiantes) no cuentan con un espacio adaptado para leer.

En lo que concierne a los niveles de comprensión lectora el grupo obtuvo como resultados en la fase diagnóstica 81.60% en el nivel literal, 66.60% con relación al inferencial y 56.20% en comparación con el crítico.

## **Introducción**

El sistema escolar mexicano atraviesa una seria problemática en cuanto al rendimiento académico vinculado a la lectura lograda por los estudiantes, llegando a posiciones inferiores al promedio aceptable con respecto a otros países, en los últimos cinco años, el fomento y cultura de la lectura en la población mexicana ha ido en disminución, de acuerdo con los resultados del Módulo sobre Lectura (Molec) 2020 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), que indican que del 2016 a la fecha, la población lectora se redujo del 80.8% al 72.4%, es decir casi 10 puntos porcentuales. En el ámbito de la comprensión lectora, México obtiene en la prueba PISA 2018 elaborada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) un promedio de 420 puntos, indicador que se ubica 63 puntos por debajo del promedio general obtenido por todos los países integrantes de la OCDE. A fin de comparar estos resultados con los de nuestros principales socios comerciales es interesante mostrar que en Estados Unidos el resultado promedio fue de 505 puntos y en Canadá, de 520 puntos, es decir, mientras que ambos países se encuentran por arriba del promedio en la OCDE, México se encuentra muy por debajo de sus resultados.

De acuerdo con los resultados antes mencionados se demuestra que de 6 niveles, México se ubica en promedio en el segundo. Esto significa que únicamente 11 de cada 20 estudiantes alcanzan el nivel mínimo, lo que implica: “identificar la idea principal en un texto de longitud moderada; encontrar información basada en criterios explícitos, algunos de ellos complejos, y reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les indica de manera expresa que lo hagan”. En contraste con esta realidad, únicamente el 1% de los estudiantes se encuentran en niveles de alta comprensión lectora.

Para valorar los niveles de comprensión lectora y las condiciones de estudio se aplicaron cuestionarios en una fase diagnóstica al grupo 4º “A”, en virtud del proyecto de intervención “El aprendizaje cooperativo como estrategia para desarrollar los niveles de comprensión lectora” que se considera llevar a cabo durante la Maestría en Gestión del Aprendizaje de la Universidad Veracruzana Región Poza Rica Tuxpan con el apoyo del programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

## **Metodología**

En cuanto a la metodología utilizada para el diseño del presente proyecto se consideró el paradigma interpretativo con el tipo de investigación relacionada a la acción participativa que en palabras de Latorre (2007) tiene como finalidad potenciar y transformar la práctica educativa, por lo que se refiere a la etapa de diagnóstico, se aplicó la técnica encuesta mediante el cuestionario estructurado con un encabezado, presentación, preguntas relacionadas al objeto de indagación y categorías de respuesta simple, mismo que fue aplicado a una población de 17 alumnos, 7 niños y 10 niñas. La institución en la que se realizó el diagnóstico de comprensión lectora es la escuela primaria federalizada “Cinco de mayo” ubicada en el municipio de Poza Rica, Veracruz, una institución pública, con 37 años de servicio. En cuanto a la población estudiantil estuvieron matriculados oficialmente ante la SEP 140 alumnos, de los cuales 78 son niñas, y 62 son niños en el ciclo escolar 2019-2020 información que se muestra en la tabla 1.



**Tabla 1. Matrícula de alumnos de la Escuela Primaria “Cinco de mayo” ciclo escolar 2019-2020**

<i>Grado</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total</i>
1°	13	16	29
2°	10	17	27
3°	11	9	19
4°	7	10	17
5°	10	13	23
6°	13	12	25

Fuente: elaboración propia con información estadística proporcionada por el director de la escuela.

En la tabla se puede examinar la matrícula de alumnos inscritos en el presente periodo la cual es un total de 140 alumnos que conforman un solo grupo (Grupo “A”) por grado de primero a sexto.

El grupo en el que se realizó el diagnóstico es 4° grado, como se mencionó conformado por 17 alumnos de los cuales 7 son niños y 10 niñas, en las visitas que se realizaron en el aula siempre se mostraron activos, participativos y respetuosos durante toda la clase, cuando se les presentaba un tema nuevo, se mostraron curiosos y deseosos de levantar la mano para compartir su opinión o pasar al pizarrón, no obstante los estudiantes demostraban dificultades al intentar comprender textos, como encontrarle sentido a palabras de múltiple significado, interpretar el lenguaje figurativo, analizar la intención del autor y juzgar críticamente el contenido del texto, demoraban más tiempo del solicitado para la entrega de la actividad en comparación a otras materias, en varias ocasiones no finalizaron la actividad y quienes la concluían no mostraban interés por explicarles a sus compañeros que no tenían claridad sobre el trabajo aun cuando dos estudiantes solicitaron ayuda de un compañero, otra problemática a la que se enfrentaban los estudiantes era precisamente trabajar en pares o equipos, el grupo presentó actitudes individualistas, falta de asertividad y solidaridad.

Con base en lo anterior decidimos desarrollar los niveles de comprensión lectora apoyándonos en la estrategia del aprendizaje cooperativo. Para el diseño del proyecto de intervención nos apoyamos en la siguiente teoría:

## **La teoría cognitiva del aprendizaje y su influencia en el proceso de lectoescritura de Lev Vigotsky**

El psicólogo ruso reconoce que la lectura es un proceso cognitivo socialmente mediado. Independientemente de si el niño lee correctamente o no, este hecho es el resultado de la interacción cultural con su entorno social, que proporciona a los niños herramientas de lectura. Cuando un niño ve que sus padres son lectores, es muy probable que exista una tendencia de este niño hacia la lectura, pero si las personas de su entorno inmediato no leen, es probable que el niño tampoco lo haga (Vigotsky,1979).

Desde otra perspectiva, el hecho de que la lectura se considere un aprendizaje mediado socialmente también significa que los docentes deben utilizar este concepto al enseñar este proceso. Es el adulto el que debe mediar entre el estudiante y la lectura, dando apoyos adecuados para cada estudiante-lector justo en su zona de desarrollo próximo (ZDP), (Vigotsky,1979). La lectura así entendida ya no puede ser entregar un texto a un niño con una guía que contiene muchas preguntas para que las pueda desarrollar por su cuenta con solo leer. El docente debe enseñar cómo entenderlo, los pasos que se deben dar para comprenderlo, las herramientas que se deben usar y los caminos por los que se debe transitar hacia la comprensión de un texto.

En la teoría de Vigotsky se procura que los estudiantes realmente hayan transferido los conocimientos que han aprendido en clase al nivel interpersonal, es decir, que su constructo de comprensión lectora sea el correcto, o que en cada concepto o subproceso de la lectura estén bien adquiridos. Esto significa que la lectura debe ser una actividad didáctica continua que pueda fortalecer todos los aspectos del proceso de lectura, brindando así oportunidades para la lectura de diferentes tipos de textos y géneros de textos; en definitiva, convirtiéndola en un aula sin fin en el proceso de aula.

Vigotsky consideraba que los niños pueden acceder a la escritura antes de ingresar a la escuela, pensaba que la enseñanza del lenguaje escrito se basa en un aprendizaje artificial que exigía enorme atención y esfuerzo por parte del maestro y del alumno; basándose principalmente en que el aprendizaje socio cultural de cada individuo y por lo tanto en el medio en el cual se desarrolla. Para Vigotsky la relación para el desarrollo y el aprendizaje en los niños pueden reducirse a tres posiciones teóricas importantes.

La primera de ellas se centra en la posición de que los procesos del desarrollo del niño son independientes del aprendizaje, se considera como un proceso externo que no está complicado de modo activo en el niño durante el desarrollo.

La segunda posición teórica más importante es que el aprendizaje es desarrollo. Esta identidad es la esencia de un grupo de teorías de muy diverso origen, una de dichas teorías se basa en el concepto de reflejo, una noción esencialmente vieja que últimamente ha vuelto a resurgir. Tanto si se trata de la lectura, la escritura o la aritmética, el desarrollo se considera como el dominio de los reflejos condicionados; esto es, el proceso de aprendizaje está completa e inseparablemente unido al proceso de desarrollo.

La tercera posición teórica se basa en dos procesos distintos pero relacionado entre sí, por un lado está la maduración que depende directamente del desarrollo y, por el otro, el aprendizaje que es también un proceso evolutivo, el proceso de maduración prepara un proceso de aprendizaje y el proceso de aprendizaje estimula y hace avanzar el proceso de maduración.

## Concepto de leer

De acuerdo con las mediciones de la prueba PLANEA en 2018, el 17.9% de los estudiantes de sexto de primaria alcanzó el nivel satisfactorio o sobresaliente en lenguaje y comunicación. Esto quiere decir que la mayoría de los alumnos responden únicamente a reactivos básicos como los que piden ubicar información directa, realizar inferencias sencillas, identificar lo que significa una parte definida de un texto y utilizar algunos conocimientos externos para comprenderla, pero no son capaces de interpretar significados a partir de perspicacias del lenguaje o evaluar críticamente un texto, tampoco de responder a reactivos difíciles, como los que piden ubicar información oculta.

Aunado a ello, es importante resaltar que la lectura potencia las posibilidades de aprendizajes asociados a las diferentes asignaturas que integran el mapa curricular de la educación primaria y de los otros niveles educativos, en este sentido las habilidades lectoras que se adquieren a lo largo de la escolaridad son la base del éxito temprano y continuo de los alumnos, y de su posterior integración y participación en el mundo laboral, social y cultural.

En este contexto (Cassany, 2012, p. 33) menciona:

cuando se habla de «aprender a leer» no se refiere sólo a la capacidad de procesar la escritura o de comprender el contenido de un texto: también estamos hablando de aprender a usar ese texto leído y su significado en situaciones de la vida real; estamos hablando, por tanto, de saber relacionar los textos con sus funciones, con el mundo y con nuestro día a día.

De acuerdo con Cassany leer es una actividad social, dinámica, que varía en cada lugar y época. En varios países se está pasando de considerar la lectura de un acto individual a una práctica social, por lo que estrategias como el aprendizaje cooperativo ha comprobado ser una manera efectiva para motivar a los alumnos hacia la lectura. Entendiendo por leer, según Fons (2006), el proceso mediante el cual se comprende el texto escrito.

En la institución “Cinco de mayo” de acuerdo con el plan y programa de estudio de educación primaria 4º grado (Aprendizajes clave para la educación integral), orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación, todas las escuelas deben contar con un espacio específico para organizar, resguardar y consultar los materiales educativos. Asimismo, el espacio debe contar con las adaptaciones necesarias para facilitar la movilidad de los alumnos.

El equipamiento debe contar con libreros, anaqueles, mesas de lectura, sillas, material bibliográfico pertinente con actualizaciones oportunas. En apoyo a lo anterior se encuentra la Ley de Fomento para la lectura y el libro, publicada en *el Diario Oficial de la Federación* el 8 de junio de 2000, en el capítulo 1 de las disposiciones generales, artículo 1º enmarca que sus disposiciones son de orden público e interés social y tienen como principal objeto fomentar y promover la lectura. Como se muestra en la tabla 3, se encuentran los artículos que distribuyen las actividades relacionadas con la función educativa y cultural para el fomento de la lectura y el libro.

**Tabla 3. Artículos de la Ley de Fomento para la lectura y el libro**

<i>Capítulo</i>	<i>Artículo</i>	<i>Contenido</i>
Capítulo II – De la distribución de actividades relacionadas con la función educativa y cultural de fomento a la lectura y al libro	4º	Corresponde a la autoridad educativa federal, en coordinación con el Consejo Nacional de Fomento de la Lectura y del Libro, realizar el programa nacional de fomento a la lectura y al libro, a través de los siguientes medios: Paquetes didácticos de estímulo y formación de lectores, adecuados para cada nivel de la educación básica, dirigidos a educandos, docentes y padres de familia. Becas, premios y estímulos a la promoción, edición y fomento de la lectura y el libro. Exposiciones, ferias y festivales del libro y la lectura.

*Continúa...*

*Continuación...*

<p>Capítulo II – De la distribución de actividades relacionadas con la función educativa y cultural de fomento a la lectura y al libro</p>	<p>5º</p>	<p>Corresponde al Sistema Educativo Nacional, mediante el programa nacional de fomento a la lectura y al libro: I.- Fomentar el hábito de la lectura, formando lectores en todos los niveles de educación, con base en los programas y técnicas más adecuadas de lectura y comprensión, así como en el cuidado y conservación de los libros.</p>
<p>Capítulo III – Del Consejo Nacional de Fomento de la Lectura y del Libro</p>	<p>10º</p>	<p>El Consejo Nacional de Fomento de la Lectura y del Libro para el cumplimiento de su objeto, tendrá las siguientes funciones: I.- Contribuir en la elaboración, seguimiento, evaluación y actualización del programa nacional del fomento a la lectura y al libro; II.- Apoyar todo tipo de actividades y eventos que promuevan y estimulen el libro y el fomento a la lectura que establezca el programa nacional para el fomento a la lectura y el libro</p>

Fuente: elaboración propia a través de la Ley de fomento para la lectura y el libro.

Con referencia a las actividades mencionadas en la tabla 3, la institución que hemos contemplado para intervenir tiene un grado de retraso en el tema de lectura, son muy pocas las actividades que se han llevado a cabo para formar lectores. En un diálogo con el director de la institución comentó que los docentes no llevan habitualmente a los alumnos a la biblioteca en el horario de clases de español menos aún en otras clases, son pocos los niños en el grupo de 4º “A” que tienen una experiencia cercana en la Biblioteca escolar. Es decir, a pesar de que cuentan con la infraestructura apta, suficientes libros y con el Programa de fomento a la lectura y la escritura, no tienen una estrategia definida para que los estudiantes hagan uso de los recursos de texto. Durante las visitas a la escuela, se percibió que la docente solicitaba hacer lectura en voz alta para posteriormente explicar el tema, lo que indudablemente no aporta mucho en el impulso de las habilidades de los estudiantes.

Respecto a lo anterior, se desprendió como meta que inicialmente en el nivel literal los estudiantes logren reconocer todo aquello que está explícito en el texto, identifiquen detalles y precisen el espacio, el tiempo y los personajes, trabajar la motivación e interés para proseguir a estimular su nivel inferencial donde se establecen relaciones entre partes del texto para inferir información, conclusiones o aspectos que no están escritos, finalmente se pretende desarrollar el nivel crítico de los 17 estudiantes implicando ejercicios de valoración y formación de juicios propios a partir del texto y sus conocimientos previos, con respuestas subjetivas acerca de personajes, autores, contenido e imágenes literarias. Es la elaboración de argumentos para sustentar opiniones.

## Qué es la comprensión lectora

La comprensión tal y como se concibe actualmente es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto derivado de sus experiencias que se presentan a medida que decodifican las palabras, frases, párrafos e ideas del autor Téllez (2005) a partir de un enfoque cognitivo menciona que la comprensión lectora se le ha considerado como un producto y como un proceso.

Como producto: sería la resultante de la interacción entre el lector y el texto. Este producto se almacena en la memoria que después se evocará al formularle preguntas en relación con el material leído. En esta perspectiva, la memoria a largo plazo cobra un papel muy relevante, y determina el éxito que puede tener el lector.

Como proceso: por otra parte, la comprensión lectora entendida como proceso tiene lugar en cuanto se recibe la información y en el que solamente trabaja la memoria inmediata. La comprensión de la lectura es un conjunto de procesos psicológicos que consisten en una serie de operaciones mentales que procesan la información lingüística desde su recepción hasta que se toma una decisión. La comprensión de lectura es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes de un texto y relacionarlas con las ideas que ya tienen un significado (Jiménez, 2007).

Es el proceso a través del cual el lector “interactúa” con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo. La lectura es un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje, el lector necesita reconocer las letras, las palabras y las frases. Como habilidad intelectual, comprender implica captar los significados que otros han transmitido mediante sonidos, imágenes, colores y movimientos. La comprensión lectora es un proceso más complejo que identificar palabras y significados, esta es la diferencia entre lectura y comprensión.

Por otra parte, Guzmán y Sánchez (2008) afirman que la lectura posibilita el pensamiento crítico, el cual se encuentra íntimamente relacionado con el juicio reflexivo, el pensamiento e inferencias lógicas, la resolución de problemas y la toma de decisiones, tras argumentos coherentes y válidos que aumentan la posibilidad de alcanzar un resultado deseable en cualquier actividad que se realice.

## Niveles de comprensión lectora

El nivel de comprensión lectora se refiere al grado de desarrollo alcanzado por los lectores en el proceso de lectura. Obtener, procesar, evaluar y aplicar la información contenida en el texto, incluye la independencia, la originalidad y la creatividad de la evaluación de la información del lector.

Los niveles de comprensión deben entenderse como procesos de pensamiento que tienen lugar en el proceso de la lectura, los cuales se van generando progresivamente; en la medida que el lector pueda hacer uso de sus saberes previos. Para el proceso del proyecto de intervención es necesario mencionar los niveles existentes que van a permitir un efectivo aprendizaje en la actividad. Según la descripción de Smith (1983), se pueden clasificar de la siguiente manera (ver esquema 1).

### Esquema 1. Niveles de comprensión lectora



Fuente: elaboración propia.

Considerando que la comprensión lectora es un proceso de construcción de significado personal del texto mediante la interacción activa con el lector, se debe desarrollar con énfasis los tres niveles de comprensión lectora:

### Modelo que favorece la comprensión lectora

El proceso de comprensión de un texto puede ser analizado siguiendo el recorrido de la información procesada por la mente del lector, que puede ser dividido en 3 fases

principales: un estado inicial, unos procesos intermedios y un estado final o resultado de la comprensión. El estado inicial de la lectura lo constituye el patrón gráfico del texto (los grafemas), formado por las letras que se presentan al lector agrupadas en forma de palabras o frases.

## **Modelo construcción–integración**

Las ideas de Rumelhart y McClelland (1986) citados por García (2006) en su libro *Lectura y conocimiento* definen el modelo construcción – integración como un modelo híbrido que incorpora, junto con un componente simbólico clásico. Este modelo propone dos fases principales en el proceso de comprensión.

En la fase de construcción, a través de un mecanismo simbólico tradicional de reglas de producción, se activan todos los significados posibles de las palabras, por lo que el resultado es incoherente y necesita de una integración posterior. Esta integración se realiza mediante un mecanismo conexionista que incorpora la información contextual y permite alcanzar una representación coherente del texto.

El carácter inferencial se manifiesta cuando se constata la importancia del conocimiento previo para la construcción del significado del texto. A este respecto, se ha subrayado que el lector utiliza durante el proceso de comprensión conocimientos previos de muy diferente naturaleza. Entre ellos podemos destacar los siguientes:

1. *Conocimientos lingüísticos* de diversos tipos que incluyen los conocimientos fonológicos, gramaticales y semánticos del lenguaje oral, así como los conocimientos de la representación gráfica del lenguaje oral mediante la escritura, adquiridos tras largos años de aprendizaje en la escuela.
2. *Conocimientos generales sobre el mundo*, entre los que se incluyen los relacionados con las metas e intenciones humanas que son necesarios para entender cualquier tipo de texto.
3. *Conocimiento sobre el contenido o tema* concreto que se aborda en el texto y que facilitan de forma muy clara el procesamiento del texto
4. *Conocimientos sobre la estructura y organización retórica* de los textos. Este tipo de conocimientos está estrechamente relacionado con la construcción de la macroestructura
5. *Conocimientos estratégicos y metacognitivos* que implican la aplicación inteligente de las múltiples estrategias que la comprensión lectora exige.



De estos conocimientos, los dos primeros —los conocimientos lingüísticos y generales del mundo— se dan por supuestos cuando pensamos en un lector adolescente. En cuanto a los conocimientos sobre el tema del texto, tienen una gran importancia en los manuales utilizados en la educación —los textos expositivos y argumentativos— ya que, por definición, los conocimientos sobre los que tratan, y qué lector debe aprender, son nuevos y desconocidos.

Enfrentando la lectura de este tipo de textos para el aprendizaje, el lector debe basarse en los dos últimos tipos de conocimientos para tener éxito en su tarea de comprender y aprender mediante la lectura. Esos dos últimos tipos de conocimiento son por tanto fundamentales.

## Resultados

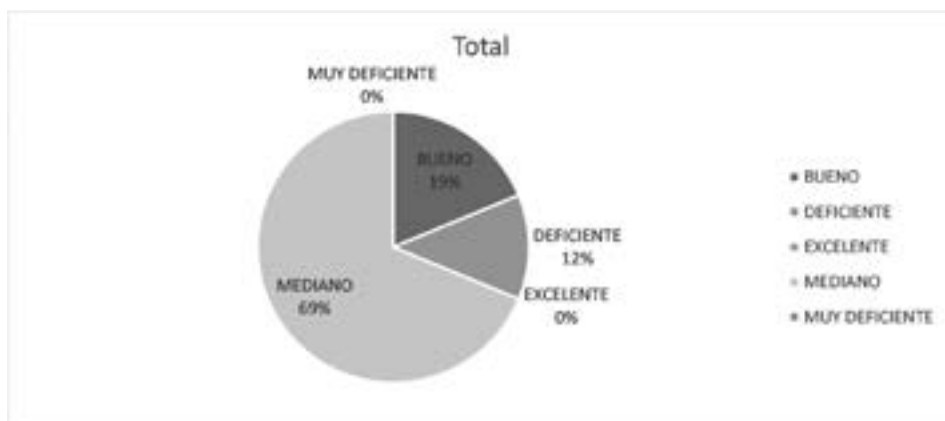
Los resultados de la aplicación del diagnóstico del grupo se realizaron durante los meses de noviembre y diciembre de 2019 con la finalidad de conocer detalladamente las características de los alumnos, se aplicó un total de tres pruebas que nos permitió obtener resultados verídicos y verificar minuciosamente la necesidad que se había focalizado en un inicio.

El primer cuestionario que se aplicó fue el de condiciones de estudio proporcionado por el área de orientación de la Facultad de Pedagogía, al cual se les realizaron adaptaciones a las terminologías utilizadas para que los niños de 10 u 11 años pudieran entender lo que se preguntaba.

Antes de entregar los cuestionarios se explicó a los alumnos que lo que se les entregaría no era un examen ni que implicaba una calificación, sino que se trataba de un ejercicio diagnóstico que nos permitiría conocerlos más para poder trabajar en conjunto; además, se expresó la necesidad de que respondieran con la mayor sinceridad posible, para ello se les informó que las respuestas no se darían a conocer de manera individual a la maestra ni a los padres de familia, únicamente se les haría mención del resultado grupal. En la figura 1 se muestran los resultados del cuestionario de condiciones de estudio.

En la figura 1 se observa que la mayoría del grupo cuenta con las condiciones de estudio en un nivel medio, eso permite que los estudiantes se adapten a nuevos escenarios y estrategias en el grupo.

**Figura 1. Cuestionario “Condiciones de estudio”  
aplicado al grupo 4° “A”  
de la Escuela Primaria “Cinco de Mayo”**

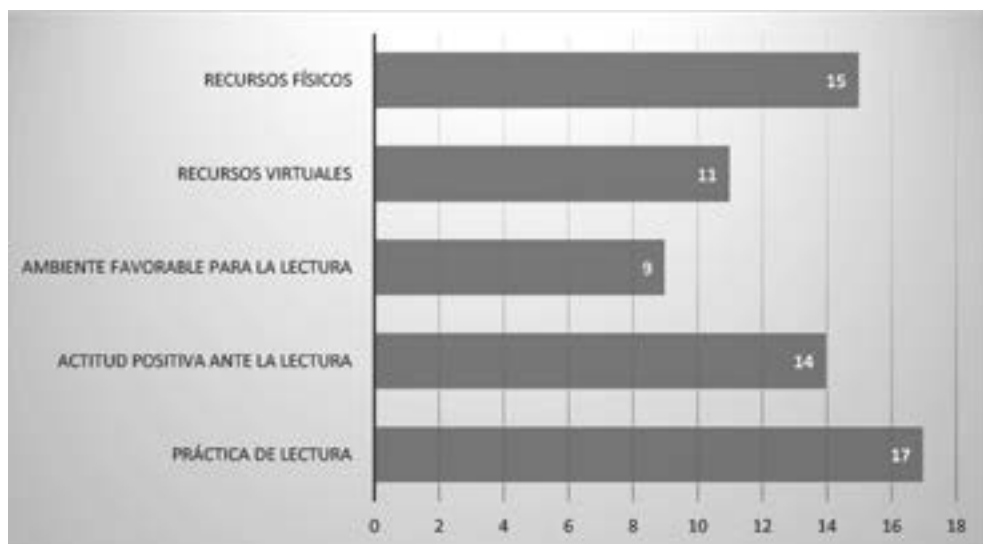


Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario de condiciones de estudio aplicado al grupo 4° “A” de la Escuela Primaria “Cinco de Mayo”

En esta misma línea era necesario conocer la proximidad que los alumnos de 4° “A” tenían en torno a la comprensión lectora, es decir, qué tanto practicaban la lectura, cuál era su actitud hacia ella, en qué factor ambiental leían y averiguar si utilizaban algún método para comprender los textos. El 13 de diciembre del 2019 se aplicó el cuestionario de comprensión lectora, el cual fue elaboración propia a partir de las respuestas específicas que se requería conocer del grupo.

En la figura 2 se expone que 17 alumnos de 17, en este caso el 100% del grupo practica la lectura de manera habitual. De ellos, 14 alumnos leen con una actitud positiva, mientras que 3 estudiantes leen solo por compromiso, ante la solicitud del docente o padres de familia; respecto al ambiente en el cual llevan a cabo la lectura, 9 alumnos cuentan con una óptima iluminación y ventilación para concentrarse y generar un análisis del texto mientras que el resto (8 estudiantes) carecen de un espacio adaptado para leer.

**Figura 2. Cuestionario de comprensión lectora aplicado al grupo 4° “A” de la Escuela Primaria “Cinco de Mayo”**



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario de comprensión lectora aplicado al grupo 4° “A” de la Escuela Primaria “Cinco de Mayo.”

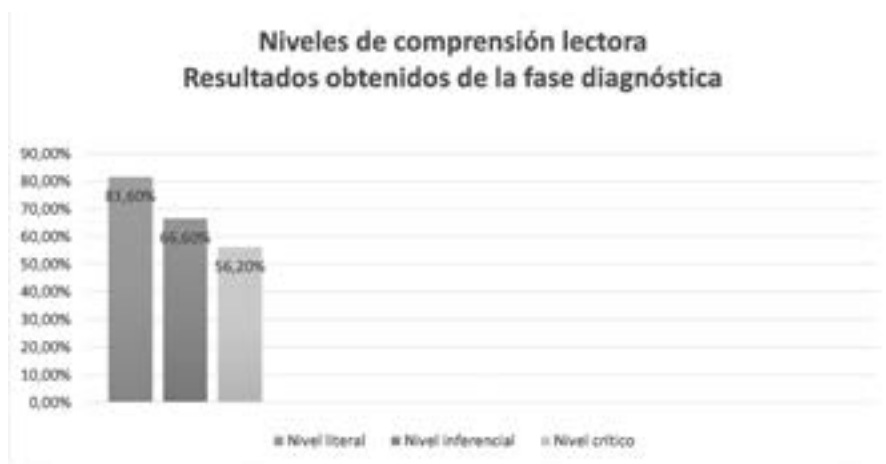
En materia de recursos virtuales, 11 estudiantes cuentan con dispositivos electrónicos que les permite leer comics, revistas o libros a través de la navegación en internet, en comparación con los 6 alumnos que carecen de estos dispositivos. Por otra parte, 15 alumnos cuentan con recursos físicos, libros en casa (particulares o prestados por parte de la biblioteca escolar) y los otros 3 solo tienen experiencias cercanas a la lectura con los libros que otorga la institución.

Por último, se aplicó el cuestionario de niveles de comprensión lectora para conocer la aproximación de los estudiantes al nivel literal, inferencial y crítico, los resultados se observan en la figura 3.

En la figura 3 se observa la gráfica de cada nivel obteniendo como resultado que el 81.60% del grupo manifiesta la habilidad de comprensión lectora desde un nivel literal, respondiendo preguntas como: ¿quién?, ¿cuándo? y ¿dónde? De acuerdo con la lectura, en lo que respecta a lo inferencial se expone que solo el 66.60% de los estudiantes completan el texto con el ejercicio de su pensamiento, es decir, predicen resultados o deducen enseñanzas y mensajes que no están escritos, finalmente, en

relación con la competencia crítica solo el 56.20% de los alumnos emiten juicios sobre lo que leen.

**Figura 3. Cuestionario sobre la fase diagnóstica de los niveles de comprensión lectora aplicado al grupo 4° “A” de la Escuela Primaria “Cinco de Mayo”**



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario sobre los niveles de comprensión lectora en la fase diagnóstica aplicado al grupo 4° “A” de la Escuela Primaria “Cinco de Mayo.”

De acuerdo con los resultados expuestos se consideró la pertinencia de una futura intervención ya que la comprensión lectora es una competencia fundamental que permite el aprendizaje dentro y fuera de la institución, es indispensable que los estudiantes desarrollen, a través de la lectura, su capacidad de análisis para que no únicamente entiendan aquello que leen en un sentido literal, sino que utilicen sus conocimientos previos para generar hipótesis y emitir juicios críticos sobre lo leído.

## Conclusiones

La lectura, sin duda, es importante para el desarrollo de un niño, ya que cumple un papel fundamental en los ámbitos emocional, cognitivo y social. En este sentido, leer impacta

en el proceso de desarrollo y maduración de los estudiantes, ya que los llevan a adquirir nuevos aprendizajes en diversas áreas. Con la práctica de la lectura, los estudiantes tienden a desarrollar la capacidad para resolver de manera crítica una problemática, permitiendo un desarrollo integral y equilibrado a favor de sus capacidades intelectuales.

Para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes es fundamental desarrollar los niveles de comprensión, considerándolos como un proceso de construcción de significado personal del texto mediante la interacción activa con el lector, es decir, se debe desarrollar con énfasis los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico, convirtiendo a los estudiantes en lectores competentes y autónomos.

Finalmente, con las estadísticas mencionadas, se considera el panorama de la Escuela Primaria “Cinco de mayo” como una institución en la que los estudiantes de 4° “A” no han desarrollado los niveles de comprensión lectora en torno a las pocas estrategias aplicadas para fomentar la lectura, en este sentido, se visualiza la viabilidad de aplicar el proyecto de intervención para los estudiantes de 4° “A”, en primer instancia porque tanto como el director y la docente del grupo han mostrado apertura y apoyo para llevarla a cabo aunado a que se pretende implementar estrategias que no se han trabajado al interior de la institución.

## **Sugerencias**

Se pretende desarrollar los niveles de comprensión lectora con la estrategia del aprendizaje cooperativo a través de un proyecto de intervención ubicado en la línea de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) Gestión de la Innovación Educativa, correspondiente a la Maestría en Gestión del Aprendizaje, la cual está incorporada al programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

Dentro del proyecto de intervención se llevarán a cabo actividades en pequeños grupos o parejas, mismas que permitirán conocer cómo trabajan los alumnos juntos; dentro de estos grupos se observará cómo se reparten o asignan roles para trabajar las actividades de forma cooperativa.

Los grupos formados serán heterogéneos, es decir, con diferentes niveles de rendimiento, capacidades y estilos, de manera que los equipos estén equilibrados. Por lo tanto, se reconocerá las diferentes capacidades y niveles de rendimiento dentro del grupo. En estas actividades y dinámicas se pretende que los alumnos sean los protagonistas del proyecto y funjan de manera activa, siendo únicamente guías de este proceso.

De esta manera, con el uso de esta estrategia se busca que el estudiante reconozca sus habilidades y capacidades respetando la de sus compañeros, se pretende estimular la comunicación y una relación sana entre ellos, ya que compartirán responsabilidades al trabajar en equipo y eso conlleva aceptar un compromiso al resultado eficaz del trabajo, deberán aprender a respetarse y ser tolerantes para resolver conflictos o tener acuerdos en los cuales puedan desarrollar su habilidad para opinar y escuchar. Se considera que esta estrategia permitirá que aumenten su motivación y autoestima a la par de que estarán aprendiendo y desarrollando sus niveles de comprensión lectora.

## Referencias bibliográficas

- Cassany, D. (2012). En línea. *Leer y escribir en la red.*: Anagrama.
- Fons, M. (2006). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización digital y uso real de la lengua escrita en la escuela.* Barcelona: Graó.
- García, J.A (2006). *Lectura y conocimiento.* Barcelona: Paidós.
- Herrada-Valverde, G., y Herrada, R. I. (2017). *Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración.* México: Universidad Autónoma de México.
- Huerta, Ma. C. (2009). *Otra mirada a la comprensión de textos escritos.* Argentina: El Cid Editor
- Jiménez, J. (2007). *Método para el Desarrollo de la Comprensión Lectora.* Madrid - España: La Tien'a Hoy S.L.
- Latorre, A. (2007). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelona, España: Grao
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüísticos de la lectura y su aprendizaje.* México: Trillas.
- Téllez, J. A. (2005). *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva: más allá del procesamiento de la información.* Madrid: Dykinson.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Buenos Aires: Grijalbo.

## Referencias electrónicas

- Poy, L. (3 de diciembre de 2019). PISA 2018: México, penúltimo país de la OCDE en nivel de lectura. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2019/12/03/sociedad/034n1soc>

- DOF - Diario Oficial de la Federación. (19 de junio de 2020). Gob.Mx. Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5595269&fecha=19%2F06%2F2020](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5595269&fecha=19%2F06%2F2020)
- Guzmán, S. & Sánchez, P.A (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html>
- Excelsior: Rezagos y retos para la educación; México no repunta (5 de enero de 2021) Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/nacional/rezagos-y-retos-para-la-educacion-mexico-no-repunta/1425403>
- Ley de Fomento para la Lectura y el Libro. Leyco.Org. <https://leyco.org/mex/fed/39.html>
- Webescolar (2018). Teoría Cognitiva del Aprendizaje y su influencia en el Proceso de Lectoescritura de Lev Vigostky. Recuperado de <https://www.webescolar.com/teoria-cognitiva-del-aprendizaje-y-su-influencia-en-el-proceso-de-lectoescritura-de-lev-vigostky>

# Evaluación en talleres de artes visuales del nivel superior en México

*Víctor Alejandro Guillén-García<sup>1</sup>  
Irma María Flores-Alanís<sup>2</sup>*

## Introducción

La educación para la formación de artistas (visuales, escénicos, arquitectos, músicos y áreas afines) fuera de las academias del siglo XIX, es un proceso que a partir de la segunda mitad del siglo XX ha sido insertado en el currículo y programas de estudio de nivel superior, campo al cual se han agregado nuevos cuestionamientos e inquietudes respecto a las estrategias de enseñanza idóneas, específicamente para el ámbito de referencia de la presente tesis: la evaluación de la creatividad realizada por el docente. Se partirá del supuesto que dicha valoración encuentra sus pilares dentro de los procesos formativos involucrados en la investigación, creación y producción artística de los estudiantes.

En la actualidad la evaluación formativa en talleres de producción en artes visuales enfrenta retos nacidos en la naturaleza misma de la disciplina, ya que al ser un proceso que pretende conocer tanto habilidades, destrezas y dominio de materiales como la evidencia de conocimientos, reflexión, innovación y creatividad, la balanza puede inclinarse, ya sea al área de la percepción visual o al de dominios técnicos, superando el valor de la carga conceptual y simbólica, especialmente en un mundo con predilección de “imágenes poderosas” (Bauman, 2005): anuncios

<sup>1</sup> Estudiante de doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Maestro en Artes. Correo electrónico: alejandroguellengarcia42@gmail.com

<sup>2</sup> Doctora en Educación por Loyola University Chicago, Estados Unidos de América. Adscrita a la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Correo electrónico: irma.floresal@uanl.edu.mx



publicitarios, objetos reproducibles en escala masiva, tendencias de la moda y otros soportes preparados para el consumo inmediato.

En el planteamiento anterior se presenta una de las complejidades para la evaluación, objetivar con un sentido crítico, dentro de los talleres teórico-prácticos en programas académicos de licenciaturas en artes, no solo productos y resultados, sino también procesos, prácticas y significados a cuestiones creativas que, por su constante evolución y naturaleza, pueden tornarse subjetivas, lo cual ha desembocado en un debate de dimensiones internacionales (Borgdorff, 2005; Camnitzer, 2012; Echevarria, 2011; Storr, 2009).

El presente capítulo plantea una tesis sobre la dinámica y alcances de la evaluación formativa que contemple el proceso creativo involucrado en el área de talleres en artes visuales del nivel superior en México, fundamentada en la exploración y análisis de estudios previos sobre la educación y evaluación en disciplinas artísticas, para analizar información que aporte ideas que clarifiquen aspectos susceptibles a evaluarse observando procesos de Investigación y Creación artística (IC) nacidos en programas escolarizados; las posibilidades y responsabilidades implícitas, no sólo a los estudiantes, sino también a profesores y cuerpos directivos, incidiendo a través de su práctica, en la sociedad que los abraza y sustenta.

Para iniciar la aportación del presente capítulo, se ha de considerar primero la pregunta que dio nacimiento a una investigación que buscaba responder ¿Cómo evaluar formativamente la creatividad en procesos de Investigación y Creación (IC) en los talleres de artes visuales del nivel superior en México? Para contestarla fue necesario profundizar en los campos de la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la didáctica y la pedagogía, para llegar a la propuesta de instrumentos necesarios a fin de generar un modelo o esquema para ayudar a los docentes en una labor tan importante y tan compleja como es la evaluación de conocimientos y habilidades. El primer acercamiento, considerado el adecuado para tal encomienda, fue comenzar a observar (Observación Participante) cómo se lleva a cabo la evaluación de los aprendizajes en programas de artes visuales de nivel superior en un programa en el centro de México y si en ella se consideraba el análisis de procesos creativos implícitos en la investigación y producción derivados, como unidad de aprendizaje y de evaluación en áreas teórico-prácticas de licenciatura; qué aplicación se daba a la información obtenida, así como la pertinencia en los grados de ponderación e indicadores de la misma.

La relevancia de tal enfoque radica en considerar que, en la medida que se contemple dicha unidad de proceso (IC), dentro de la evaluación como parte integral del aprendizaje en artes, puede verse beneficiado por una visión con mayor amplitud y alcances, traducidos en un tipo de evaluación formativa.

## Desarrollo

Como parte inicial de la fundamentación metodológica, la propuesta parte desde el análisis de la Teoría Fundamentada (TF); buscando obtener una visión epistémica, multidimensional del proceso creativo y su evaluación a cargo del docente. La TF es aquella que emerge de los “datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación” (Strauss y Corbin, 2002) para generar una teoría inductiva sustentada en un ordenamiento conceptual, con el objetivo de elaborar una teoría pertinente que lo concierne. En un momento posterior se codifican los datos para la construcción de la teoría, donde la capacidad crítica y creativa del investigador es pieza fundamental.

Para tener una mayor comprensión, se propone dicha metodología con el objetivo de originar proposiciones teóricas, basadas en la observación participante, para obtener información de relevancia, directamente desde su ambiente natural, con la inmersión durante cursos de talleres para la producción artística. Para la selección de los instrumentos de recogida de datos, se determinaron la observación participante y las entrevistas como piezas clave para responder la pregunta de investigación ¿Cómo evaluar formativamente la creatividad en procesos de investigación y producción (IC) en los talleres de artes visuales del nivel superior?

El primer paso para el diseño de la investigación de campo, se efectuó con un pilotaje de observación participante en talleres de un programa en artes visuales en una universidad en el centro de México, con la recogida de datos a través del diario de campo y entrevistas a expertos, lo cual reveló las primeras variables iniciales de estudio, sentando bases para una intervención más profunda en otro programa en artes, también en una universidad de mayor influencia en el entorno mexicano.

### *Justificación de la intervención*

A continuación, se plantean argumentos para validar la investigación realizada:

- Existe un interés vigente en los estudios que involucran los temas de evaluación y creatividad.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje está en constante evolución, por lo que requiere de estrategias de acción actualizadas y con visión a futuro.
- El desarrollo de la investigación en y desde las artes es una tendencia global que requiere de estudios más profundos y diversos.

- El proceso de investigación/creación, en su carácter subjetivo, ofrece oportunidades para desarrollar análisis objetivos para dilucidar su interconexión.
- La Educación Basada en Competencias ha encontrado resistencia, especialmente para reemplazar a viejos sistemas conductistas, por lo que se vislumbra la necesidad de reforzarla con productos y evidencias que le sumen validez.
- El concepto de “Sociedad del conocimiento” es una realidad con tendencia a abarcar cada vez más áreas, posicionándose como una práctica generalizada, apoyando investigaciones de mayor pertinencia y relevancia.
- El debate sobre la validez de la educación y evaluación en las artes y por consiguiente su permanencia en los programas educativos (grado y posgrado), se encuentra en un punto de ruptura, que requiere estudios multidisciplinarios frente a un momento tal vez histórico.
- Los desacuerdos e inconformidades nacidos en el campo institucional educativo representan oportunidades para cuestionar y proponer alternativas fundamentadas en la experiencia personal.

### *Observación Participante*

El primer paso, fue trabajar con la Observación Participante (OP) en una suerte de prueba o plan piloto, en talleres del Departamento de Artes Visuales de una universidad del centro de México, donde la recogida de datos se realizó a través de un diario de campo, bitácora y de entrevistas a expertos, revelando las primeras variables del estudio, llevando al investigador a originar proposiciones teóricas, basadas en la observación para la obtención de datos empíricos (Jiménez-Fontana, García-González, Azcárate, Navarrete y Cardeñoso, 2016) obtenidos directamente en el ambiente natural, lo que sentó la base de un estudio de caso más profundo durante el semestre enero-julio de 2019, en otro programa de artes.

Para el estudio de caso, nuevamente se inició con la OP, que se desarrolló en los momentos del curso/taller, para entender y analizar las diferentes interacciones, dinámicas, estrategias didácticas y herramientas para la evaluación, y así poder recabar datos sobre los criterios dentro de la evaluación formativa y qué es lo que toma en cuenta el profesor; los conocimientos, las habilidades, la creatividad, entre otros, que se ven implicados en los procesos de IC.

A través de la OP se logró reconocer: el tipo de evaluación y su localización dentro de los procesos (formativa), su relación con los productos o logros (sumativa), y si presenta algún sesgo del profesor derivados de interferencias ajenas al proceso educativo. Para el análisis de resultados derivados de la observación, se utilizó el

programa de Atlas ti 8.4.4, que arrojó las Unidades de Observación (UO) de donde se derivó la formación de tres grupos: Profesores, Estudiantes y Proceso Creativo, así como subcategorías resultantes de la codificación, especialmente provenientes de las entrevistas a expertos.

### *Proceso Creativo*

Graham Wallas (1926) es a quien se le atribuye el primer manual sobre los elementos y pasos que sigue un proceso creativo: preparación, incubación, iluminación y verificación, si bien, es el primer referente, y ha servido como fundamento para entender la evolución del proceso creativo; el modelo de Wallas es lineal y se traduce el entendimiento parcial de un sistema que se ha complejizado, como resultado de los cambios en la manera de enseñar, de aprender y de evaluar en el siglo XXI.

Para esclarecer el concepto, Herrán (2012) menciona que para valorar la creatividad es necesario separarle de sus resultados, porque estos pueden ser relativos. Por lo anterior, podemos sostener que, “novedad, valor, funcionalidad pueden ser indicadores de producto creativo, si y sólo si la creatividad valorada se orienta o considera desde la perspectiva de su efecto tangible” (p.28), ya que hay manifestaciones creativas que no llevan una funcionalidad o valor agregados, debido a que pueden ser el resultado de nuevas combinaciones o disposiciones, con viejos elementos, ya sea materiales o conceptuales. Esta última propuesta es la que se considera más cercana al campo de la educación en artes visuales.

En la publicación *Lecciones de clase* (2018) Schwember afirma, basado en una serie de producciones artísticas realizadas en diferentes escenarios escolares de Chile, que, “el proceso creativo se traduce en un proceso de pensamiento complejo donde se integra la racionalidad junto con aproximaciones que acogen la intuición y los sentidos como vehículos propicios para la producción de conocimiento” (p. 70).

Para aclarar el constructo sobre creatividad, se hace relevante recordar que proceso y producto creativos, son términos, aunque independientes, íntimamente enlazados por el hilo conductor llamado energía (González-Cubillán, 2008). La creatividad es la acción del proceso creativo y se representa en el producto creativo. El producto creativo es la parte visible, externa de la acción de crear a través del proceso creativo. El producto será catalogado como creativo e innovador, al momento de ser expuesto y consensuado.

Como parte del consenso mencionado, la evaluación surge como una de las prácticas que muestran el valor formal o simbólico de una producción artística. Esclareciendo el concepto, Herrán (2012) menciona que para valorar la creatividad es

necesario, separarle de sus resultados, porque estos pueden ser relativos. Por lo anterior podemos sostener que, “novedad, valor, funcionalidad pueden ser indicadores de producto creativo, si y sólo si la creatividad valorada se orienta o considera desde la perspectiva de su efecto tangible” (p.28), ya que hay manifestaciones creativas que no llevan una funcionalidad o valor agregados, ya que pueden ser el resultado de nuevas combinaciones o disposiciones, con viejos elementos, ya sea materiales o conceptuales.

Los instrumentos de apoyo a la OP, fueron la entrevista semiestructurada y un cuestionario en línea enviada a la planta docente del programa, se proponen como alternativa para triangular con la OP, más no se cierra la posibilidad de modificar o agregar nuevos, todo esto de acuerdo con la retroalimentación de asesorías de expertos (Comité tutorial), o a características que puedan emerger en el desarrollo de la investigación.

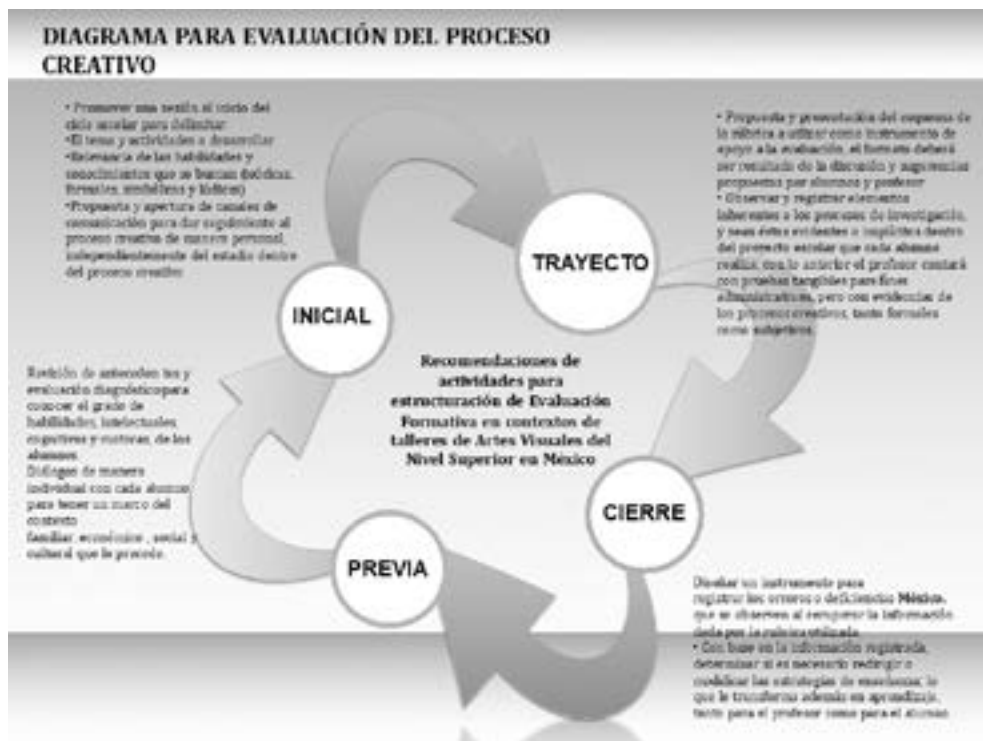
La entrevista semiestructurada, está considerada para aplicar a profesores expertos, con el fin de conocer el perfil docente, así como su visión respecto a la evaluación formativa, promoviendo una autorreflexión al contrastar con características de su perfil profesional; en el cuestionario, se trata de averiguar las representaciones que tienen los profesores acerca del arte y la educación artística, y detectando elementos comunes se constituirán discursos de los que se apropian los sujetos que participan y que se relacionan en el sistema educativo, asimilando y en su caso, reproduciendo concepciones sobre el arte y la cultura visual.

Se buscó obtener un enfoque para el análisis cualitativo, pero que, por sus contenidos, es posible lograr una adaptación para aplicarla a estudiantes sujetos de la observación participante. La selección de los instrumentos descritos muestra una propuesta a discutir de acuerdo con la pertinencia de estos, lo cual ha de ser revelado y evaluado, de acuerdo con la TE, por lo que no necesariamente han de ser únicos o definitivos.

## **Resultados**

En esta sección se presentan los resultados de la investigación descrita, que se plantea como un modelo para evaluar los procesos creativos, con el apoyo de una figura (figura 1), así como de la explicación del rol del profesor y las posibles implicaciones en los alumnos. El diagrama refleja el ciclo propuesto para evaluar el proceso creativo, mismo que es posible adaptar, gracias a su constitución de flujo, a distintas ramas en educación.

**Figura 1. Diagrama para evaluación del proceso creativo**



Elaboración propia.

El modelo para la evaluación del proceso creativo está ordenado en una línea de seguimiento sucesivo temporal, pero, como en toda evaluación formativa, los elementos pueden cambiar de orden, traslaparse, repetirse o eliminarse de acuerdo a las necesidades de cada programa y al criterio del profesor a cargo, siguiendo un poco la noción de “diario de viaje” al estilo de Julio Cortázar y Carol Dunlop (Dunlop y Cortázar, 1984), quienes, al transitar por una ruta de autopista, lograron encontrar que se puede, si se observa con detenimiento, descubrir nuevas cosas en cada tramo del viaje, apoyados de las notas de viaje, sin discriminar detalles por insignificantes que parezcan a primera vista. Dicho lo anterior, a continuación, las recomendaciones de actividades para estructuración de Evaluación Formativa en contextos de talleres de Artes Visuales del Nivel Superior en México.

- Revisión de antecedentes y evaluación diagnóstica para conocer el grado de habilidades, intelectuales, cognitivas y motoras, de los alumnos.
- Diálogos de manera individual con cada alumno para tener un marco del contexto familiar, económico, social, y cultural que le precede.
- Promover una sesión al inicio del ciclo escolar para delimitar:
  - El tema y actividades para desarrollar
  - Relevancia de las habilidades y conocimientos que se buscan (teóricas, formales, simbólicas y lúdicas)
  - Propuesta y apertura de canales de comunicación para dar seguimiento al proceso creativo de manera personal, independientemente del estadio dentro del proceso creativo
- Propuesta y presentación del esquema de la rúbrica a utilizar como instrumento de apoyo a la evaluación, el formato deberá ser resultado de la discusión y sugerencias propuestas por alumnos y profesor.
- Observar y registrar elementos inherentes a los procesos de investigación, y sean éstos evidentes o implícitos dentro del proyecto escolar que cada alumno realiza; con lo anterior el profesor contará con pruebas tangibles para fines administrativos, pero con evidencias de los procesos creativos, tanto formales como subjetivos.
- Diseñar un instrumento para registrar los errores o deficiencias que se observen al recuperar, analizar y categorizar la información obtenida de la rúbrica utilizada.
- Con base en la información registrada, determinar si es necesario redirigir o modificar las estrategias de enseñanza; lo que le transforma además en aprendizaje, tanto para el profesor como para el alumno.

Para enmarcar las actividades sugeridas, es necesario definir el contexto y los roles de los actores participantes (Viñas-Blanco y Cuenca Amigo, 2016) alumnos y profesor.

*Contexto:* Las actividades pueden llevarse a cabo dentro de entornos físicos tradicionales del aula-taller, entornos virtuales o también mixtos, de acuerdo con el modelo de enseñanza donde el proceso educativo tenga su ejecución. A la realidad actual, toma relevancia la flexibilidad inherente al presente modelo, ya que todas las interacciones pueden realizarse sin necesidad de que el contacto físico esté involucrado.

*Rol del profesor:* Organizador, acompañante y gestor en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

*Rol del alumno:* Generador de conocimientos, autónomo, colaborativo, espontáneo, propositivo, creativo e innovador.

En el modelo descrito, se pone de manifiesto que el proceso de enseñanza está centrado en el alumno, por lo que el rol del profesor, aunque sigue siendo el eje de dicho proceso, es necesario que se adapte a las nuevas formas de descubrir, desarrollar, discernir y aplicar conocimientos y/o habilidades propias a los alumnos, que actualmente van de la mano con los avances relacionados a la era digital. El hilo conductor dentro del modelo es la interacción y retroalimentación entre alumnos y alumnos-profesor.

Otro instrumento de vital importancia fueron las entrevistas a expertos, en las cuales la interrogante principal a responder fue: ¿cuál es la idea que, respecto a la evaluación, tuvieron los profesores entrevistados?

El primer contraste se hará con respecto de las opiniones recabadas de las entrevistas al Profesor A, Profesor B, Profesor C, a cargo de los grupos observados en el estudio de caso en una universidad en el centro de México, durante el periodo enero-junio de 2019.

Para el Profesor A, la evaluación se basa en los avances que observa en el proceso de producción de los ejercicios de clase, y pude verificar en mis observaciones, que se inclina por habilidades técnicas más que por elementos conceptuales, especialmente en su ejercicio docente con alumnos en niveles iniciales. Esta anotación se respalda en que el referente más importante que tiene el profesor para evaluar, es el “heredado de sus maestros” durante su carrera artística, donde el proceso creativo, es más un proceso de producción, donde el producto o pieza final, es la evidencia del trabajo previo.

Investigador: ¿Sobre algún estudiante que está en peligro de reprobar tiene alguna estrategia, para tratar con ese tipo de casos, a lo mejor algún estudiante que no asiste, por qué no está atendiendo hacia los ejercicios etcétera ha tenido algunos casos?  
Profesor A: No he necesitado hasta el momento, porque desde el primer semestre yo les informo cuál es la manera de trabajar y soy muy estricto desde el primer semestre y los muchachos sienten el compromiso, es ya muy difícil que reprobren o se pierdan. En primer lugar es el trabajo continuo en el taller, es muy difícil que reprobren por no haber cumplido con el trabajo; al final de cuentas, si ellos no asisten, pues yo son solamente los pongo N/P pero no es una reprobación porque no hayan elaborado el trabajo quiero decir que los alumnos siempre al final cumplen con el trabajo en un taller es muy difícil que se reprobe lo único que se puede hacer es que si el muchacho no asiste no hay calificación pero si el muchacho asiste yo me doy cuenta si el esfuerzo que estás haciendo corresponde a la capacidad que el mismo muchacho tiene para ejecutar un trabajo manual.



En el caso del Profesor B, se le dio seguimiento en dos talleres en diferentes niveles dentro de la carrera de Arte y Diseño, un taller inicial y otro en la etapa final. La diferencia en las evaluaciones entre uno y otro, se ligan al grado y a las posibilidades teóricas y prácticas de los alumnos. En segundo semestre de escultura, los criterios de evaluación se limitan al desarrollo y concreción del ejercicio propuesto para trabajar, considerando la asistencia para la elaboración de una escultura, en donde no se recurre a una evaluación formativa, sólo se registró el grado de dominio de las habilidades técnicas; esto se registró en la entrevista con el Profesor y en la observación. A continuación, un ejemplo:

Investigador: ¿Utiliza algún instrumento para la evaluación?

Profesor A: Bueno, el primordial es la evaluación continua del progreso de los muchachos. Otro es al principio, una muestra mediante un PowerPoint de cómo va a ser el proceso de trabajo tomando como experiencia lo que han hecho los grupos anteriores que han pasado por esa materia y también cosas que yo he elaborado con los mismos materiales que les pongo para trabajar.

Investigador: Es decir que les están mostrando con el ejemplo Y que vean contra que se puede medir y contrastar sus propias obras.

Profesor A: Pues principalmente no solamente el uso del material para esta materia Sino ven cualquier otra Y que se den cuenta la capacidad tan grande que tiene el uso de estos materiales que yo les propongo Y el uso de las técnicas.

Para el taller terminal (8° semestre), el sistema de evaluación se torna más continuo, se siguen elementos formativos y de reflexión teórica. La comunicación es más directa ya que se dan interacciones con mayores recursos teóricos y prácticos, sustentados en las técnicas y los soportes, materiales y conceptuales, seleccionados para la presentación de la obra artística, que es producto del trabajo individual del alumno y con el acompañamiento del Profesor A.

En el caso del Profesor B, la evaluación que realiza se fundamenta en un proceso de comparación y retroalimentación, basado en sus observaciones respecto al perfil de cada alumno, su desarrollo continuo y concreción al final del curso. Un ejemplo derivado de las entrevistas a continuación:

Investigador: ¿tiene algún método para evaluar el proceso creativo de los estudiantes?

Profesor B: Es que muchas veces en esta área y las materias que me tocan los proyectos son procesos personales entonces como que no hay parámetros específicos porque a veces puede que estén interesados tanto en una cuestión de narrativa y a la vez como en una cuestión formal que no necesariamente corresponda con una técnica tradicional como la escultura y se tiene que replantear a partir de cada persona en cuestiones de dibujo donde

también estuviste presente si bien el dibujo donde podría tener un concepto aparentemente específico y muchas veces tiene que ver con una reflexión muchas veces espacial muchas veces de expresión muchas veces incluso de interpretación no solo de la producción sino de ver cómo están asimilando otro tipo de obra como se está ampliando su lenguaje en esa medida es como se les puede evaluar y es donde se puede ir identificando pues su proceso diario y también la retroalimentación grupal que se practica continuamente.

El profesor considera que no debe haber una rúbrica o criterio general para evaluar en sus talleres de artes, ya que cada proyecto es una visión personal, por lo que solo puede ser comparado dentro del contexto específico y personal del alumno. Para una manifestación práctica de los resultados de la evaluación, él se apoya en criterios de porcentajes que procura sean equilibrados entre teoría y práctica, con los ejercicios de entrega final. Un ejemplo a continuación:

Investigador: ¿Al inicio o en algún punto del ciclo escolar se discute el tipo de evaluación?  
Profesor B: Sí, de hecho originalmente lo llevo planteado, se los presento y lo acuerdo con ellos a que se le da mayor valor, igual al final por un lado es como vamos a evaluar, obviamente quien va evaluar soy yo, pero quiero saber a qué le dan ellos importancia, que se requiere saber o conocer en esa área, para que después les sea útil de manera real y de esa manera lo discutimos y ya yo les digo: yo tenía planeado tanto porcentaje para esto, tanto porcentaje para aquello, y hacia la participación, la asistencia, o el trabajo final. Pero regularmente intento de que sea proporcional, para que no recaiga solo en el trabajo final o solo en el proceso.

El tercer maestro es el Profesor C, quien cuenta con estudios de licenciatura en Artes Visuales, considera que no es posible evaluar un proceso creativo, solo los aspectos derivados de las técnicas, y de una manera muy superficial. Lo anterior fue derivado de la entrevista en la cual él expresó que para que un alumno apruebe el taller de dibujo que imparte, basta con que asista y pueda escribir su nombre, habilidades suficientes para dibujar. Opina que el desarrollo del dibujo se basa en la libertad de expresión y esta se escapa de una evaluación objetiva. Respaldando la observación descrita, un ejemplo a continuación:

Investigador: ¿Usted considera dentro de sus evaluaciones la evaluación al proceso creativo?

Profesor C: No yo nada más lo afirmo por ejemplo tuve la libertad de calificar sólo con asistencias porque parte de la experiencia es del dibujo pues voy a hablar específicamente de mi clase que ese dibujo dentro de la experiencia del dibujo expresivo nos dice que básicamente si sabemos escribir nuestro nombre y sabemos firmar entonces sabemos dibujar entonces no podemos calificar un trazo o una línea con un 10 o aún cinco o con un

ceros. Porque es básicamente parte de la personalidad del que lo hace entonces yo podría hacer o podrías poner en una lista de calificaciones un 50% por asistencias si, o un 80% si cumplieron con sus actividades tienen 10 tanto como calificarles el trazo o calificarles una línea no se me hace muy injusto.

Investigador: Lo entiendo y quizás yo no me explique bien, porque justamente me estoy refiriendo a la evaluación del proceso creativo...

Profesor C: Sí Si el muchacho asiste entonces el muchacho avanza si asiste entonces se empapa de la experiencia de los demás compañeros en mi clase pasó algunos videos le sugiero que vean algunos artistas entonces si va a crecer entonces pues eso de calificar una evolución por ejemplo si entro desconociendo cierto trazo, cierta línea, si entro desconociendo cierta experiencia “dibujística” de tal o cual artista pues claro que se puede calificar.

En resumen, dos de los tres profesores observados en ejercicio dentro de los talleres en la ENES-Morelia, practican, mayormente, evaluaciones de tipo tradicional, es decir, guiados por proceso-resultado, nacido de una planeación más o menos estructurada con antelación, lo cual se aleja del concepto de evaluación formativa y de la posibilidad de observar el proceso creativo, con la investigación como parte relevante de información para la misma. El caso del profesor es el único que contiene elementos formales para el ejercicio de evaluación.

## Discusión

Para el cierre, es menester exponer una reflexión que deje expuestos los puntos de inflexión que puedan abrir el abanico de posibilidades, consecuencia del trabajo realizado, ya que, como investigación formal, deja espacio para realizar nuevas preguntas y cuestionar también elementos que antes parecieran inamovibles. El interés inicial por conocer y entender las posibilidades de la evaluación del proceso creativo, fue resultado de una inquietud del investigador, quien al momento de profundizar en el estudio de los subprocesos que le conforman y de todas las áreas de estudio circundantes y concomitantes; el concepto de evaluación fue tomando una dimensión mucho más compleja, aunada a las particularidades implícitas en el campo de las Artes Visuales.

¿A que corresponde postular que existen particularidades? La primera, y quizás la que con mayor contundencia se reveló una y otra vez, es la arraigada idea de que evaluar es equivalente a calificar y, por tanto, si se busca emitir un juicio por medio de una nota, resultado de un examen o ejercicio final; tal evento se puede transformar en palabras de Mazur: un “asesino para la creatividad” (Mazur,

2020). Otra particularidad es la noción de los profesores entrevistados, es que los productos artísticos no pueden ser evaluados, debido a que esto promueve resultados estandarizados y con limitaciones a la libertad creativa.

La siguiente pregunta que surge es, ¿por qué es relevante la creatividad y sus productos dentro del contexto de estudio? Una de las respuestas es que el valor de la creatividad está implícito no solo en las artes, sino en prácticamente todos los ámbitos de la vida; se requiere de creatividad para idear nuevas formas de pensamiento (pensamiento creativo); el proceso creativo está presente al momento de planear estrategias de comerciales; investigación para nuevos medicamentos; producción de vehículos automotores más eficientes y estéticos; y la lista puede continuar desde cada ámbito en el mundo.

En el caso del ámbito de instituciones académicas, la evaluación forma parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, donde, por lo general (al menos en los casos observados), solo se usa como validación de los aprendizajes conseguidos, dejando de lado sus posibles aportes también para el proceso de enseñanza.

Para lograr integrar ambos procesos y obtener beneficios de la evaluación, la evaluación formativa se revela como la herramienta idónea, ya que desde ella pueden integrarse ambos elementos, de manera que no solo para ayudar al alumno a conseguir los objetivos planteados en el curso, sino para aprender de los errores, con lo que se logra nutrir al que aprende y al que enseña; el que aprende (el alumno), se hace consiente, con ayuda del profesor, de las fallas y dificultades con que se enfrenta; y el que enseña (el profesor), aprende de tal intercambio, auxiliado en su “diario de viaje”, desde donde puede plantear nuevas estrategias didácticas.

Para el desarrollo y cierre de las conclusiones de investigación, regresar a las deducciones preliminares, elaboradas durante el estudio piloto, lo que da paso a definir conclusiones más concisas y su aplicación dentro del contexto del objeto del estudio:

- a) La dinámica que resulta en la interacción entre los estudiantes está ligada directamente al profesor con el que se encuentren.
- b) El comportamiento y carácter del profesor inciden directamente en el estímulo y la respuesta de los estudiantes.
- c) La comprensión del investigador se ve ampliada al momento de involucrarse no solo en la convivencia, sino en los ejercicios propuestos por el profesor, ya que le permite tomar el lugar del alumno.
- d) Tanto directivos, como profesores y estudiantes, procesan y aceptan en tiempos distintos y de forma parcial, la participación del observador.

- e) Todos los laboratorios y talleres observados son impartidos por artistas de trayectoria comprobable.
- f) El aspecto teórico-pedagógico de los profesores, se ha desarrollado *a posteriori*, en la mayoría de los casos, a la inserción en la planta docente.
- g) La evaluación formativa de los procesos creativos aún está poco entendida y delimitada, por lo que cada profesor observado no tiene un solo método ni herramientas específicas, y el criterio tiende a reducirse solo a la percepción personal.
- h) La evaluación en talleres tiende a limitarse a parámetros y rúbricas recomendadas por el programa de estudios.
- i) El proceso creativo se observa y es relevante para la retroalimentación entre profesores y alumnos, pero no incide directamente en la evaluación sumativa, ya que se encuentra resistencia a evaluar aspectos creativos, por considerar que eso limita la capacidad expresiva del estudiante.
- j) De acuerdo con el grado o nivel del curso, los profesores perciben mayor libertad para involucrar aspectos conceptuales relacionados con la creatividad, es decir, en niveles iniciales se promueve un acompañamiento cercano para la obtención de habilidades técnicas relacionadas con el manejo de materiales. Con el avance dentro del plan de estudios, se va incrementando, en diferentes grados, la formación de un discurso y postura crítica de la línea de producción artística.
- k) Los procesos ligados a la creación como producción, sí son considerados para la evaluación de los aprendizajes, debido a que involucran aplicación de técnicas y desarrollo de habilidades que son susceptibles de mediciones cuantitativas, con base en cualidades materiales.
- l) Los procesos de investigación, aunque escasos, sí son considerados como parte de una evaluación integral, ya que éstos se manifiestan en los trabajos realizados, en el discursos teórico y conceptual de los alumnos en los talleres observados.

El modelo propuesto para ayudar a la evaluación del proceso creativo, se revela como una herramienta incompleta, con la intención de abrir la discusión a posibles modificaciones, anexos, correcciones y adecuaciones, de acuerdo a los intereses y necesidades de investigadores futuros; pero una aseveración derivada de la Tesis, es que los procesos creativos son susceptibles de ser evaluados y, en el contexto educativo, deben serlo, si se pretende dar pasos para la completa validación e integración del estudio de las artes en los programas educativos, ya sean presenciales o a distancia, con lo que puedan transitar de ser considerados solo un área de expresión artística y esparcimiento emocional, a un elemento con múltiples

aplicaciones prácticas y funcionales, con importancia equivalente a estudios de ingeniería, economía, medicina, entre otros, tradicionalmente considerados como carreras de aplicaciones prácticas para la vida.

## Conclusiones

En el contexto actual, con el paso a una nueva normalidad para enfrentar la pandemia por COVID-19, se hace necesaria una revisión general de las actividades propuestas dentro del modelo para la evaluación a procesos creativos propuesta, para describir de qué manera se adecua a las actividades educativas a distancia, sus alcances y limitaciones.

- En la Fase Previa, para la revisión de antecedentes y evaluación diagnóstica, es posible realizar desde plataformas digitales solicitando: documentos probatorios, evidencias fotográficas de trabajos previos, entrevista virtual, cuestionarios online, y otras evidencias que el programa y el profesor consideren necesarias.
- Los diálogos de manera individual con cada alumno para tener un marco contextual que le precede, se realizarían con el apoyo en plataformas digitales especializadas en video llamada.
- Las plataformas para reuniones virtuales, también servirán para la sesión propuesta al inicio del ciclo escolar, donde puedan interactuar los alumnos; el profesor presentarse, delimitar el plan de trabajo, las expectativas, tanto del programa como de los alumnos y las dinámicas de comunicación en adelante.
- Para la propuesta y presentación del esquema de la rúbrica a utilizar, el formato deberá ser resultado de la discusión y sugerencias propuestas por alumnos y profesor, pudiendo ser necesarias varias sesiones virtuales, en las cuales la interacción permita la discusión, la elaboración de borradores para rúbricas y otros archivos necesarios.
- Observar y registrar elementos inherentes a los procesos de investigación. Para este punto, será necesario plantear estrategias para recolectar evidencias de la investigación, lo cual puede hacerse por medio de diarios de campo, bitácoras, fotografías y videos, todos ellos en formatos compatibles con la plataforma digital elegida.
- Diseñar un instrumento para registrar los errores o deficiencias que se observen al recuperar, analizar y categorizar la información obtenida de la rúbrica utilizada.

- Con base en la información registrada, determinar si es necesario redirigir o modificar las estrategias de enseñanza; lo que le transforma además en aprendizaje, tanto para el profesor como para el alumno.
- Para reforzar las interacciones virtuales, programar con periodicidad, revisión de avances en presentaciones individuales entre profesor y alumno, en las que se genere retroalimentación para nutrir y enriquecer el proceso creativo.

Como se puede observar, el modelo es flexible y permite las adecuaciones descritas, adaptándose a diferentes entornos y situaciones, lo que le hace un instrumento poderoso para dar respuesta a contingencias como la que se vive actualmente.

Con el pensamiento de Pablo Picasso “Aprende las reglas como un profesional para poder romperlas como un artista.” nos lleva a reflexionar acerca de la validez de aprender y enseñar desde el rigor de la ciencia, en este caso nacida en las instituciones educativas, y una vez dominados los elementos fundamentales, incentivar saltos al vacío, utilizando el “sombrero” de la creatividad (De Bono, 1988), hacia terrenos inexplorados, que es donde aguardan posibilidades infinitas.

## Referencias

- Bauman, Z. (2005), *Modernidad líquida* (3ª edición ed.), (F. d. España, Ed.), Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de España.
- Borgdorff, H. (2011), The production of knowledge in artistic research. Recuperado el 1 de julio de 2016, de artun.ee: <http://www.artun.ee/wp-content/uploads/2013/Borgdorff-2011.pdf>
- Borgdorff, H. (2005), El debate sobre la investigación en las artes. (H. Borgdorff, Ed.) Recuperado el 28 de junio de 2016, de <http://www.ahk.nl/lectoraten/onderzoek/ahkL.htm>.
- Borgdorff, H. (2011), The production of knowledge in artistic research. Recuperado el 1 de julio de 2016, de artun.ee: <http://www.artun.ee/wp-content/uploads/2013/Borgdorff-2011.pdf>
- Camnitzer, L. (21 de marzo de 2012), La enseñanza del arte como fraude. Recuperado el agosto de 2017, de [blogs.fad.unam.mx: http://blogs.fad.unam.mx/ingrid\\_sosa/wp-content/uploads/2017/01/10.-La-Ensenanza-del-arte-como-fraude\\_Camnitzer.pdf](http://blogs.fad.unam.mx/ingrid_sosa/wp-content/uploads/2017/01/10.-La-Ensenanza-del-arte-como-fraude_Camnitzer.pdf)
- De Bono, E. (1988). Seis sombreros para pensar. Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Dunlop, C., & Cortázar, J. (1984), Los autonautas de la cosmopista. Obtenido de <http://biblioteca.d2g.com>

- Díaz Alcaide, M. D. (2011), Sobre educación en artes plástica y visuales. *Ser y Tiempo* (25), 163-170.
- Dunlop, C., & Cortázar, J. (1984), *Los autonautas de la cosmopista*. Obtenido de <http://biblioteca.d2g.com>
- Echavarría, G. (2011), There is plenty of room at the bottom. En M. d. Barcelona, & M. d. Barcelona (Ed.), *En torno a la investigación artística. Pensar y enseñar arte: entre la práctica y la especulación teórica* (M. Martínez-Lage, Trad., págs. 45-58). Barcelona, Barcelona, España: Servei de Publicacions.
- Herran, A. d. (2012). Universidad Autónoma de Madrid. (D. V. Vázquez, Ed.) Recuperado el 1 de julio de 2016, de [http://www.uam.es/personal\\_pdi/profesorado/agustind/textos/proceso-producto.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/profesorado/agustind/textos/proceso-producto.pdf)
- Jiménez-Fontana, R., García-González, E., Azcarate, P., Navarrete, A., & Cardeñoso, J. M. (2016). La Teoría Fundamentada como estrategia de análisis de los datos: caracterización del proceso. *5ª Congreso Iberoamericano en Investigación Cualitativa. I*, págs. 356-365. Porto: Atas.
- Mazur, E. (16 de marzo de 2020). Observatorio de innovación educativa. (T. d. Monterrey, Productor) Recuperado el marzo de 2020, de Observatorio de innovación educativa: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/entrevista-eric-mazur-evaluacion-aprendizaje>
- Medina-Moya, J. L. (2017). *La docencia universitaria mediante el enfoque del aula invertida*. Barcelona, Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Schwember Bustamante, F., Wolff Rojas, A., & Cecilia Palma Galería de Arte (2007). *Francisco Schwember: Obra pictórica (Catálogo de exposición de arte)*. Santiago, Chile: Galería de Arte Cecilia Palma
- Storr, R. (2009). Dear Colleague. En S. Madoff, & Madoff (Ed.), *Art school (propositions for the 21st century)* (págs. 59-60). Cambridge, Massachusetts, USA: MIT Press.
- Viñas-Blanco, A., & Cuenca Amigo, J. (agosto de 2016), El rol del docente en la era digital. Recuperado el septiembre de 2020, de *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (en línea): <https://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf>.

## Reconocimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt); a la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL); al Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras.





# **El confinamiento por el COVID-19 y las demandas de un currículo universitario abierto e inclusivo**

*Marco Aurelio Navarro-Leal<sup>1</sup>*

## **Introducción**

**S**i bien el año 2020 inició con una “normalidad” que más o menos estaba prevista, como las expectativas del año nuevo, los conflictos que trae consigo la instalación de un nuevo régimen con distintas disposiciones para la agenda pública, un cambio de prioridades, las discusiones en el Congreso de la Unión sobre cambios legislativos, la aprehensión de exfuncionarios públicos; mientras en el ámbito educativo, prevalecían las discusiones tardías sobre las asignaciones presupuestarias para la educación, la ciencia y la tecnología, además de una información transmitida de forma episódica sobre la implementación de la Nueva Escuela Mexicana y sus distintos programas, así como la inminencia de la aprobación de la nueva ley de educación superior.

En ese contexto de los primeros meses del año, un tema empezó a ganar más atención en los medios. Se trataba de un virus mortal que empezaba a hacer estragos en una provincia de China, que días después llegó a algunas ciudades de Europa y de Estados Unidos; después se conoció que turistas de Monterrey, Guadalajara y la Ciudad de México, provenientes de un centro vacacional en Vail, Colorado habían sido contagiados con el coronavirus del tipo COVID-19, así como también otros pasajeros provenientes de Italia. El 11 de marzo la Organización Mundial de la

<sup>1</sup> Facultad de Filosofía y Letras, SUAyED, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: marconavarro@filos.unam.mx

Salud, declaró oficialmente que estábamos frente a una pandemia. El 16 de marzo en México se inicia la Jornada Nacional de Sana Distancia y para el día 20 se suspenden las clases presenciales, aunque algunos estados suspendieron desde el día 17 del mismo mes.

A partir de entonces, escuelas y oficinas iniciaron, abruptamente, un proceso que no estaba planeado y para el cual nadie estaba preparado. La jornada mundial de la sana distancia impuso un tránsito hacia la virtualidad. En el mejor de los casos reorganizar la distribución de la vivienda para acondicionar un espacio para la “escuelita” de los niños y los jóvenes y otro para la “oficina” de los mayores; en la mayoría de los casos, significó convertir la pequeña vivienda en una “sala de usos múltiples”, pero ¿En qué viviendas se dispone de equipos y conectividad?; y por otra parte ¿qué profesores disponen de equipos y conectividad en sus casas? Y algo muy importante, ¿están capacitados para impartir clases a distancia? Pero la transición más radical fue la reorganización de la vida cotidiana, ¿dónde y con quién encargar a los niños para ir a trabajar? Como bien hacía notar una analista, el cierre de la escuela iniciaba una disrupción al ser el “eje organizador de la vida social: cuándo inicia y termina la semana, el horario de trabajo de los padres en función del horario de los hijos” (Gomez Tagle, 2020).

El año 2020 fue un año que trajo consigo importantes reflexiones y reconsideraciones sobre la educación, especialmente acerca del currículum de la educación básica, por ser más universal, pero algunas se hacen extensivas a la educación superior. En este sentido, el presente escrito tiene como propósito revisar las transformaciones que el currículum de la educación superior ha tenido a la luz de las nuevas exigencias planteadas en el contexto de la pandemia del COVID 19, por lo que se inicia con un repaso de lo logrado en los últimos años para pasar de ahí hacia el análisis de las nuevas demandas formativas de los futuros profesionistas y los necesarios reacomodos curriculares.

## **Los logros alcanzados por la reforma curricular**

Las transformaciones de la geopolítica de finales del siglo pasado y sus incidencias en la economía, en la cultura, en la ciencia y la tecnología, trajeron consigo nuevas demandas para la educación de las nuevas generaciones (De Alba, 1991; De Alba, 1993; Navarro Leal M. A., 1994) y que en la transición hacia el presente siglo buscaron ser atendidas por la transformación curricular que las universidades públicas emprendieron a partir de entonces y que impactaron en reformas institucionales que fueron más allá del currículum (Navarro, Sánchez, Cruz, & Lladó, 2005), buscando una vinculación más orgánica con el mundo del trabajo, así como responder a las

nuevas demandas sociales y académicas del contexto; específicamente la atención a los nuevos grupos sociales que llegaban a la educación media y superior, el desarrollo último de las ocupaciones, las profesiones y las disciplinas, así como la formación de una ciudadanía global.

Uno de los principales rasgos que distinguiría a las reformas curriculares emprendidas por las universidades al despuntar el nuevo siglo fue la flexibilidad. La herencia ideológica del periodo de crisis financiera y fiscal iniciada a mediados de los ochenta indicaba que había que hacer más eficiente la utilización de recursos escasos y que la flexibilidad mejoraría los índices de eficiencia terminal al permitir a los estudiantes un tránsito más terso de una carrera hacia otra, en lugar de iniciar otra de nueva cuenta al sentirse insatisfecho de su primera opción. Esta flexibilidad también permitía el ahorro de recursos al facilitar la integración de grupos pequeños cursando asignaturas que eran comunes a dos o más programas. Este rasgo permitiría también que aquellos estudiantes que trabajaban, así como aquellos trabajadores que estudiaban pudieran realizar sus estudios según sus tiempos disponibles y matricularse como estudiantes de tiempo completo o de tiempo parcial.

Un segundo rasgo que distinguió a esta reforma, con los antecedentes del modelo de la universidad necesaria (Ribeiro, 1974) y de la Universidad Autónoma Metropolitana, tanto como de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, fue la reorganización de contenidos, como una consecuencia de la flexibilidad; y con el mismo signo de la eficiencia se identificaron familias disciplinarias y a partir de estas se organizaron tramos de asignaturas comunes iniciales, intermedios y finales, de acuerdo con clasificaciones disciplinarias, afinidades interdisciplinarias o con campos profesionales. En algunos casos, estas agrupaciones de contenidos dieron lugar a reorganizaciones de la planta física o incluso a reorganizaciones funcionales, organizacionales y espaciales, como en el caso de la Universidad de Guadalajara, que llevó hasta la implementación de centros universitarios por áreas de conocimiento en distintas localidades de Jalisco.

Esta reorganización de contenidos incluyó una revisión importante que llevó tanto a la actualización y priorización de contenidos, al descarte de algunas asignaturas, así como a la fusión e inclusión de otros cursos o experiencias de aprendizaje, asignándoles valor en créditos, como en el caso de la Universidad Veracruzana y en parte también en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

En el caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, esta reorganización de contenidos dio lugar a “núcleos formativos” los cuales se definieron como “los espacios del plan de estudios que tienen por objeto el desarrollo de habilidades teóricas y metodológicas en torno a un conocimiento científico propio de una profesión“ (Universidad Autónoma de Tamaulipas, 2000a) y se organizaron en

torno a tres grupos de asignaturas, según su propósito: a) asignaturas tendientes a formar a los estudiantes en las habilidades básicas para el trabajo intelectual, b) asignaturas relacionadas con la introducción y asimilación del objeto de estudio, métodos y lenguajes de la(s) disciplina(s) relacionadas con una profesión, y c) asignaturas correspondientes a los métodos, técnicas y tecnologías de aplicación y/o intervención especializada en un campo profesional.

Los contenidos generales de los núcleos se definieron bajo los siguientes criterios:

- a) Núcleo de Formación Básica Universitaria. Es un núcleo común para los estudiantes de todas las licenciaturas. Constituye el fundamento de la formación universitaria y su objetivo es establecer las bases que los habiliten para continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Uno de los ejes principales de este núcleo se refiere a la búsqueda de una formación integral, con énfasis en la adquisición de hábitos de estudio que los hagan más independientes y les permita contar con criterios para seleccionar información pertinente y relevante; ampliar sus conocimientos acerca de los problemas sociales y aquellos relacionados con su desempeño profesional, haciendo uso de las nuevas tecnologías de la comunicación. Los cursos de este Núcleo pueden ser llevados en modalidades de estudios no convencionales y/o ser acreditados en cualquier facultad y/o unidad académica y fueron incluidos en respuesta a un conjunto de problemas ampliamente reconocidos por los profesores, tales como el bajo nivel de dominio de operaciones matemáticas elementales y lecto-escritura, la ausencia de hábitos de estudio, bajo nivel de dominio en habilidades computacionales (en ese entonces) y en inglés (especialmente de aquellos estudiantes provenientes de localidades pequeñas), desconocimiento de la historia, la geografía y características de la economía y el desarrollo tamaulipeco, ausencia de capacidades crítico-reflexivas sobre contenidos éticos, sobre globalización y sobre cuidado del medio ambiente (Navarro Leal M. A., 2009). Los cursos de este Núcleo pueden ser llevados en modalidades de estudios no convencionales y/o acreditados en cualquier facultad y/o unidad académica.
- b) Núcleo de Formación Disciplinaria. Constituido por un grupo de cursos introductorios a conjuntos de profesiones. Permite una formación para la adquisición y aplicación del conocimiento específico de carácter disciplinario y de familias tecnológicas y científicas, que proporcionan al estudiante los elementos teóricos, metodológicos, técnicos e instrumentales que posteriormente le permitirán el abordaje de profesiones afines a un área de conocimiento.
- c) El eje fundamental de este núcleo está conformado por los contenidos básicos de las disciplinas, es decir, por aquellos conocimientos que resultan esenciales para

comprender la lógica de la evolución, organización y acumulación cualitativa de los conocimientos de una carrera o profesión. Sus principales características:

- Contiene la flexibilidad necesaria para que los estudiantes puedan optar por distintas trayectorias curriculares, de acuerdo con distintas posibles aplicaciones de las ciencias en un ámbito de desempeño profesional.
- Facilita el tránsito de los estudiantes entre los distintos programas académicos, de acuerdo con sus respectivas áreas de conocimiento (salud, ingenierías, ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades).
- Los cursos de este núcleo de formación pueden ser llevados y/o acreditados en aquellas facultades y/o unidades académicas que poseen programas y/o carreras similares o de la misma área de conocimiento.

d) Núcleo de Formación Profesional. Conformado por aquellas asignaturas que proporcionan una visión integradora, explicativa y aplicativa de carácter interdisciplinario que complementa y orienta la formación al permitir opciones para su ejercicio profesional.

Este núcleo de formación, en su flexibilidad, proporciona los conocimientos referentes a aquellos modelos, métodos y técnicas de intervención práctica para la resolución de problemas propios de la profesión elegida, mediante la incorporación de cursos que contribuyan a visualizar y resolver diversos problemas que competen a un ámbito profesional desde diferentes enfoques, es decir, analizar, contrastar y construir de manera integral el conocimiento, promoviendo así el desarrollo de habilidades cognoscitivas y de resolución de problemas. Sus principales características:

- Los cursos de este núcleo se vinculan muy estrechamente con los conocimientos correspondientes a los métodos, técnicas y tecnologías de aplicación y/o intervención especializada de un campo profesional.
- Los cursos de esta área de formación habrán de caracterizarse por ser muy prácticos y vinculados a los distintos sectores: productivos, públicos y sociales.
- Estos cursos se habrán de llevar y acreditar íntegramente en las facultades o unidades académicas que ofrecen el título profesional al cual se aspira.

En cuanto a este núcleo de formación, se ha considerado necesario la inclusión de la asignatura denominada Profesión y Valores, al menos dos cursos de investigación aplicada en los que se desarrolle un trabajo de investigación con suficiente rigor metodológico y características similares a las de una tesis y el servicio social como parte del proceso formativo del alumno acercándolo al campo

de desempeño profesional. Para facilitar la actualización permanente en temas de cada programa, se incluyeron cursos con denominaciones genéricas, tales como “contenidos profesionales emergentes”, “temas de actualidad” y que podrían ser impartidos por profesores invitados; y al aprendizaje de lenguas con al menos un nivel intermedio medio se le consideró como un requisito para la titulación.

La operación de este esquema curricular, con una apropiación heterogénea en cada unidad académica, trajo consigo cambios importantes en los procedimientos de los servicios escolares y en la elaboración de nóminas de los profesores, además de los consiguientes ajustes en la normatividad institucional (Navarro, Sánchez, Cruz, & Lladó, 2005).

Al paso de los años, las universidades, tanto como los programas educativos han sido objeto de evaluaciones, tanto internas como externas, que las han llevado a introducir nuevos cambios, como el caso de los modelos educativos basados en “competencias” que en algunos programas fueron fuertemente impulsados por los comités de evaluación e importados, en ocasiones de forma acrítica, por algunas instituciones. Justo es mencionar que algunos cambios fueron introducidos tanto como resultado de valoraciones institucionales sobre el funcionamiento del esquema curricular implementado, como para atender nuevas demandas planteadas tanto por el entorno universitario como por el avance mismo de las disciplinas cultivadas.

## **El confinamiento del COVID-19 y sus demandas para el curriculum**

Son notorios los avances alcanzados en los últimos años por los procesos de la globalización, tanto en su dimensión económica, como tecnológica y cultural, las cuales plantean desafíos importantes para el rediseño y la gestión curricular. A estos desafíos se suman los planteados por la pandemia, que si bien no son totalmente nuevos, sí plantean nuevas prioridades para su atención. La experiencia educativa y laboral del 2020 abre oportunidades para planteamiento de transformaciones radicales tanto para la gestión educativa como para la preparación de los jóvenes para el mundo del trabajo.

### *Homeoffice y homeschooling*

Si bien el avance mismo de las disciplinas y sus aplicaciones ya habían dado lugar a nuevos procesos interdisciplinarios y transdisciplinarios, como fue el caso de los estudios

de futuro o el de las ciencias de la complejidad; las aplicaciones basadas en inteligencia artificial, el big data e internet de las cosas han tenido efectos importantes en la producción de bienes tanto como en la prestación de servicios productivos y sociales.

En el ámbito de la producción, se generaron nuevas tendencias, como el crecimiento de la cobertura territorial de las compañías transnacionales, acompañado de una marcada disminución de empresas nacionales de carácter público, así como de la creación de redes de proveeduría de productos y servicios externalizados. En este nuevo escenario tiende a desaparecer la tenencia de “plazas” permanentes, mientras que crecen los servicios de despachos de consultorías, en las que se va haciendo más común el esquema de contratación por obra y tiempo determinado y la integración de equipos multidisciplinarios. (El-Ojeili & Hayden, 2006).

Las empresas, para garantizar calidad de sus proveedores, se valen de la utilización de acreditaciones y certificaciones, cuyo crecimiento en heterogeneidad y diversificación ha dinamizado un nuevo mercado de capacitaciones para la certificación, cuya característica principal será la internacionalización para afianzar reconocimiento por parte de las compañías internacionales. No han sido raras las ocasiones en que una certificación otorgada por una empresa, como Microsoft, por ejemplo, puede llegar a tener un valor adicional al de un título universitario.

La experiencia forzada del *homeoffice*, desarrollada a partir este periodo de la pandemia, nos mostró que hay una gran cantidad de procesos laborales cuya movilidad no es imprescindible y que llevó a implementar cambios en la estructura y los procesos de interacción y comunicación de las organizaciones, especialmente en el sector de servicios. El teletrabajo requiere no solo de tecnologías y conectividad lo suficientemente robustas para un buen desempeño, sino también del desarrollo de habilidades informáticas, pero especialmente requiere de la formación de hábitos para el trabajo y la colaboración a distancia.

Es tanta la diversidad y complejidad generada en la aplicación de conocimientos en los mercados laborales de las profesiones, que para una institución educativa es imposible marchar al mismo paso que las empresas, ni en el renglón de conocimientos de innovación, ni de equipos especializados, por lo que cada vez con mayor fuerza se hace presente la necesidad de tender puentes de colaboración mutua (Knight & McNamara, 2015) y que resulten en experiencias de aprendizaje reconocidas curricularmente.

### *Una mayor conciencia planetaria*

Hasta hace algunos años la formación de ciudadanía estaba limitada a una formación cívica y ética, básicamente se buscaba promover en los estudiantes una conciencia



de colectividad, de participación, responsabilidad y valor civil, pensado todo esto en términos parroquiales, o locales; en los límites de una futura actuación local de los estudiantes. Hoy en día hay problemáticas de carácter planetario que afectan a la humanidad, como el calentamiento global, las migraciones, el crimen organizado, la trata de personas, cuyos retos formativos van más allá de una formación de ciudadanía local y convocan a “la educación de ciudadanía global”, la cual, en términos de UNESCO (2015 a, pág. 14), “se refiere a un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común. Enfatiza una interdependencia política, económica, social y cultural, así como una interconectividad entre lo local, lo nacional y lo global”. Permitiría un acercamiento mayor de la educación superior mexicana hacia “una nueva visión de la educación” promovida por el Foro Mundial de Educación, a través de la Declaración de Incheón para la Educación 2030.

La experiencia del COVID-19 y el seguimiento de los medios de comunicación, desde el origen de virus en una localidad de China y su tránsito por Europa y Estados Unidos hasta llegar a las comunidades mexicanas, trajo una mayor conciencia respecto al sentido de globalidad e interdependencia, sensibilizando sobre temas como el calentamiento global, el cuidado del medio ambiente, la alimentación y la salud, incluyendo los padecimientos crónicos y su vulnerabilidad a los efectos graves del contagio. Aspectos por incluir con una mayor fuerza en la formación de las nuevas generaciones.

### *Demografía escolar*

En una buena parte de los países del mundo el acceso a la educación ha venido ampliando su cobertura social, no necesariamente porque exista una mayor democratización de la escuela, o tenga un mayor reconocimiento como bien público, o una mayor reivindicación como uno de los derechos humanos fundamentales, sino también por su reconocimiento como inversión en capital humano (knight, 2015). En algunas sociedades ya se celebra la llegada de la educación superior universal, y hacia allá va también el caso de México, ya que en mayo del 2019, el Congreso de la Unión aprobó una reforma al artículo 3º. Constitucional en la cual se considera a la educación superior “obligatoria y gratuita”; en diciembre del 2020, el senado aprueba por unanimidad, la Ley General de Educación Superior, mediante la cual se plantean los términos para hacer realidad su implementación de manera gradual a partir del 2022.

Es importante reconocer que en los últimos años ya la cúspide de la pirámide escolar había perdido la figura de un ángulo agudo para semejar una pirámide

truncada; cada vez más alumnos acceden a los peldaños superiores de la pirámide, pero también se han abierto las puertas para grupos sociales que antes accedían escasamente al nivel obligatorio; algunos estudios (Guzmán Gómez, 2017) muestran como en los últimos años, en la educación superior se han hecho visibles nuevos grupos de estudiantes provenientes de distintas condiciones y contextos, como los estudiantes indígenas, los alumnos de primera generación, los foráneos, los adultos y padres de familia, los de intercambio y los migrantes; a los que podemos sumar las personas con discapacidades diversas y las jóvenes de comunidades rurales; para quienes la universidad debe proveer de una plataforma propedéutica, no solo para el nivel que estudian sino también para que trasciendan hacia la titulación y grados posteriores.

Además de la aprobación de la nueva Ley General de Educación Superior y sus principios de obligatoriedad y gratuidad con lo cual seguramente la ampliación de la cobertura de este nivel sufrirá cierta aceleración, pero paradójicamente, los tiempos de pandemia trajeron consigo una alta deserción de estudiantes que para México, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo estima en más de 640 mil (PNUD, 2020). Se trata de estudiantes que fueron afectados por la pérdida de empleo, de ellos o de sus padres, o en razón de no contar con soporte tecnológico que les permitiera continuar con sus estudios a distancia. Por otra parte, también se estima una fuerte proporción de estudiantes que, habiendo estado matriculados en instituciones privadas emprendieron un proceso migratorio hacia las instituciones públicas, bajo el argumento de no encontrar ventajas comparativas entre ambas modalidades a distancia. Adicionalmente al abandono escolar, se prevén otros efectos de la pandemia consistentes en una caída en los niveles de aprovechamiento académico, así como en las posibilidades de empleo de los egresados (Navarro Leal M. , 2020 ), efectos que pueden llevar hacia una desmotivación para el estudio.

## **En conclusión, un currículo más abierto e inclusivo**

El siglo XXI inició con un impulso transformador en las instituciones de educación superior y durante las dos primeras décadas ha manifestado continuidades, tanto como discontinuidades. Particularmente la reforma curricular ha mantenido una relativa dinámica de gradual actualización y ajuste. En las universidades públicas de los estados, se ha continuado con los procesos de reagrupación, reorganización y actualización de contenidos de similar manera a la emprendida por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, que en este artículo se muestra como ejemplo. Se debe reconocer que no en pocas ocasiones este proceso ha entrado en conflicto con las

observaciones de los evaluadores externos, como ha sido el caso de las valoraciones encontradas sobre la utilidad del núcleo de asignaturas comunes de formación básica, o sobre apreciaciones distintas respecto a la formación por competencias.

Si bien la flexibilidad y la reorganización de contenidos fueron las premisas que orientaron una primera fase de la reforma curricular universitaria, la apertura y la inclusividad sintetizan las premisas con las cuales las universidades podrían atender los nuevos desafíos planteados por la pandemia del COVID 19.

**Apertura a distintas modalidades de entrega del servicio.** La pandemia mostró que en el nivel superior los programas educativos pueden tener una forma de entrega que no solamente puede ser en sus modalidades presenciales, de tiempo completo o parcial, sino también a distancia o mixtos; pero la experiencia mostró también que no solamente los programas, sino cada curso puede también tener tratamientos similares, independientemente de la modalidad del programa al que dicho curso pertenece. Una lección adicional fue que las modalidades a distancia no consisten en reproducir la misma clase verbalista impartida a un grupo distante, sino que se debe valorar tanto las actividades de participación colaborativa, así como la relevancia y la prioridad de los contenidos de los cursos, que preferiblemente deben ser no sincrónicos.

**Apertura a la utilización de distintas tecnologías.** El nivel de adopción que en la enseñanza y el aprendizaje se ha hecho de las llamadas “tecnologías de la información y la comunicación (TIC)” bien vale un cambio a “tecnologías de la educación”, tanto en su dimensión de hardware, como en su dimensión procedimental y su gran valor potencial para la educación. El periodo de confinamiento mostró el enorme potencial tecnológico disponible, así como su variedad, no solo en términos de plataformas (LMS por sus siglas en inglés), sino también en términos de aplicaciones. La reciente aparición de Tik Tok, así como de los “edutubers” han iluminado la producción de contenidos caseros para uso educativo. De acuerdo con las capacidades de cada profesor, tanto como a la naturaleza de los contenidos y a las posibilidades de cada estudiante, cada curso puede contar con arreglos tecnológicos diferentes, tanto para las modalidades en línea, como para complementar contenidos en modalidades presenciales.

**Apertura al reconocimiento de otras fuentes educativas.** Otra de las grandes lecciones de la pandemia fue el de un reconocimiento cada vez mayor de otras fuentes educativas distintas a las de la propia institución. Durante el confinamiento, muchos profesores y estudiantes, especialmente de posgrado, aprovecharon para tomar cursos en línea de una oferta que cada día se multiplica y que no solo proviene de instituciones educativas sino también del mundo empresarial, de ámbitos tanto nacionales, como internacionales. El currículo universitario debe abrirse al

reconocimiento y la integración de créditos educativos obtenidos por aprendizajes certificados provenientes de agencias externas y que enriquecen la formación de los estudiantes y, por supuesto, de los profesores.

**Apertura a la formación de ciudadanía mundial.** Las nuevas generaciones de jóvenes deben contar con una mayor conciencia planetaria que sus antecesores. La pandemia enseñó que un virus puede viajar y provocar contagios alrededor del globo en unos cuantos días, que muchos de los males que aquejan a la humanidad provienen de un consumismo irreflexivo y desenfrenado cuyos efectos impactan, entre otras cosas, en una alimentación deficiente, en una contaminación irresponsable y en un calentamiento global acelerado.

## Referencias

- Cárdenas Gracia, J. (2018), Reformas estructurales y neoliberalismo. En A. Hernández Cervantes, & M. Burgos Matamoros, *La disputa por el derecho: la globalización hegemónica vs la defensa de los pueblos y grupos sociales* (págs. 293-318). México: UNAM .
- De Alba, A. (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México: CESU-UNAM.
- (1993). *El curriculum universitario. De cara al nuevo milenio*. México: CESU-UNAM.
- El-Ojeili, C., & Hayden, P. (2006). *Critical Theories of Globalization*. NY: Palgrave Macmillan.
- Gomez Tagle, M. (6 de mayo de 2020). Silencio en las aulas: trabajo escolar de siglo XXI con derechos de siglo XX. *Nexos. Distancia por tiempos*. Recuperado el 13 de mayo de 2020, de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2291>
- Guzmán Gómez, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46 (182), 71-87.
- knight, J. (2015). Financing education hubs: Who invests? *International Higher Education*(79), 4-5.
- and McNamara, J. (2015). The impact of transnational education in receiving countries. *International Higher Education*(82), 3-5.
- Navarro Leal, M. (2020 ). Efectos de la crisis del coronavirus en la educación (reseña). *EDUCIENCIA*, 5(9), 78-81. Obtenido de <https://educiencia.uat.edu.mx/index.php/Educiencia/article/view/189>
- (1994). Elementos para el análisis de la determinación curricular en la UAT. In M. A. Navarro Leal, *Planeación Universitaria para Nuestro Tiempo*. Victoria: Universidad Autónoma de Tamaulipas.

- Navarro Leal, M. A. (2009), Una innovación necesaria. El Núcleo de Formación Básica Universitaria en la UAT. *IV Congreso Internacional de Innovación Educativa* (págs. 883-890). México: Instituto Politécnico Nacional.
- , Sánchez, L. I., Cruz, M. L., & Lladó, D. M. (2005), *La reforma curricular en la Universidad Autónoma de Tamaulipas*. Ciudad Victoria, Tamaulipas: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- PNUD. (5 de agosto de 2020), *Por pandemia, abandonarán su carrera 640,000 universitarios*. Obtenido de IDCOnline Corporativo: <https://idconline.mx/corporativo/2020/08/05/por-pandemia-abandonaran-su-carrera-640-000-universitarios>
- Ribeiro, D. (1974). Rethinking the university in Latin America. *Prospects* (4), 315-330. doi:<https://doi.org/10.1007/BF02315279>
- Rocha Quintero, J. (2019), La transición de gobierno y el impasse gubernamental. En J. C. Núñez Bustillos e. al, *El arranque de la 4T (Análisis plural)* (págs. 47-60). Guadalajara: Publicaciones ITESO.
- Rodríguez Gómez, K. (2014), ¿Neo o post-neoliberalismo en la política social de México? Una comparación entre las estrategias de política seguidas durante la década del 2000 y la ¿nueva? Estrategia del sexenio priísta (2012-2018), *Revista Mexicana de Análisis Político y Administración Pública, III* (1), 179-202.
- UNESCO. (2015 a), *Global citizenship education. Topics and learning objectives*. Paris: UNESCO.
- Universidad Autónoma de Tamaulipas (2000a), *Modelo Educativo*. Ciudad Victoria, Tamaulipas: Universidad Autónoma de Tamaulipas.

# Hacia un modelo de gobernanza académica adecuado para la educación pospandemia COVID-19

*Enrique Bonilla Murillo<sup>1</sup>  
Jesús Roberto García Sandoval<sup>2</sup>  
Julio César González Mariño<sup>3</sup>  
Verónica Sagnité Solís Herebia<sup>4</sup>*

## Introducción

**A**ctualmente la educación superior se enfrenta a las presiones de las economías basadas en el conocimiento. Hoy en día muchas universidades de todo el mundo tienen desafíos muy similares derivados de la globalización y las demandas de los actores externos e internos. Un factor común que afecta a la educación superior a escala internacional son los recortes presupuestarios y las cuestiones relacionadas con la gobernanza académica. Rubaii (2016) señaló algunas de las demandas del siglo XXI como el liderazgo colaborativo, la competencia intercultural global y la capacidad de actuar ágilmente ante estos desafíos, son considerados como elementos esenciales para la transformación de

<sup>1</sup> Doctorado en Educación por City University of Seattle. Adscrito a la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México, ebonilla@docentes.uat.edu.mx

<sup>2</sup> Doctorado en Aprendizaje y Cognición por la Universidad de Sevilla. Adscrito a la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México, jrgarcia@docentes.uat.edu.mx

<sup>3</sup> Doctorado en Educación por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Adscrito a la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México, jmarino@docentes.uat.edu.mx

<sup>4</sup> Doctorando en Comunicación por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Adscrito a la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México, vsolis@docentes.uat.edu.mx

las universidades. Además, hay otros factores en juego que han estado cambiando la educación superior. Por ejemplo, las características de los estudiantes, la profesionalización de los docentes, la tecnología y las cuestiones políticas que siempre tienen un papel preponderante en la universidad.

El contexto global relacionado con la gobernanza académica es diverso, ya que el diseño de las estructuras organizativas depende en gran medida de las características de cada país y su cultura. La evolución de la gobernanza académica ha dependido de factores políticos, sociales, económicos y culturales. Los estudios de Yonezawa y Shimmi (2015) sobre la transformación de la universidad a través de la internacionalización en Japón, sugirieron que las universidades principales del siglo XXI continúan en la búsqueda de estar a un nivel competitivo mundialmente y se están transformando, dejando de lado las prácticas organizativas tradicionales. En otras partes del mundo las instituciones de educación superior también luchan por adaptarse al contexto siempre cambiante y diverso.

Esta transformación no se lleva a cabo de la noche a la mañana, es una tarea que demanda lidiar contra prácticas o sistemas arraigados difíciles de suprimir, siendo necesario principalmente un cambio de cultura. Pennock et al. (2016) argumentaron que las reformas canadienses en la gobernabilidad académica se enfocaban en revisar y mejorar el desempeño de los consejos académicos creando mejores ambientes de trabajo basados en la confianza y el respeto entre miembros, y dentro de los órganos rectores. El desafío para las universidades es desarrollar modelos de gobernanza académica que sean eficientes y adaptables y suficientemente evaluables para asegurar su desempeño. Además, los modelos de gobierno deben considerar enfoques de aprendizaje adecuados para los estudiantes del siglo XXI.

Con el presente trabajo se pretende analizar algunos de los retos de la educación superior con respecto a la gobernanza académica. Se describen tres modelos de gobernanza académica como el modelo de gobierno tradicional, modelo de gobernanza compartida y el modelo de gobierno corporativo. El propósito es sintetizar los tres modelos de gobierno para optimizar los puntos fuertes y discutir debilidades de cada modelo de gobernanza. Se presenta los puntos en común de los tres modelos de gobernanza para crear un enfoque innovador considerando los componentes más relevantes de los tres modelos, que faciliten y promuevan la adaptabilidad ante los cambios provocados por situaciones de emergencia, para tener instituciones resilientes ante la incertidumbre. De igual manera, se hacen recomendaciones con base en los tres modelos. Finalmente se presentan algunas reflexiones concluyentes.

## Los retos de la educación superior

La educación es una entidad que depende de muchos elementos para ser exitosa. El propósito fundamental de la educación desde el punto de vista humano sería ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades para la vida. Sin embargo, esta noción del propósito de la educación ha sido empañada por las presiones de los interesados o grupos de interés externos, los cuales buscan un beneficio propio manipulando la educación como instrumento de alineación a beneficios particulares. La presión incesante sobre las universidades ha obligado a modificar sus sistemas de gobierno y, en muchos casos, a cambiar sus misiones de acuerdo con las demandas del mercado laboral o del gobierno. Shattock (2010) observó que en el entorno competitivo el negocio principal de las universidades es la docencia y la investigación; por lo tanto, deberían encontrar formas de evaluar y mejorar estas prácticas.

Las prácticas de enseñanza e investigación son actividades individuales con propósitos colaborativos en el quehacer docente. En la educación superior estas dos acciones se consideran funciones sustantivas como parte del perfil del profesorado; la importancia de la docencia y la investigación para lograr una educación de calidad es primordial en la universidad, por ello, las instituciones de educación superior deben establecer en sus políticas institucionales, asegurar una correspondencia entre una y otra función.

La relación ideal entre ambos quehaceres debe ser con fines de cooperación; la docencia, por condición, tiene una proximidad con la realidad inmediata del estudiante y el contexto, permitiéndole, por sus múltiples funciones, identificar brechas, demandas o áreas de oportunidad requeridas por la sociedad, empleadores y gobierno. La docencia tiene que pasar la estafeta a la investigación para que esta pueda analizar y generar los conocimientos requeridos facilitando explicaciones o soluciones a lo manifestado en el proceso educativo. Es responsabilidad de las universidades proporcionar las condiciones adecuadas para que estas funciones sustantivas puedan trabajar en sinergia generando un enfoque participativo e innovador. Es necesario destacar que en las universidades la enseñanza y la investigación dependen del profesionalismo y las habilidades de los docentes y los investigadores (Shattock, 2010).

La planta docente debe ser parte del proceso de toma de decisiones porque los docentes tienen el conocimiento y las habilidades derivadas de la experiencia en instrucción e investigación para tomar decisiones informadas. Luescher-Mamashela (2013) sugirió que la participación de los estudiantes en el proceso de toma de decisiones también ayuda a construir instituciones democráticas. Como miembros de la institución y parte de los múltiples interesados, los docentes y estudiantes



debería votar en las decisiones que los afectan, debiendo existir en las universidades los espacios formales para este ejercicio. DeBoy (2015) mencionó que los maestros tienen la obligación de levantar la voz cuando algo se percibe como incorrecto o fuera de lugar. En muchos casos, las estructuras de gobierno de las universidades permiten la participación de todos. En otros casos, la participación es limitada por las prácticas institucionales o modelos de estructuras jerárquicas que limitan la participación.

Los retos de la educación superior con respecto a la gobernanza académica son diversos. De acuerdo con Jones (2013), el incremento de la matrícula diversa y los presupuestos reducidos son elementos que determinan el tipo de gobernanza; asimismo, hay una demanda de una educación pertinente que se adapte a los estudiantes. Gómez (2017) también describió algunos de los retos de las universidades; por ejemplo, la influencia que tiene la globalización en los contenidos y en los programas que se ofertan. Al mismo tiempo, las instituciones tienen la obligación de justificar su desempeño a través de sistemas de gestión de calidad lo que requiere el desarrollo de mayor profesionalización en liderazgo y gestión (Bengoetxea, 2012). Entre otros retos de la educación superior está la rendición de cuentas, transparencia, asignación de recursos, planeación estratégica e internacionalización. Otros retos que mencionan Jones (2013) y Gómez (2017) es la fragmentación de la academia; es decir, la toma de decisiones no representa las necesidades de la planta docente.

Mientras que la educación superior continúa siendo importante tanto para la economía, el gobierno y la sociedad, sus retos seguirán aumentando en el intento de satisfacer las demandas de todos los involucrados. Las estructuras de las instituciones de educación superior deberán responder a los múltiples grupos de interés en el desempeño de la universidad. Para lograr un modelo de gobierno adecuado al siglo XXI es imperativo que las instituciones de educación superior cuenten con una gobernanza académica que responda a las necesidades tanto internas como externas.

La pandemia internacional que comenzó en el año 2019, ha puesto al descubierto, entre otras cosas, la urgencia de modelos de gobernanza más pertinentes y adaptables a la incertidumbre que prevalece en la sociedad actual no solo por la emergencia sanitaria, sino también por potenciales interrupciones políticas, económicas, tecnológicas, ambientales y sociales. La pandemia internacional iniciada en el 2019 solo empeora una situación de crisis a la que ha sido sometida la población mundial (De Souza, 2020), debido a las exigencias del mercado de eficiencia en la productividad, las organizaciones han descuidado la resiliencia y como consecuencia se ha disminuido su capacidad para responder a las emergencias (Malo et al., 2020; Vardi, 2020).

De acuerdo con Cheng (2020), el futuro de la educación después de COVID-19 involucra múltiples funciones; económicas, tecnológicas, políticas, sociales y de

aprendizaje. Estas funciones no solo se desarrollan en los ámbitos individual e institucional, también se deben implicar a nivel sociedad/comunidad y a escala internacional.

Estas funciones a diferentes niveles de los sistemas educativos pueden servir al propósito de crear múltiples desarrollos sustentables, para dar solución a las mencionadas disrupciones y a otras que surjan en los próximos años. En este sentido, Clark (1997) afirmó, la necesidad de rediseñar todo el sistema educativo y repensar en nuevas estructuras organizativas y pedagógicas, y cuando finalmente se instalen estar preparados para remplazarlas. Sin duda, esto implica un enorme esfuerzo de transformación del modelo de gobernanza, para permitir la integración y la interoperabilidad entre funciones y niveles, en el diseño del futuro de la educación después de la pandemia COVID-19.

### **Los modelos de gobernanza académica**

La educación superior se enfrenta a retos importantes en todo el mundo. Rengifo-Millán (2015) sugirió que la universidad debe estar preparada para entrar en el nuevo orden mundial en el que la globalización, la internacionalización de la economía y la política definen el curso de la educación superior en la sociedad del conocimiento. Entre las múltiples necesidades de la educación superior, la gobernanza es un elemento fundamental en la transformación de las universidades y los colegios. Existen diferentes modelos de gobierno que podrían transformar las instituciones educativas. La síntesis, a continuación, incluye el modelo tradicional de gobernanza, el modelo de gobierno compartido y el modelo corporativo.

#### **Modelo de gobierno tradicional.**

El modelo de gobierno tradicional es uno de los modelos que predominan en la educación superior. Según Kovac et al. (2003), las características de estos modelos se dividen por estructuras y departamentos, burocracia y acceso a recursos siguiendo pautas y acreditaciones. Rengifo-Millán (2015) mencionó que los modelos tradicionales de gobernanza tienen una estructura vertical en la que el proceso de toma de decisiones es de arriba hacia abajo. Freiwirth (2017) afirmó que en los modelos tradicionales de gobernanza se nombran rectores y miembros del consejo de administración; además, este modelo se centra en el papel y las responsabilidades del consejo de administración.

En los modelos de gobernanza tradicionales, la estructura es jerárquica y no existe una estrecha relación con la academia. En los casos como en las universidades

latinoamericanas, el Estado proporciona directamente financiamiento, por lo que tiene una influencia importante dentro de las instituciones de educación superior (Rengifo-Millán, 2015). Aunque en muchas partes del mundo las universidades todavía utilizan estos modelos de gobernanza, no son completamente autoritarias porque la propia sociedad moderna de alguna manera obliga a las instituciones a ser más colaborativas y responsables de su toma de decisiones.

Las fortalezas del modelo de gobierno tradicional son que hay trabajo colegial y participación académica en la toma de decisiones (Rowlands, 2013). Otra ventaja es que la facultad tiene una voz en la administración central si los consejos académicos los representan bien. Según Williams-Munger (2016), la ventaja de este modelo es que sirve a un propósito cívico más amplio que es desarrollar a los estudiantes de forma integral. Por otro lado, este modelo tiene la ventaja de ofrecer libertad académica y autonomía. Las debilidades de este modelo según Loughheed y Pidgeon (2016) son la desviación de la autoridad. En este modelo, hay objetivos contradictorios entre departamentos o unidades académicas. Además, podría haber una visión negativa de los consejos académicos debido a las discrepancias entre los miembros (Pennock et al., 2016). Otra de las debilidades sugeridas por Pulido y Rodríguez (2016) es la contradicción entre las políticas y las reglas tradicionales y modernas. Por otra parte, la falta de enfoque estratégico, por ejemplo, puede mencionarse el enfoque de educación como moderno y adecuado a las necesidades de los estudiantes, pero las prácticas en el aula pudieran evidenciar lo contrario.

## **Gobernanza compartida**

Los modelos de gobierno compartido surgen precisamente por las demandas externas de la universidad. Según Phillips et al. (2011), estos modelos son los más adecuados para satisfacer a todas las partes interesadas de una universidad. La colaboración entre profesores y administradores es una característica común de los modelos de gobernanza compartida. Phillips et al. (2011) argumentó que en este modelo los administradores comparten información, escuchan, consultan, informan y responden al consejo de la facultad y actúan hacia la consecución de metas comunes. En un modelo de gobernanza compartida, los rectores tienen la responsabilidad de dirigir la institución, recaudar fondos y tratar las relaciones públicas. La responsabilidad de la facultad es instruir y conducir la investigación. Phillips et al. (2003) ejemplifican un modelo de gobernanza compartida denominado Comunidad de Aprendizaje Profesional (CAP), que describe algunas características de este tipo de gobierno compartido en el que hay grupos multidisciplinarios de maestros y personal trabajando

juntos para superar los desafíos institucionales. Freiwirth (2017) mencionó que la gobernanza de la red o la gobernanza multisectorial se desarrolla a través de alianzas, coaliciones y colaboraciones en las cuales se establecen las metas y evaluaciones entre los equipos colaborativos. Los modelos de gobernanza compartida como el CAP o el gobierno de la red pueden resolver los problemas de comunicación que existen en los modelos tradicionales de gobernanza en los que la alta dirección dicta políticas o ejecuta proyectos sin consenso con la academia.

Los puntos fuertes del modelo de gobernanza compartida son las colaboraciones entre facultad y administración (Freiwirth, 2017). Otra ventaja es que la facultad y los administradores comparten información y se escuchan unos a otros para tomar decisiones (Phillips et al., 2011). Sin embargo, Pennock et al. (2016) advirtieron que las debilidades de este modelo son: a) el limitado diálogo entre administradores y senados, b) el desequilibrio de poder entre los consejos y los administradores y c) los roles y responsabilidades poco claros de los miembros de los consejos técnicos.

### **Modelo de gobierno corporativo**

Las universidades corporativas son como las compañías comerciales que necesitan diversificar sus relaciones con otras compañías y así llegar a mercados más grandes en el ámbito internacional. Las universidades y escuelas de educación superior están buscando formas de llegar a más mercados estudiantiles en otros países a través de acuerdos con otras universidades y empresas. La globalización de las economías exige que las instituciones de educación superior estructuren y organicen sus formas de gobierno como las de una empresa comercial. El modelo de gobierno corporativo según Rosa y Teixeira (2014) es el modelo más adecuado para las economías basadas en el conocimiento. Othoman y Melville (2016) describieron el modelo corporativo como un modelo centrado en las personas con una central de gestión ejecutiva dirigida por un presidente tipo director ejecutivo o *chief executive officer* (CEO). Además, las partes interesadas externas no académicas representan una Junta de Fideicomisarios que se enfoca en la eficiencia y la productividad para competir en el mercado global (Rosa y Teixeira, 2014). El modelo de gobierno corporativo se asemeja a una empresa comercial con motivos económicos centrados en las personas.

Las fortalezas del modelo de gobierno corporativo son que las universidades que usan este modelo esperan servir a una sociedad moderna para contribuir a su desarrollo (Rowlands, 2013). Por otro lado, Jongbloed (2015) también sugirió que este modelo contribuye al desarrollo social, económico y tecnológico de la sociedad moderna del siglo xxi. Aunque, hay algunas debilidades, por ejemplo, Othoman y Melville (2016)

mencionaron que este modelo se centra en el beneficio económico más que en el desarrollo de los estudiantes. Además, de acuerdo con Kater (2017), este tipo de sistema de gobierno fomenta el individualismo. Además, este modelo tiene su debilidad en el hecho de que depende de partes interesadas externas sin conocimiento de los asuntos académicos. Finalmente, el modelo corporativo establece la responsabilidad en pocas personas que eventualmente son responsables del colapso de toda la institución (Othoman y Melville, 2016).

## Resultados

### *Síntesis de los modelos de gobernanza académica*

La educación superior en el mundo necesita un modelo de gobierno que se adapte a la actual situación económica, política y social. Shattock (2010) mencionó que no existe un modelo único de gobierno que se ajuste a todas las instituciones de educación superior. Más bien, los modelos de gobernanza existen de acuerdo con las necesidades y contextos de cada universidad. Los modelos de gobernanza se relacionan con la cultura de cada país, región o institución. Las sociedades basadas en el conocimiento y la globalización de las economías están cambiando las formas de las organizaciones universitarias hasta que se convirtieron en entidades interdependientes. ¿Cuál es el mejor modelo que satisface las demandas de los actores internos y externos? ¿Cómo gestionar una universidad con tantas ramificaciones y con demandas tan diversas? ¿Cuál es la prioridad de la universidad del siglo XXI? Esta síntesis pretende mostrar los puntos en común de los modelos tradicionales de gobernanza, los modelos de gobernanza compartida y el modelo de gobierno corporativo para crear un enfoque innovador considerando los componentes más relevantes de los tres modelos.

Un modelo del siglo XXI consideraría el consejo de la planta docente. Yonezawa y Shimmi (2015) sostienen que la gobernabilidad favorable para el siglo XXI estaría bajo un marco de apoyo y regulación. Como en el modelo corporativo se plantea la idea de trabajar con visión estratégica y con la idea de llevar a cabo evaluaciones rigurosas para reclutar personal cualificado y con talento un nuevo modelo consideraría el desarrollo de equipos de liderazgo fuertes y la promoción del mérito (Rengifo-Millan, 2015). También es importante considerar la gobernanza compartida para este nuevo modelo. Freiwirth (2017) mencionó que trabajar en redes es positivo para alcanzar los objetivos fijados. Por otro lado, Jongbloed (2015) dijo que la misión tradicional de modelos de gobierno es centrarse en la enseñanza y la investigación

y describió una tercera misión que es el desarrollo económico y social. Un modelo para el siglo XXI debe considerar las tres misiones, la investigación, la enseñanza y el desarrollo social.

El modelo propuesto en esta síntesis es un modelo de gobernanza colaborativa que integra a los docentes en el proceso de toma de decisiones. Además, que el modelo considere a los estudiantes como un elemento esencial de la educación superior. Asimismo, que fomente una cultura organizacional de excelencia y con reglas claras y no contradictorias (Pulido y Rodríguez, 2016). El modelo del siglo XXI debe promover la internacionalización del currículo como una necesidad para ayudar a los estudiantes y profesores a desarrollar una conciencia global basada en el respeto a la diversidad cultural. Este modelo también debe evaluarse constantemente mediante métodos eficaces y transparentes. El modelo de gobernanza debe ser adecuado a las características contextuales y las necesidades de los individuos en cada organización. El presidente de la universidad debe mostrar habilidades de liderazgo, experiencia en educación superior y con una visión global que posiciona a la institución en el mercado internacional a través de acuerdos con otras universidades y empresas del sector productivo y económico. En este modelo, los profesores tienen la libertad académica y creativa para conducir sus clases. También realizan investigaciones y proponen proyectos individuales y de equipo con el apoyo de administradores para brindar soluciones a problemas institucionales. El financiamiento de la universidad en este modelo es asignado por el gobierno y tienen la opción de generar sus propios recursos a través de proyectos en conjunto con el personal docente, estudiantes y administradores para el beneficio mutuo e institucional.

Los tres modelos de gobernanza proporcionan componentes esenciales que dependen del factor humano para ser eficientes. La forma de gobernar una universidad, aunque tenga muchas y diversas partes interesadas, depende de la capacidad de sus líderes para generar las condiciones para las personas que trabajan y estudian en la organización. Shattock (2010) mencionó que la planificación estratégica ayuda a priorizar las metas y actuar en consecuencia. Lo importante es definir la misión y generar la visión para lograrla.

## **Discusión**

### *Recomendaciones*

El modelo de gobernanza depende del tipo de institución de educación superior, su misión y visión. El propósito principal de la universidad y la capacidad para cumplir sus objetivos determinarán si el modelo de gobernanza es adecuado.

Además, determinará si la asignación de recursos es pertinente para la institución. Si el modelo de gobernanza está orientado al mercado y su proceso de toma de decisiones se centra en el desempeño y los indicadores establecidos por las fuerzas externas e internas, una recomendación sería capacitar a los departamentos principales y directores de las unidades académicas, y consecutivamente continuar con la estructura ascendente de acuerdo con un organigrama vertical. Como lo menciona Ho et al. (2006) el capital humano es la prioridad cuando se trata de planificación estratégica. Por otro lado, Cardno (2015) afirmó que el desarrollo profesional debe vincularse a los objetivos estratégicos para articular la visión y la misión de la universidad. Además, indicó que la respuesta de la planta docente es mejor cuando un líder educativo muestra una dirección clara y una alineación de objetivos con los objetivos institucionales.

Otra recomendación es reasignar los roles dentro de la estructura de acuerdo con sus antecedentes profesionales y experiencia, para que el quehacer encomendado en cada departamento o coordinación posea un dominio por parte del responsable y el compromiso ejercido en la tarea sea coherente con la función delegada, logrando con esto estándares de calidad aceptables para los procesos educativos.

La identificación y la definición de misión, visión y objetivos son fundamentales en la gobernanza académica de toda institución de educación superior; determinar quién es el responsable de un procedimiento educativo es una prioridad y por lo tanto debe haber un alineamiento de los recursos humanos institucionales con los objetivos estratégicos y la misión definida. Milcovich (2015) afirmó que el primer paso para un plan estratégico es determinar las competencias reales de las personas y el compromiso que esta tiene con la institución logrando así una gobernanza académica vinculada con el objetivo de la universidad. El paso final es la evaluación del plan estratégico. Aunque Milcovich describió la planificación estratégica, el modelo de gobernanza requiere planes estratégicos y operativos para reevaluar toda la estructura.

Una tercera recomendación es la evaluación de los elementos de la estructura de gobierno y la capacidad de asignar recursos y utilizarlos de manera eficiente. Nauffal y Nasser (2012) argumentaron que la planificación estratégica se compone de cinco elementos. Un análisis del entorno, un análisis fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA), establecimiento de objetivos, planificación de acción y responsabilidad. Por otra parte, argumentaron que el liderazgo, la comunicación y la evaluación son elementos influyentes importantes para el éxito.

Un modelo de gobernanza adecuado y el proceso de asignación de recursos pueden mejorar si la cultura de trabajo cambia. Es responsabilidad de los líderes educativos crear un entorno dinámico basado en valores morales y éticos. Si las evaluaciones de

las instituciones de educación superior dependen de su desempeño y de los indicadores de calidad, entonces el personal requiere evaluaciones e incentivos adecuados para seguir desarrollándose personal y profesionalmente. La estructura de gobierno y el proceso de asignación de recursos mejorarán cuando crezcan las conductas positivas de los individuos. Hilliard (2015) sugirió que la actualización profesional es un paso imprescindible para crear cambios positivos en una organización. Además, Zárate et al. (2011) encontraron que el papel de los presidentes o rectores de las universidades es fundamental para crear las condiciones necesarias para cumplir el propósito de la educación superior. Las revisiones de literatura sobre los sistemas de gobernanza y el proceso de asignación de recursos mostraron que, a pesar de los desafíos en cualquier contexto, los docentes y los líderes educativos bien formados, nacionales o internacionales, determinan qué tan exitosas son las universidades. El capital humano es la mejor inversión que la educación superior puede tener.

### **Conclusiones**

En el presente trabajo se mencionaron algunos retos de la educación superior en el ámbito internacional. Se describieron los modelos de gobernanza académica tradicional, modelo de gobernanza compartida y el modelo de gobierno corporativo con el fin de sintetizar algunos puntos fuertes y débiles y proponer algunas recomendaciones.

Las universidades tienen diversas formas de organizarse y administrarse de acuerdo con su naturaleza y cultura. El reto que enfrentan las instituciones educativas en el siglo XXI es crear un modelo de gobernanza que atienda efectivamente todas las demandas de la sociedad actual. El modelo de gobernanza deberá ser configurado con miras hacia la internacionalización del currículo, la participación docente, participación de grupos de interés internos y externos en los procesos de gobernanza. Además, el modelo de gobernanza deberá atender los asuntos de transparencia, rendición de cuentas, calidad y responsabilidad social. Asimismo, la visión y misión de las universidades pudiera ser modificado de acuerdo con sus propios contextos, pero respondiendo al contexto global. Por lo tanto, el modelo de gobernanza deberá ser adecuado desde la planeación estratégica, misma que mostrará ser flexible ante los retos emergentes.

El mundo enfrenta desafíos sin precedentes en la historia, la pandemia ha puesto en evidencia la ineficiencia de las formas tradicionales de organización de los sistemas educativos, en el contexto de crisis económicas, guerras, inmigración, disrupción tecnológica y el mundo moderno en general (UNESCO, 2020).



El liderazgo continúa siendo un elemento fundamental para el éxito tanto personal como de una organización. El nivel de preparación del personal de las universidades es esencial para fomentar una cultura organizativa adecuada al contexto contemporáneo cada vez más diverso y complejo. El desarrollo personal y la voluntad de los líderes educativos marcarán la pauta para crear un modelo de gobernanza eficiente; es decir, que provea una educación de calidad pertinente a las necesidades de los estudiantes del siglo XXI apoyada en los grupos de interés internos y externos. De esta manera, las instituciones de educación superior estarán preparadas desde la planeación estratégica, para atender situaciones de emergencia e incertidumbre de cualquier índole, garantizando la continuidad de sus funciones.

## Referencias

- Bengoetxea, E. (2012), Higher Education Governance Reform in Practice. Matching Institutional Implementation Practices and Policies. Innovation and Good Practices in University Government and Management. *Universities and Knowledge Society Journal (RUSC)*. Vol. 9, No 2, pp. 267-279 UOC. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v9i2.1415>
- Cardno, C. (2005), Leadership and professional development: the quiet revolution, *International Journal of Educational Management*, Vol. 19 No. 4, pp. 292-306. <https://doi.org/10.1108/09513540510599626>
- Cheng, Y. C. (2020, June), The futures of education after COVID-19: Multiple disruptions & lessons [Webinar]. Paper presented at the Webinar #4 (ENG/AR): The Futures of Education after COVID-19 – Arab Region Dialogue, France. Retrieved from <https://en.unesco.org/futuresofeducation/webinars>
- Clark, E. T. (1997), Destino indivisible de la educación, El. Editorial Pax México.
- De Souza, B. (2020) *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLACSO.
- DeBoy, J. L. (2015), When The Corporate Storm Strikes The Academy: Faculty Response Required. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 8(1), 15-18. <https://doi.org/10.19030/cier.v8i1.9057>
- Freiwirth, J. (2017), Rethinking governance in a dynamic environment: Board leadership and governance beyond the boundaries of the board. *The Journal of Nonprofit Education and Leadership*, 7 (1)
- Gómez, R. R. (2017), Más autonomía o más gobernanza: Un dilema universitario. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 22 (75), 1015-1020.

- Hilliard, A. T. (2015), Global blended learning practices for teaching and learning, leadership, and professional development. *Journal of International Education Research*, 11(3), 179-n/a.
- Ho, W., Dey, P. K., & Higson, H. E. (2006), Multiple criteria decision-making techniques in higher education. *The International Journal of Educational Management*, 20(5), 319-337. <https://doi.org/10.1108/09513540610676403>
- Jones, G. A. (2013), The horizontal and vertical fragmentation of academic work and the challenge for academic governance and leadership. *Asia Pacific Education Review*, 14(1), 75-83. <http://dx.doi.org/10.1007/s12564-013-9251-3>
- Jongbloed, B. (2015). Universities as Hybrid Organizations. *International Studies of Management & Organization*, 45(3), 207–225. <https://doi.org/10.1080/00208825.2015.1006027>
- Kater, S. T. (2017). Community college faculty conceptualizations of shared governance: Shared understandings of a sociopolitical reality. *Community College Review*, 45(3), 234-257. <https://dx.doi.org/10.1177/0091552117700490>
- Kovac, V., Ledic, J., Rafajac, B. (2003), Academic staff participation in university governance: Internal responses to external quality demands. *Tertiary Education and Management*, 9(3), 215-232.
- Lougheed, P., y Pidgeon, M. (2016), Exploring effective academic governance at a Canadian university. *The Canadian Journal of Higher Education*, 46(3), 90-104.
- Luescher-Mamashela, T. M. (2013), Student representation in university decision making: good reasons, a new lens? *Studies In Higher Education*, 38(10), 1442-1456.
- Malo Álvarez, S., Maldonado Maldonado, A., Gacel Avila, J., & Marmolejo, F. (2020), Impacto del COVID-19 en la Educación Superior de México. *Revista Educación Superior En América Latina*, 9–14.
- Milkovich, A. (2015), Organizational portfolio management and institutions of higher education. *Planning for Higher Education*, 43(2), 24.
- Nauffal, D. I., y Nasser, R. N. (2012). Strategic planning at two levels. *Planning for Higher Education*, 40(4), 32-39.
- Othman, Z., y Melville, R. (2016), People centric governance model: Conceptualizing the pillars of significance. *The Qualitative Report*, 21(10), 1960-1978.
- Pennock, L., Jones, G. A., Leclerc, J. M., & Li, S. X. (2016), Challenges and opportunities for collegial governance at Canadian universities: Reflections on a survey of academic senates. *The Canadian Journal of Higher Education*, 46(3), 73-89.
- Phillips, W., Sweet, C., & Blythe, H. (2011), Using professional learning communities for the development of shared governance. *The Journal of Faculty Development*, 25(2), 18-23.

- Pulido, J.R., y Rodríguez, J.A. (2016), Estudio de casos sobre la gestión en la universidad y sus dispositivos/Case study in the university management and devices. *Enseñanza & Teaching*, 34(2), 93-108. <http://dx.doi.org/10.14201/et201634293108>
- Rengifo-Millán, M. (2015). La globalización de la sociedad del conocimiento y la transformación universitaria/Globalization of the knowledge society and university Transformation/Globalização da sociedade do conhecimento e transformação universitária. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 809-822.
- Rosa, M. J., y Teixeira, P. (2014), Policy reforms, trojan horses, and imaginary friends: The role of external stakeholders in internal quality assurance systems. *Higher Education Policy*, 27(2), 219-237. <https://dx.doi.org/10.1057/hep.2013.20>
- Rowlands, J. (2013), Academic boards: less intellectual and more academic capital in higher education governance? *Studies In Higher Education*, 38(9), 1274-1289. <https://doi:10.1080/03075079.2011.619655>
- Rubaii, N. (2016), Bringing the 21st-Century Governance Paradigm to Public Affairs Education: Reimagining How We Teach What We Teach. *Journal Of Public Affairs Education*, 22(4), 467-482.
- Shattock, M. (2010), *Managing successful universities*. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com>
- UNESCO. (2020), *The Futures of Education after COVID-19: Regional Dialogue*.
- Vardi, M. (2020), *Lessons from COVID-19: Efficiency vs Resilience*. In *Tech Talks*. New York: ACM.
- Williams-Munger, N. (2016), The rise and decline of faculty governance: Professionalization and the modern american university. *Review of Higher Education*, 39(2), 308-310.
- Yonezawa, A., y Shimmi, Y. (2015), Transformation of university governance through internationalization: Challenges for top universities and government policies in japan. *Higher Education*, 70(2), 173-186. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9863-0>
- Zárate, R. L., Cuevas, Ó. M. G., Rojas, J. M., y Castro, J. P. (2011), El rol de los rectores en la gobernabilidad de las universidades públicas mexicanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1021-1054.

## **Dictaminadores**

- Addy Rodríguez Betanzos**, Universidad de Quintana Roo.
- Adriana Domínguez Saldívar**, Escuela Normal Miguel F. Martínez.
- Alejandro Rodríguez Rodríguez**, Universidad Salesiana A.C.
- Alicia de los Ángeles Colina Escalante**, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Angélica Murillo Garza**, Escuela Normal Superior “Prof. Moisés Sáenz Garza”.
- Angélica Saucedo Quiñones**, Centro de Estudios superiores Navales, Secretaría de Marina.
- Araceli Huerta Chua**, Universidad Veracruzana.
- Areli Lozano Flores**, Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli.
- Armando Alcántara Santuario**, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aurelio Vázquez Ramos**, Universidad Veracruzana.
- Bertha Alicia Garza Ruíz**, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 19B.
- Carolina Tapia Cortés**, Universidad de Monterrey.
- Catalina Guadalupe Ortiz Macías**, Escuela Normal Fronteriza Tijuana.
- Catalina Olga Maya Alfaro**, Universidad Intercontinental.
- César García García**, Universidad de Quintana Roo.
- Daniel G. Saur**, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Elvia Marveya Villalobos Torres**, Universidad Panamericana.
- Eva Hortensia Cházaro Arellano**, Instituto de Profesionalización del Magisterio Poblano.
- Evangelina López Ramírez**, Universidad Autónoma de Baja California.
- Evangelina Zepeda García**, Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui.
- Fabio Fuentes Navarro**, Universidad Pedagógica Veracruzana.
- Guillermo Ramón Ruiz**, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Hatsuko Yali Nakamura Matus**, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.

- Héctor Manuel Manzanilla Granados**, Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional.
- Ignacio Pineda Pineda**, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán.
- Ileana Rojas Moreno**, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.
- Irma María Flores Alanís**, Universidad Autónoma de Nuevo León-Facultad de Filosofía y Letras.
- Itzel López Nájera**, Universidad Iberoamericana Puebla.
- Jaime Rogelio Calderón López Velarde**, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas.
- Jesús Aguilar Nery**, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación.
- Jesús Roberto García Sandoval**, Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Jorge Eduardo Martínez Iñiguez**, Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Ciencias Humanas.
- Jorge Hernández Espinosa**, Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- José Ricardo Rivera Peña**, Escuela Normal Miguel F. Martínez Centenaria y Benemérita.
- Josefina Guzmán Acuña**, Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Laura Echavarría Canto**, Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales.
- Luis Arturo Guerrero Azpeitia**, Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo.
- Luis Lujano Gutiérrez**, Escuela Normal Superior “Moisés Sáenz Garza”.
- Luz María Montelongo Díaz Barriga**, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, departamento de postdoctorado.
- Ma. Dolores García Perea**, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Marco Aurelio Navarro Leal**, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.
- Margarita Beatriz Mata Acosta**, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.
- María Asunción Balderas Mireles**, Escuela Normal Superior “Prof. Moisés Sáenz Garza”.
- María del Rocío Ávila Santana**, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

## DICTAMINADORES

- María del Rocío Hernández Coló**, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán.
- María Joaquina Sánchez Carrasco**, Universidad Autónoma Chapingo.
- Marta Nieves Espericueta Medina**, Universidad Autónoma de Coahuila.
- Mónica del Carmen Meza Mejía**, Universidad Panamericana-Campus México.
- Noé Abraham González Nieto**, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Octavio César Juárez Nemer**, Universidad Pedagógica Nacional
- Ofelia Piedad Cruz Pineda**, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Puebla.
- Pablo García**, Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina.
- Paola Virginia Suárez Ávila**, Universidad Nacional Autónoma de México, CISAN.
- Patricia Ducoing Watty**, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rebeca Jacqueline Murillo Ruiz**, Universidad Vasco de Quiroga.
- Reynalda Soriano Peña**, TecNM / CIIDET.
- Rosa García Chediak**, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.
- Saúl Elizarrarás Baena**, Escuela Normal Superior de México.
- Sergio Gerardo Malaga Villegas**, Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.
- Silvia Fuentes Amaya**, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.
- Silvia Iveth Martínez Álvarez**, Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Susana Boeta González**, Universidad Politécnica de Victoria.
- Teresa de Jesús Guzmán Acuña**, Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Yazmin Margarita Cuevas Cajiga**, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.
- Yessica Martínez Soto**, Universidad Autónoma de Baja California.
- Zaira Navarrete Cazales**, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.



*Educación en el confinamiento:  
actores, experiencias y estrategias*  
se terminó de imprimir en marzo de 2023  
el tiraje consta de 1,000 ejemplares



El confinamiento que nos tocó vivir a causa de la pandemia por COVID-19, resultó ser no solamente una emergencia sanitaria sino también un fenómeno socioeducativo que, si bien acentuó desigualdades y brechas ya existentes, también impulsó importantes reflexiones, estudios y propuestas por parte de educadores y académicos. Los capítulos que integran este libro tienen tanto un valor extrínseco como intrínseco; por una parte dan cuenta de las iniciativas de académicos y docentes que con seriedad abordaron esa circunstancia para repensar su actividad educativa y dejar constancia de ello para las próximas generaciones; y por otra, generan conocimiento sobre distintos ámbitos del quehacer educativo, empezando por la formación de los docentes, las apreciaciones de nuevas actividades desde la perspectiva de los estudiantes, hasta la elaboración de distintas propuestas alternativas que pasan tanto por la gestión, como por la reorganización curricular. En suma, el libro contiene materiales que deben ser considerados por quienes se interesan en la educación y especialmente por el análisis sobre lo que fue el educar en el confinamiento.

Participan en este libro: Alejandro Rodríguez Rodríguez, Ana Victoria Báez Mendoza, Araceli Huerta Chua, Beatriz Zamora López, Bertha Alicia Garza Ruiz, Blanca Estela Zardel Jacobo, Blanca Margarita Villarreal Soto, Carlos Enrique Portes Flores, Cielo Karyme Paredes Castillo, Dora María Llado Lárraga, Enrique Bonilla Murillo, Esperanza Aoyama Argumedo, Eusebio Vargas Bello, Evelyn Maribel Tovar Salvador, Fernando Leal Ríos, Graciela Amira Medecigo Shej, Gumersindo David Fariña López, Ileana Petra Micu, Irma María Flores-Alanís, Jeny Haideé Espinosa Barajas, Jesús Roberto García Sandoval, Jorge Ramírez Chávez, José Luis Medardo Quiroz Gleason, Josefina Guzmán Acuña, Juan Antonio Centeno Quevedo, Julio Cesar González Mariño, Leticia Montaña Sánchez, Leydi Jazmín Morales Silva, Lucia Paredes Rojas, Ma. Gabriela Guerrero Hernández, Marcela Mastachi Pérez, Marco Aurelio Navarro Leal, María Cristina Cepeda González, María Cristina Hernández Tapia, Mariana Fouilloux Morales, Maricruz Guzmán Chiñas, Miriam Alejandre Espinosa, Nazaria Martínez Díaz, Orlando Vázquez Pérez, Paola Andrea López Hernández, Rocío Isabel Ramos Jaubert, Saúl Elizarrarás Baena, Silvia Ochoa Ayala, Silvia Osiris Domínguez Villegas, Teresa de Jesús Guzmán Acuña, Teresa de Jesús Pérez Gutiérrez, Verónica Sagnité Solís Herebia, Víctor Alejandro Guillén-García, Zaira Navarrete Cazales.

ISBN: 978 607 8788 92 7



9 786078 788927