Modelos educativos universitarios

Su reconfiguración, los impactos psico-sociales y los retos de su gestión

Martha Lilia León Noris
Mónica Lozano Medina
Lizbeth Alejandra Posada Cano
Coordinadoras



Modelos educativos universitarios
Su reconfiguración, los impactos psico-sociales y los retos de su gestión

Dra. Martha Lilia León Noris
Dra. Mónica Lozano Medina
Dra. Lizbeth Alejandra Posada Cano

Coordinadoras

Casa abierta al tiempo
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Unidad Iztapalapa

Trabajo de colaboración entre:

RIIEST
MEU

Casa abierta al tiempo
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
METROPOLITANA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Dr. Gustavo Pacheco López
Rector General

Dra. Esthela Irene Sotelo Núñez
Secretaria General

UNIDAD IZTAPALAPA
Dra. Verónica Medina Bañuelos
Rectora

Dr. Javier Rodríguez Lagunas
Secretario

Dr. Juan José Ambriz García
Coordinador de Extensión Universitaria

Lic. Adrian Felipe Valencia Llamas
Jefe de la Sección de Producción Editorial

Modelos educativos universitarios. *Su reconfiguración, los impactos psico-sociales y los retos de su gestión*

Primera edición: 2025

© UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA-IZTAPALAPA

Av. Ferrocarril San Rafael Atlixco, Núm. 186,
Col. Leyes de Reforma 1a. Sección, Alcaldía Iztapalapa,
C.P. 09310, Ciudad de México

ISBN: 978-607-28-3492-7

Impreso en México / *Printed in Mexico*

Índice

Prólogo 5

Capítulo I. Reconfiguración de los Modelos Educativos Universitarios 7

Desarrollo cognitivo emocional para la formación integral de estudiantes universitarios: Las competencias de pensamiento crítico y socioemocionales 9

El posgrado y su articulación con la sociedad: Un caso de intervención 27

Evaluación de experiencias docentes de licenciatura en la enseñanza con el uso de componentes didácticos implementados en la pospandemia 41

Herramientas tecnológicas: Un medio para generar estrategias de enseñanza 57

La importancia de las tecnologías en los aprendizajes de estudiantes en la modalidad no escolarizada, en un contexto de pandemia 75

Los modelos en educación. Teoría, política y realidad 93

Materiales didácticos como respuesta para el aprendizaje y sus condimentos en la pandemia 109

Modalidades y modelos educativos, impacto y transformación post pandemia: el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco 127

Transitando, en educación, del cine y sus imágenes a las imágenes digitales, presentes en INTERNET 145

Incorporación de la sustentabilidad en marcos de referencia de organismos acreditadores de Educación Superior 173

Capítulo II. Factores psicosociales y educativos y su incidencia en los actores de las instituciones educativas 199

Autonomía para el Aprendizaje en Estudiantes de Educación Superior 201

Contexto familiar de los universitarios frente a la pandemia de COVID-19 219

Estudiante de diseño de artesanía y la vinculación con artesanos en el proceso de diseño como parte de la formación integral 233

Formación de agentes Educativos para la Educación Infantil desde las Universidades Públicas. 247

Los CICATA. Modelo científico-tecnológico del IPN para resolver problemas industriales. Una revisión histórica (1996-2022) 267

Servicio social: la antesala para fortalecer el talento humano dentro de las organizaciones 283

Vinculación universitaria: experiencia de la actividad integradora en la UATX en temas de género 305

Capítulo III. Los retos de la gestión y de la política educativa en las universidades por efectos de la pandemia 325

Los docentes de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y sus realidades en el inicio de la pandemia por COVID 19 327

Los procesos educativos en línea, desde la perspectiva del alumnado 345

Problemas prototípicos e incidentes críticos: una propuesta operativa psicoemocional 363

Capítulo IV. La vinculación de la universidad en el ámbito social 379

La educación en Derechos Humanos en los Centros de Reclusión en Chiapas 381

Los retos locales de la Ley General de Educación Superior en México. El caso del estado de Nayarit 397

Prólogo

La educación superior, en su evolución constante, enfrenta retos complejos que exigen reconfigurar sus modelos, adaptarse a nuevos contextos sociales y mantener su compromiso con la formación integral de los estudiantes. Este libro nos invita a reflexionar sobre los cambios que han surgido en la educación superior, especialmente a raíz de las nuevas demandas impuestas por la pandemia y la transformación del entorno educativo. A lo largo de sus capítulos, expertos en el área educativa realizan un análisis sobre temas que van desde la reconfiguración de los modelos universitarios, la relevancia de factores psicosociales y educativos, y la vinculación entre la universidad y los diversos sectores sociales.

Esta obra aborda los modelos educativos universitarios y la necesidad de rediseñarlos para promover el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes. En este sentido, la propuesta de desarrollar competencias de pensamiento crítico y socioemocionales se presenta como una vía para integrar los saberes, que permitan a los jóvenes enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo. El rol de los docentes en su enseñanza se modifica, buscando en el estudiante un pensamiento crítico, un sentir y actuar como elementos fundamentales de la formación humana.

En lo referente a los factores psicosociales y educativos, es innegable su incidencia en los actores de las instituciones educativas. Estos factores exacerbados por la pandemia, revelan la importancia de la educación emocional, la autonomía para el aprendizaje y la vinculación con la comunidad como pilares para la formación de individuos capaces de enfrentar crisis y transformaciones sociales.

Otro aspecto, son los retos que enfrentan todas las instituciones educativas en relación a su gestión, ya que ello contribuye en la calidad de servicio que ofrece.

Por otro lado, es innegable que los desafíos de la política educativa y la gestión dentro de las universidades, evidencian la necesidad de respuestas más rápidas y flexibles ante situaciones de emergencia, sin descuidar la calidad educativa ni la equidad.

Es indudable que la vinculación entre la universidad y los diversos sectores sociales, representa una necesidad, para que los estudiantes se formen y atiendan las situaciones o problemas de dichos sectores lo que lleva a trabajos inter, multi y transdisciplinarios.

Es así que la educación superior, además de ser un motor de transformación individual, debe contribuir al desarrollo social, integrando la sustentabilidad, los derechos humanos y la equidad como principios orientadores en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Este libro es una invitación a repensar el papel de la educación superior y su responsabilidad en la formación de ciudadanos íntegros, críticos y comprometidos con el bienestar colectivo. A través de los textos que componen esta obra, los autores ofrecen una visión profunda y comprometida con el cambio educativo necesario para el futuro.

Capítulo I.
Reconfiguración de los Modelos Educativos Universitarios

Desarrollo cognitivo emocional para la formación integral de estudiantes universitarios: Las competencias de pensamiento crítico y socioemocionales

Rubén Hernández Ruiz[1]

Resumen

Se presenta una innovación docente que consiste en el diseño, aplicación y evaluación de un programa de formación cuyo objetivo es el desarrollo cognitivo emocional mediante la develación de las competencias de pensamiento crítico: razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones, así como de las competencias socioemocionales: inteligencia emocional, inteligencia social, pensamiento constructivo, trabajo colaborativo, liderazgo compartido y comunicación efectiva. Tiene la intencionalidad de religar el pensar, sentir, aprender y expresarse para tomar consciencia del ser, estar y actuar. Fortalece el aprender a ser y convivir, elementos del eje axiológico de los saberes por lo que incide en la formación integral que promueven los Modelos Educativos Universitarios. Se aplicó en la modalidad presencial con apoyos en línea en la asignatura Pensamiento Crítico para la Solución de Problemas del Área de Formación Básica General de la Universidad Veracruzana. Al término del primer módulo los resultados del programa fueron favorables porque la suma de los promedios, de los niveles Alto y Medio alto en una escala de cinco puntos, de los promedios de las frecuencias de respuestas sobre la percepción de la efectividad del programa en 21 indicadores fue de 89%. La propuesta es relevante porque vinculó la investigación con la docencia en el campo del desarrollo cognitivo emocional —poco explorado en educación superior— y es pertinente porque incide en dos acciones coyunturales, el Programa de la Experiencia Educativa requiere actualización y el Modelo Educativo Institucional está en rediseño, entonces, la innovación contribuye a la reestructuración de ambos proyectos.

[1] Universidad Veracruzana, ORCID: h*ttps://orcid.org/0000-0003-1957-9537*

Palabras clave. Desarrollo cognitivo, educación emocional, pensamiento crítico, competencias socioemocionales, modelos educativos universitarios.

Abstract

A teaching innovation is presented that consists of the design, application and evaluation of a training program whose objective is emotional cognitive development through the unveiling of critical thinking skills: reasoning, problem solving and decision making, as well as the socio-emotional competencies: emotional intelligence, social intelligence, constructive thinking, collaborative work, shared leadership and effective communication. It has the intention of reconnecting thinking, feeling, learning and expressing oneself to become aware of being, being and acting. It strengthens learning to be and live together, elements of the axiological axis of knowledge, which is why it affects the comprehensive training promoted by the University Educational Models. It was applied in the face-to-face modality with online support in the Critical Thinking for Problem Solving subject of the General Basic Training Area of the Universidad Veracruzana. At the end of the first module, the results of the program were favorable because the sum of the averages, of the High and Medium-high levels on a five-point scale, of the averages of the frequencies of responses on the perception of the effectiveness of the program in twenty-one indicators was 89%. The proposal is relevant because it linked research with teaching in the field of emotional cognitive development —little explored in higher education— and it is pertinent because it affects two conjunctural actions, the Educational Experience Program requires updating and the Institutional Educational Model is being redesigned, so innovation contributes to the restructuring of both projects.

Keywords. Cognitive development, emotional education, critical thinking, socio-emotional skills, university educational models.

Introducción

La ciencia, en aras de la objetividad, separó la razón de la emoción; fragmentación que ha evitado la formación integral de los sujetos. Al no enfocarse la educación en la parte emotiva de las personas, en su subjetividad, no es holista, porque hay una ruptura entre el pensar y sentir como inmanencias humanas (Hernández, 2022a, 2022b). Para el estudio analítico de la ciencia se fragmentó el saber en disciplinas estancas que, en su evolución, demandan y

emergen relaciones con otras áreas del saber para crear conocimiento transversal, inter y transdisciplinar; donde el cognoscente es parte de lo conocido y por conocer porque es quien construye y valora el conocimiento, proceso donde se redescubre y resignifica constantemente en su historicidad.

Se presenta en este documento el resultado de la evaluación de la efectividad de una propuesta de desarrollo cognitivo emocional mediante la develación de competencias de pensamiento crítico y socioemocionales, medida por la percepción de la relevancia, pertinencia, propiciamiento y adecuación de la unidad de competencia, las actividades de aprendizaje y sus recursos, así como de las expectativas de una muestra de estudiantes que lo cursaron.

La propuesta se denomina «Desarrollo Cognitivo Emocional. Competencias de Pensamiento Crítico y Socioemocionales». Obedece a varios motivos, el primero es proponer adecuaciones al Modelo Educativo Institucional (MEI) de la Universidad Veracruzana (UV) para que considere el desarrollo de las competencias socioemocionales en el eje axiológico de los saberes de las experiencias educativas, eje de formación asociado a las actitudes y valores, aspectos que no se atienden del todo en la operacionalización del MEI; además, el eje se asocia al aprender a ser y al aprender a convivir, elementos de la formación integral que no se abordan ni se propician de manera declarada y visible.

Su propósito también está en aportar al rediseño del Programa de la Experiencia Educativa Pensamiento Crítico para la Solución de Problemas cuyo programa debe, por normatividad y práctica pedagógica, actualizarse cada cinco años. La propuesta consiste, además de incluir el desarrollo cognitivo emocional, en visibilizar la transversalidad de saberes de las otras experiencias educativas del Área de Formación Básica General (AFBG) con los propios de las competencias de pensamiento crítico y, adicionalmente, mostrar la posibilidad de trabajar simultáneamente las metodologías docentes: aprendizaje invertido y el aprendizaje basado en problemas, la investigación y la colaboración, con apoyos y recursos en línea de diseño exprofeso y aplicables a la multimodalidad educativa.

También se deriva de la participación del autor en la Red Innova CESAL, Comunidad de Educación Superior de América Latina (RedIC), donde cada año se propone una innovación docente, se analiza, desarrolla y se reporta al año siguiente. En este caso, el origen del tema está en el Foro Internacional de Innovación Educativa «El Estudiante y sus procesos de aprendizaje. Consonancias y disonancias» celebrado del 9 al 11 de noviembre de 2022 en la modalidad híbrida en Valledupar, Colombia, organizado por la Fundación

Universitaria del Área Andina (AREANDINA). Sigue también los lineamientos de la maestría en Desarrollo Cognitivo de la Universidad Madero de Cholula, Pue., Mx., —posgrado recién concluido por el autor— en las asignaturas Diseño y Elaboración del Proyecto de Desarrollo Cognitivo.

Situación de intervención

Los Modelos Educativos Universitarios promueven la formación integral de los estudiantes mediante el tránsito por diversas áreas de formación curricular. El MEI de la UV está conformado por un Área de Formación Básica, otra de Iniciación a la Disciplina, la Disciplinar, la de Elección Libre y la Terminal. Se centra en el estudiante y tiene un enfoque educativo por competencias que se indican como saberes en los Programas de las Experiencias Educativas en tres ejes: teórico, heurístico y axiológico. Otra característica académica es la transversalidad, se supone que los saberes básicos deben permear todo el currículum.

En la definición oficial del eje axiológico se dice que la actitud es expresión de los valores (UV, s.f.), sin embargo, el origen de la actitud no solo está en el valor sino que es el resultado de la trama entre lo que el sujeto sabe, piensa y siente, manifestándose mediante lo que expresa, sea por el lenguaje o por sus comportamientos (Hernández, Estévez y Saldaña, 2021), razón por la que debe atenderse la fuente o raíz de la actitud y la creación del valor, no tan solo el resultado, la actitud y el valor por sí mismos.

Desde el Informe Delors (UNESCO, 1996), así como al eje teórico se le ha asociado con *aprender a conocer* y al eje heurístico con *aprender a hacer,* al eje axiológico se le relacionado con el *aprender a ser* que implica aprender a reconocerse y autorregularse mental, emocional y físicamente; también a *aprender a convivir*, lo cual requiere aprender a relacionarse en su ambiente. Una dimensión del desarrollo integral es lo moral y ético, lo valoral, y otra es lo psicológico, afectivo y social (Martínez, 2009), ambas dimensiones como generadoras de lo actitudinal y comportamental. Tanto el desarrollo intrapersonal como el interpersonal demandan pensar, sentir, aprender, expresarse y actuar, por lo que una formación sin desarrollo cognitivo emocional simultáneo no es formación integral.

Se pretende entonces, con la intervención, fomentar el desarrollo cognitivo emocional mediante la develación de las competencias de pensamiento crítico y socioemocionales de los estudiantes que cursen la experiencia educativa Pensamiento Crítico para la Solución de Problemas; de tal manera

que se religue el pensar, sentir, aprender y expresarse como inmanencias humanas que en su conjunto promuevan la toma de consciencia del ser, estar y actuar (Hernández, Figueroa y Ribeiro, 2019), aspectos esenciales de la formación integral.

Planteamiento del problema

En la operación del MEI se ha detectado que los profesores enseñan preferentemente conocimientos teóricos y algunos procesos propios de sus asignaturas, dejando de lado el eje axiológico, por lo que no fomentan del todo el desarrollo de las actitudes y valores que se declaran en el programa de cada experiencia educativa (Hernández, 2022a, 2022b). Y, por diseño, no se atiende ni el aprendizaje del ser ni el del convivir.

El Área de Formación Básica General (AFBG) se compone de cuatro experiencias educativas que pretenden en conjunto fomentar el autoaprendizaje y la comunicación como competencias objetivo: Pensamiento Crítico para la Solución de Problemas (PCSP), Lectura y Escritura de Textos Académicos, Literacidad Digital y Lengua (segunda o extranjera). Si bien en la asignatura PCSP se fomenta el desarrollo del pensar, queda fuera del currículum del AFBG la educación socioemocional, factor que contribuye ampliamente en la generación de actitudes favorables para aprender y formarse como profesional de una disciplina para su ejercicio exitoso.

Considerando que, 1) el desarrollo intrapersonal e interpersonal demandan reaprender a pensar, sentir, aprender, expresarse y actuar, y que, 2) una formación sin desarrollo cognitivo emocional no es integral, el problema se definió como «El currículum del AFBG de la UV no desarrolla de manera explícita las competencias socioemocionales de todos los estudiantes que lo cursan por lo que no se contribuye, en ese aspecto, a la formación integral indicada en el MEI».

El enunciado anterior indica la situación actual, lo que es, lo descriptivo; declara una ausencia en el currículum y por lo tanto un faltante en la formación; al suplir la carencia se supondría que ya no se da la misma consecuencia sino la esperada, el deber ser. Sin embargo, el efecto deseado, identificado como formación integral, no solo se logra con el desarrollo de las competencias socioemocionales y no solamente le corresponde al AFBG, sino que requiere de otros factores y de otras áreas de formación, es un problema complejo y debe tratarse como tal.

Con la aclaración anterior, el enunciado prescriptivo sería «El currículum del AFBG desarrolla de manera explícita las competencias socioemocionales de todos los estudiantes que lo cursan, por lo que contribuye, junto con el desarrollo de otras competencias declaradas como son el pensamiento crítico, la solución de problemas, la toma de decisiones; la lectura crítica y escritura argumentativa; la comunicación básica en otra lengua; el uso de aplicaciones tecnológicas de información, comunicación, aprendizaje, empoderamiento digital y conocimiento; así como el aprendizaje autónomo y autorregulado, a lograr la formación integral indicada en el MEI».

Suponiendo que la educación socioemocional debe incluirse en el currículum universitario y que el AFBG no lo hace, la solución sería: La formación integral de los estudiantes universitarios puede lograrse mediante el programa denominado «Desarrollo cognitivo emocional. Competencias de Pensamiento Crítico y Socioemocionales», en adelante el Programa o Propuesta, hipótesis que debe sustentarse para verificar que esa era una respuesta viable, aunque no la única.

Este requerimiento genera la pregunta de investigación. «¿Qué efectividad tiene el Programa?». La hipótesis correspondiente fue: «El Programa es efectivo si en una escala de cinco puntos sobre la percepción de la pertinencia, relevancia, propiciamiento, adecuación de las estrategias docentes, actividades de aprendizaje, recursos didácticos y el cumplimiento de las expectativas de los estudiantes, la mayoría de las frecuencias de respuesta están en los niveles alto y medio alto».

Justificación

En un mundo volátil, incierto, complejo y ambiguo, instituciones como la OCDE (2016) y el FEM (2020) han anunciado que la ciencia, tecnología, sociedad y la sostenibilidad del y para el Siglo XXI demandan empleos que requieren trabajadores con perfiles donde destacan las competencias básicas (*soft skills*) y las profesionales. Necesidades que han sido avaladas por instituciones como la UNESCO (1996) y la misma OCDE (2018) y el FEM (2023), ya que pueden ser cubiertas desde la formación escolar.

Esta propuesta es pertinente y relevante porque pretende fomentar la develación de las competencias básicas o blandas de pensamiento crítico y socioemocionales a través del desarrollo cognitivo emocional, por lo tanto, se está incidiendo en la formación integral demandada por la economía mundial y proclamada en los Modelos Educativos Universitarios.

Además, para incidir en la solución de la problemática planteada, son tres son los motivos principales de la intervención, 1) el programa de la experiencia educativa PCSP del AFBG de la UV requiere actualización en este año, 2023, porque ha estado vigente desde el 2017. Según los preceptos pedagógicos y académico-administrativos universitarios cada cinco años debe revisarse y rediseñarse para mantenerse actualizado tanto en contenido como en estrategias docentes. Por lo que la investigación y Propuesta sobre cómo develar las competencias de pensamiento crítico y socioemocionales desde referentes del desarrollo cognitivo emocional contribuyen a este asunto.

Adicionalmente, el Programa da continuidad a los trabajos de la Academia de Pensamiento Crítico realizados durante el periodo de la pandemia de COVID-19 en cuanto a que se suplen con la Propuesta las necesidades de formación en aspectos socioemocionales cuya carencia quedó en evidencia ante la sana distancia provocando crisis emocionales por las sensaciones de encierro y ansiedad por falta de interacción cara a cara por el confinamiento; y porque se retoma aproximadamente un 75% de los contenidos, se recuperan algunos diseños de las actividades de aprendizaje y el uso de recursos y tecnologías digitales y se agregan otros, de tal manera que el Programa aplica ahora para las modalidades escolarizadas y no escolarizadas.

2) El Plan de Trabajo 2021-2025 «Por una Transformación Integral», del presente periodo rectoral, incluye en el Eje 3. Docencia e Innovación Académica, dos objetivos de interés para esta Propuesta de aplicación, uno corresponde al Tema 3.3 Formación Integral del Estudiante y el otro al Tema 3.5 Modelo Educativo Institucional. Parte del primero dice, refiriéndose al estudiante como centro de los intereses y acciones, "proporcionándole una educación humanista, integral, pertinente y de calidad, mediante un [MEI]" (UV, 2021, p. 86). El segundo objetivo, refiriéndose al modelo educativo, apunta a "atender las necesidades detectadas en torno a su aplicación, transversalizar el enfoque de derechos humanos y sustentabilidad" (p. 89).

Así como una educación humanista implica considerar al estudiante como un ser individual y social en desarrollo de su completitud, con todo y sus emociones y necesidades de interacción social, una educación integral no debe omitir ninguna dimensión de la formación. Así que, esta coyuntura es ocasión oportuna para reanalizar el alcance del eje axiológico e incluirle el desarrollo socioemocional para el aprender a ser y a convivir y animar la formación integral.

Educación humanista que incidirá enormemente en la transversalidad y el enfoque en los derechos humanos, considerando que dos de ellos, indispensables por naturaleza humana, el tener sensaciones y emocionarse, son susceptibles de reconocerse y gestionarse para mejorar la relación con uno mismo al mejorar las competencias de inteligencia emocional y para favorecer la relación con los demás al acrecentar las de la inteligencia social, en conjunto, al develarse ampliamente las competencias socioemocionales.

Además, el ejercicio del derecho a relacionarse armónica y equilibradamente con el otro y lo otro, propiciaría la sustentabilidad de la vida humana y su entorno porque, al mejorar el desarrollo cognitivo emocional, se consolidarían valores como la empatía, solidaridad, compasión, gratitud y resiliencia en comunidad y comunión por el cambio de acciones derivadas de la permuta de decisiones, posturas y actitudes generadas por la trama entre el pensar y sentir.

El desarrollo cognitivo emocional, asociado con el derecho humano a una vida sustentable, juega un papel primordial ya que, «si toda experiencia de vida lo es de aprendizaje y toda de aprendizaje de vida» (Hernández y col., 2019), entonces, de manera recíproca y recursiva, la educación humanista e integral será transversal y sustentable sí y solo sí lo es el aprendizaje, porque pensar, sentir, aprender y expresarse condicionan el comportamiento.

3) Además, se tiene el proyecto en ciernes de la reestructuración del AFBG, por lo que el Programa, al incluir la develación de las competencias socioemocionales y la transversalidad de saberes de las experiencias educativas de manera explícita mediante estrategias docentes innovadoras, ayudarían a lograr la congruencia entre el MEI y su operacionalización en el Área.

Ante estas coyunturas, la Propuesta, además de ser una innovación docente articuladora, es un indicador de la necesaria vinculación entre la investigación educativa y la docencia, proceso que implica investigar, innovar, aplicar, evaluar y sistematizar la práctica docente.

Marco teórico / conceptual

La formación integral implica el desarrollo cognitivo emocional de los sujetos, por lo tanto, la religación del pensar, sentir, aprender y expresarse para tomar consciencia del ser, estar y actuar. (Hernández *et al.*, 2019; Hernández, 2022a y 2022b). Nova (2017) considera que la formación integral implica acciones educativas que promuevan "el crecimiento del ser como un todo.

Por tal razón, no habrá privilegios de la inteligencia sobre la afectividad, del desarrollo individual sobre el social, ni se separa la imaginación de la acción." (p. 189). Martínez (2009), a su vez afirma, "para que la educación sea integral tendrá en cuenta el desarrollo neurofisiológico; cognitivo, inteligencia y creatividad; psicológico, afectivo y social; moral, ético y de valores; y vocacional y profesional de las personas" (p. 191).

Se nota en la primera cita que la afectividad y el desarrollo social son parte del desarrollo integral y en la segunda, que un grupo de dimensiones del desarrollo integral está compuesto por lo «moral, ético y de valores», elementos del eje axiológico del MEI, mientras que lo «psicológico, afectivo y social» está en otro, eso hace sentipensar que si solo se atiende lo axiológico se descuida lo socioemocional, por lo tanto no se logrará la formación integral, simplemente porque no se desarrollan todas las dimensiones.

> Los [saberes] axiológicos se refieren a las actitudes, entendidas como la expresión de los valores en el comportamiento del individuo y/o la forma de predisposición relativamente estable del comportamiento humano, que nos hacen reaccionar ante determinados objetos, situaciones o conocimientos de una forma concreta (UV, s.f.).

El concepto de valor al que se alude supone que los valores son positivos y socialmente aceptados, pero no contempla que la estabilidad del comportamiento requiere gestión cognitiva y emotiva. Se piensa y se siente en determinada circunstancia, se percibe la situación, se discierne, se asume una actitud, se adopta una postura, se toma una decisión y se emprende una acción o reacciona de manera razonada, impulsiva o intuitiva que incide en el pensar y sentir previos de manera favorable o desfavorable, para el logro autorregulado de la intencionalidad del sujeto (Hernández y col, 2021).

El concepto de competencia se ha analizado desde lo laboral (OCDE, 2016; FEM, 2020) y educativo (UNESCO, 1996; OCDE, 2018; FEM, 2023); ambos trasfondos coinciden en el desarrollo de las habilidades cognitivas y no cognitivas, de las competencias duras y blandas, tanto en los trabajadores como en los estudiantes del Siglo XXI. Una definición integrada sería: una competencia es el tejido cognitivo emocional de conocimientos, habilidades y aptitudes que ha desarrollado un sujeto que le permiten adoptar actitudes éticas, asumir posturas razonables, tomar decisiones sensatas, emprender acciones y aceptar responsabilidades para la solución de problemas, conflictos y el logro de objetivos.

El pensamiento crítico es una actividad mental estructurada de alto nivel cognitivo y metacognitivo que implica emociones y motivaciones, razonamiento, análisis y síntesis, resolución eficiente de problemas y conflictos, toma de decisiones, teorización y modelización de constructos y autorregulación del comportamiento. (Maldonado, 2015; Sanz de Acedo, 2016; Campirán, 2016; Tamayo y col., 2020; Saiz, 2018; Hernández, 2022a).

Cotrufo y Ureña (2018) dicen que culturalmente las emociones han estado subordinadas a la razón, una prueba es que cuando se pregunta "¿Qué es el hombre?", la respuesta típica es "Un animal racional" (p. 10). Ahora se sabe, "gracias a los recientes estudios de la neurociencia, que las emociones, además de hacernos, al igual que la razón, propiamente humanos, desempeñan un papel esencial en el correcto funcionamiento de nuestras «facultades elevadas»" (p. 11). Las definen como un "conjunto de cambios fisiológicos, cognitivos, subjetivos y motores que nacen de la valoración (consciente o inconsciente) de un estímulo, en un contexto determinado y con relación a los objetivos de un individuo en un momento concreto de su vida" (p. 17).

La inteligencia emocional es la facultad cognitivo emocional que permite percibir, darse cuenta, valorar, comprender, expresar y autorregular las emociones para afrontar y adaptarse sensata y razonablemente a diversas circunstancias. Asociada a la inteligencia social y a las competencias emocionales, según Bisquerra (2003), estas últimas denotan "el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales." (p. 22). En consecuencia, sus alcances son "a) capacidades de autorreflexión (inteligencia intrapersonal): identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada; b) habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal): habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, etc." (p. 22).

Rendón (2011), dice que "la competencia socioemocional incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad. (p. 12), lo que hace pensar que el pensamiento crítico puede desarrollarse junto con las competencias socioemocionales. Las define como "las actuaciones sociales y emocionales de los sujetos de forma ética en diferentes contextos y situaciones problémicas" (p. 12).

En el desarrollo cognitivo intervienen factores biológicos, genéticos, psicológicos y sociales; una definición integrada con el desarrollo emocional, considerando que el aprendizaje biológica y culturalmente implica las emociones y relaciones sociales, sería: el desarrollo cognitivo emocional es la develación progresiva, natural y educada de la potencialidad biológica de las aptitudes mentales y sus funciones psicológicas para gestionar la transformación del sujeto para adaptarse social y ecológicamente a su medio.

Diseño de la intervención

El diseño de la propuesta se basó en el Programa de la Experiencia Educativa del 2017, el Plan de Clase versión 3.5 del 2022 y el contenido del artículo «Re-Aprender a pensar en línea. Acciones urgentes y emergentes por el confinamiento por pandemia de COVID-19» de Hernández (2022c) donde se reportan las acciones realizadas por la Academia de Pensamiento Crítico del AFBG de marzo de 2020 a julio de 2022, incluyendo el diseño, aplicación y la evaluación de la versión 3.5 del Plan de Clase, sus actividades y recursos digitales en plataforma.

La propuesta incluyó un Plan de Clase para cubrir 60 horas clase en un periodo de 15 semanas a razón de 4 horas/semana, para impartirse de febrero a mayo de 2023. Sus estrategias docentes son el aprendizaje invertido, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en la investigación y el aprendizaje colaborativo. Consta de tres Módulos, el primero se refiere a las competencias de pensamiento crítico y socioemocionales, consta de cuatro actividades que se realizaron en dos momentos, uno en grupo pequeño en clase y el otro de manera individual en casa. Se incluyó una actividad inicial para integrar los equipos de trabajo y una que se realiza durante todo el módulo para registrar la experiencia de aprender, se trata de un Diario de Vida y Aprendizaje (DVA). Las actividades incluyeron recursos digitales e instrumentos de evaluación; todo montado en las plataformas Lienzos y Eminus de la UV.

El módulo dos se refiere al análisis del problema, se proporcionan técnicas y modelos para enunciar el problema, determinar sus componentes e identificar las posibles causas para determinar las más probables. En el módulo tres, se analizan las soluciones y se determina la más viable, finalmente se propone un plan de acción para implementarla. En ambos módulos se le da continuidad al DVA. El resultado de los procesos de los módulos 2 y 3 se recogen en un informe técnico tipo IMRD, además se les solicita que

editen un video personal donde exponen de viva voz e imagen su trabajo. Al final también hacen un DVA de recapitulación de todo el curso.

Las competencias de pensamiento crítico y transversales se evalúan mediante rúbricas y listas de cotejo aplicadas a los productos de aprendizaje. Las competencias socioemocionales se evalúan mediante el DVA y por medio de rúbricas y tablas estimativas se valora tanto el enfoque en la tarea y como en la relación, además del liderazgo, la colaboración y la comunicación.

Resultados

El periodo de aplicación del Módulo 1 fue del 7 de febrero al 31 de marzo de 2023. La evaluación de ese periodo se efectuó en abril, mientras se cursaba el módulo 2, el 3 está en proceso. La religación del pensar, sentir y expresarse así como la transversalidad de saberes fue lo que más llamó la atención de los estudiantes. Se dan cuenta de que su forma de actuar está influenciada recíprocamente por su manera de pensar, sentir y expresarse. Perciben sus sesgos y disonancias cognitivas, desarrollan la metacognición y hacen pausas reflexivas para regularse.

La práctica docente se desarrolló siguiendo una línea de acción-reflexión-acción ya que se fue adecuando al desempeño del grupo y a los tiempos disponibles. Al aplicar el Aprendizaje Invertido hubo dificultades en los estudiantes para revisar los materiales antes de la clase por lo que algunos temas se tuvieron que atender durante las sesiones presenciales. El trabajo en grupo pequeño también presentó apuros de integración ya que el ausentismo provocó que algunos participantes asumieran la responsabilidad de otros, resultando tareas incompletas o superficiales. La redacción de los textos de las tareas fue otro problema detectado.

El instrumento para la evaluación de la efectividad del Módulo 1 del Programa fue respondido por 25 estudiantes de 33 inscritos, lo que da una tasa de 75%, la cual se consideró apropiada como muestra. Consta de cuatro secciones: 1. Datos generales, 2. Evaluación del Módulo 1; 3. Autoevaluación del desempeño y 4. Evaluación del docente.

Para tener una visión general de los resultados de la evaluación del Módulo 1, y por lo tanto de la efectividad parcial del Programa, en la Tabla 1 se concentran en la primera columna todos los indicadores de la sección dos del instrumento de evaluación y en las columnas siguientes los niveles de

evaluación según las escalas empleadas; en el cruce de filas y columnas se dan los porcentajes promedio de las frecuencias de respuesta. Como indicador global se calcularon los promedios de promedios, obteniendo 49.8% para el nivel alto y 38.9% para el medio alto.

Tabla 1. ***Concentrado de promedios de frecuencias de respuesta. Sección 2 del instrumento.***

	5[a]	4	3	2	1[b]
	4[c]	3	2		0[d]
2.1 Nivel de relevancia de la Unidad de Competencia[ah]	24.0	64.0	12.0	0.0	0.0
2.2 Nivel de relevancia de la Unidad de Competencia reestructurada para este curso (93945)[ab]	32.0	48.0	16.0	4.0	0.0
2.3 Aprendizaje y desarrollo de los componentes implícitos en las competencias socioemocionales[cd]	52.0	41.3	6.6	0.0	0.0
2.4 Aprendizaje y desarrollo de los componentes implícitos en el Pensamiento Crítico[cd]	55.0	40.0	4.0	1.0	0.0
2.5 Torre de espagueti[ah]	49.8	33.3	13.8	3.1	0.0
2.6 Diario de Vida y Aprendizajea[b]	51.4	37.5	7.7	2.5	0.9
2.7 Sesgos, distorsiones y disonancias cognitivas[ab]	53.4	37.1	6.0	3.1	0.3
2.8 El cerebro, la mentalidad y las emociones [ah]	49.l	38.0	9.7	2.9	0.3
2.9 Tipos de pensamiento[ah]	51.l	36.6	8.6	3.7	0.0
2.10 Pensamiento constructivo[ab]	47.1	41.4	6.6	4.9	0.0
2.11 Inteligencia emocional[ab]	55.7	31.1	8.9	2.9	1.4
2.12 Inteligencia social[ab]	55.1	32.6	9.1	2.9	0.3
2.13 Trabajo colaborativo[ah]	58.6	31.1	6.6	3.4	0.3
2.14 Liderazgo compartido [ab]	52.9	39.7	5.4	1.7	0.3
2.15 Comunicación efectiva[ab]	62.0	28.6	6.9	2.6	0.0
2.16 Solución de problemas y conílictos[ah]	58.9	33.1	5.7	2.3	0.0
2.17 Toma de decisiones[ab]	60.6	30.6	6.3	2.6	0.0
2.18 Aprendizaje autónomo y autorregulado[ab]	56.3	34.6	7.1	2.0	0.0
2.19 Transversalidad de saberes[cd]	39.2	40.8	16.0	3.2	0.8
2.20 Actividades de aprendizaje[cd]	55.6	36.7	6.9	0.7	0.0
2.21 Expectativas[cd]	25.7	60.6		12.0	1.7
Promedios de promedios de los 21 indicadores	49.8	38.9	8.5	2.9	0.3

Nota. Promedios de frecuencias. [*] Alto.[b] Bajo. [e] Se propició, Rebasó mi expectativa, Apropiado.[d] No se propició, No cumplió mi expectativa, No apropiado.

Para determinar si el objetivo último del Programa se había logrado, se integró la Tabla 2, se aprecia que bajo los mismos criterios anteriores, los promedio de los promedios de las frecuencias en los niveles alto y medio alto de los 14 indicadores para la religación del pensar, sentir y expresarse fueron 51.9% y 36.7% respectivamente.

Tabla 2. Concentrado de frecuencias de respuesta. Relevancia para la vinculación entre mi pensar, sentir y expresarse.

	5[a]	4	3	2	1[b]
2.5 Torre de espagueti	52	32	8	8	o
2.6 Diario de Vida y Aprendizaje	52	36	8	4	o
2.7 Sesgos, distorsiones y disonancias cognitivas	48	40	8	4	o
2.8 El cerebro, la mentalidad y las emociones	44	40	16	o	o
2.9 Tipos de pensamiento	56	36	4	4	o
2.1O Pensamiento constructivo	40	48	8	4	o
2.11 Inteligencia emocional	52	40	8	o	o
2.12 Inteligencia social	52	36	12	o	o
2.13 Trabajo colaborativo	56	36	8	o	o
2.14 Liderazgo compartido	60	40	o	o	o
2.15 Comunicación efectiva	60	28	12	o	o
2.16 Solución de problemas y conflictos	68	28	4	o	o
2.17 Toma de decisiones	64	32	4	o	o
2.18 Aprendizaje autónomo y autorregulado	64	28	8	o	o
Promedios de los 14 indicadores	51.9	36.7	8.2	3.3	0.4

Nota. Promedios de frecuencias. [a]Alto. [b]Bajo.

Evaluación y seguimiento

Dado que los promedios de los promedios de los niveles alto y medio alto de los 21 indicadores de la sección dos, mostrados en la Tabla 1, suman 88.7%, se puede decir que, desde la percepción de los estudiantes, el Módulo 1 del Programa es efectivo, con lo cual se ha probado la hipótesis. Adicionalmente, la suma de los promedios de los niveles alto y medio alto de los 14 indicadores para evaluar la religación del pensar, sentir y expresarse es de 88.6%,

por lo tanto se puede afirmar que desde la apreciación de los estudiantes el Módulo 1 cumple su objetivo.

No obstante que el Programa resultó parcialmente efectivo, habrá que concluir su aplicación y evaluar los Módulos 2 y 3, así como ir realizando adecuaciones en las actividades de aprendizaje, materiales, tiempos de ejecución y formas evaluación de los productos de desempeño del Módulo 1 y transferirlas a los siguientes módulos. Para darle mayor confianza y robustez al Programa se deben triangular estos hallazgos con la evaluación del aprendizaje.

Para reconfigurar el MEI se recomienda revalorar y redefinir el alcance del eje axiológico de los saberes para incluir las competencias socioemocionales que permitan el aprender a ser, el aprender a convivir y la comprensión crítica del sentido de la transversalidad de los derechos humanos y la sustentabilidad que pretenden las transformaciones del modelo educativo, porque se propiciarían cambios sustanciales y estratégicos en los roles de los docentes y estudiantes al favorecer la religación del pensar, sentir, aprender y expresarse, por lo tanto, la formación integral permitiría la toma de consciencia del ser, estar y actuar individual y colectivo.

Bibliografía

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*. *21*(1), 7-43. *https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661*

Campirán, A. (2016). *Habilidades de pensamiento crítico y creativo. Toma de decisiones y solución de problemas. Lecturas y ejercicios para el nivel universitario.* [Libro electrónico] Universidad Veracruzana. *https://bit.ly/2Ytp0UI*

Cotrufo, T. y Ureña, M. (2018). *El cerebro y las emociones. Sentir, pensar, decidir*. Neurociencia & Psicología. Salvat.

FEM. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. World Economic Forum. *https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf*

FEM. (enero 2023). *Defining Education 4.0: A Taxonomy for the Future of Learning*. World Economic Forum. *https://www3.weforum.org/docs/WEF_Defining_Education_4.0_2023.pdf*

Fernández, P. y Cabello, R. (2021, enero-junio). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*. *1*(1), 31-46. *https://rieeb.ibero.mx/index.php/rieeb/article/view/5*

Hernández, R. (2022a). Competencias de pensamiento crítico y socioemocionales: su religación para la formación integral, en La educación superior: formación, vínculos, presupuesto y vulnerabilidad. *Kinesis Revista Veracruzana de Investigación. 7*(7), 94-108. *http://www.revistakinesis.com/index.php/journal/article/view/121/73*

Hernández, R. (2022b). Las competencias blandas para la formación integral. En Rodríguez, J. y León, M. (coord.). *Modelos Educativos en las Universidades Mexicanas. Problemáticas y Desafíos*. (43-60). Universidad Autónoma Metropolitana. Ediciones del Lirio.

Hernández, R. (2022c). Re -aprender a pensar en línea. Acciones urgentes y emergentes por el confinamiento por la pandemia COVID-19. [Recuperación de experiencias y sistemación de buenas prácticas docentes]. Foro Internacional de Innovación docente 2021. RedIC. Valledupar, Colombia.

Hernández, R., Estévez, J. y Saldaña, J. (2021). Pensamiento crítico-creativo en la mejora del desempeño laboral. En Alonso, A. y Campirán, A. (coords.) *Pensamiento Crítico en Iberoamérica. Teoría e intervención transdisciplinar*. Cap. 39. 589-604. Editorial. Torres y Asociados. *https://www.uv.mx/afbg/files/2021/05/Pensamiento-Critico-en-Iberoamerica_Teoria-Intervencion-transdisciplinar_AlonsoCampiran_2021.pdf*

Hernández, R., Figueroa, S. y Ribeiro, L. (2019). Gestión del aprendizaje bioético y sustentable. *Revista Aproximação. 1*(1) 103-110. *https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/view/6253*

Maldonado, A. (2015). *Aprendizaje humano y pensamiento*. Universidad de Granada. *https://elibro.net/es/ereader/umad/48206?page=204*

Nova, A. (2017). Formación integral en la educación superior: análisis de contenido de discursos políticos. *Praxis & Saber*, 8(17), 181-200. *https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/7206*

OCDE. (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*, UNESCO Institute for Statistics. *https://doi.org/10.1787/9789264253292-es.*

OCDE. (2018). The future of education and skills. *Education 2030. The future we want. https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf*

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*, UNESCO Institute for Statiscs. *https://doi.org/10.1787/9789264253292-es*.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). The future of education and skills. *Education 2030. The future we want. https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf*

Rendón, M. A. (2011). La educación de la competencia socioemocional en la institución escolar a través del pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo. En: *Convivencia, conflicto y socioemocionalidad*. (pp. 11-29). [Libro digital]. *https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/25397*

Sanz de Acedo, M. L. (2016). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Narcea.

Tamayo, O., Loaiza, Y. y Ruiz, F. (jul dic 2020). Hacia la construcción de un modelo de pensamiento crítico dominio-específico. *Unisul, Tubarão*, 14(26), 347-363. *https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/9704/5461*

UNESCO. (1996). La educación encierra un tesoro. [Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI]. Santillana. *http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-9c70021d-3abf-407a-b707-a0a3daaccb48*

Universidad Veracruzana. (2021). [Universidad Veracruzana] Plan de Trabajo 2021-2025. Por una Transformación Integral. [Archivo PDF]. Universidad Veracruzana. *https://www.uv.mx/documentos/files/2022/03/Programa-Trabajo-2021-2025.pdf*

Universidad Veracruzana (s.f.). [Universidad Veracruzana] Indicaciones y formato de programa de experiencia educativa (PEE). [Sitio web] Universidad Veracruzana. *https://www.uv.mx/desarrollocurricular/indicaciones-y-formato-de-programa-de-experiencia-educativa-pee/*

World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report 2020.* World Economic Forum. *http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf*

World Economic Forum. (enero 2023). *Defining Education 4.0: A Taxonomy for the Future of Learning.* World Economic Forum. *https://www3.weforum.org/docs/WEF_Defining_Education_4.0_2023.pdf*

El posgrado y su articulación con la sociedad: Un caso de intervención

Javier López González[2]
Martha Lilia León Noris[3]
Karina Razo Juárez[4]
Rodolfo Uscanga Hermida[5]

Resumen

En la política actual de México, se busca un cambio en la educación en donde los programas se articulen con problemas o situaciones que sean necesarios atender, por lo que resulta invaluable las aportaciones de los proyectos de intervención en los niveles de licenciatura y posgrado,enfocándose a problemas de mayor impacto social, en donde se involucran diversas disciplinas teniendo un impacto significativo. Metodología.-modelo del Marco Lógico a partir de un diagnóstico (instrumento de clima organizacional de Machorro R. Felipe, Rosado M. M, Romero O. M y FODA). Con diagnóstico y árbol de problemas se identifica problema a atender "*Ineficiente liderazgo*". Objetivo: Fortalecer el "Liderazgo" en directivo para una adecuada gestión organizacional que lleve a una mayor productividad en una organización educativa Resultados.- La matriz de Indicadores y resultados (MIR) muestra la evaluación parcial ,teniendo el cumplimiento del componente 1 en donde se identifica como primera etapa la concientizacion de todos los involucrados en la importancia del rol que desempeñan los directivos como responsables del centro de trabajo y sobre todo de la relevancia que implica desarrollar una adecuada gestión de los recursos humanos. Se continúa con intervención.

Palabras Claves: Posgrado, Marco lógico, Proyecto de Intervención.

[2] Universidad Veracruzana, *ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2704-7944*
[3] Universidad Veracruzana, *ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9833-9859*
[4] Universidad Veracruzana, *ORCID https://orcid.org/0009-0001-4237-679X*
[5] Universidad Veracruzana, *ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5046-4581*

Abstract:

In the current policy of Mexico, a change in education is sought where the programs are articulated with problems or situations that need to be addressed, so the contributions of intervention projects at the undergraduate and postgraduate levels are invaluable, focusing on problems with a greater social impact, where various disciplines are involved, having a significant impact. Methodology. - Logical Framework model based on a diagnosis (organizational climate instrument by Machorro R. Felipe, Rosado M. M, Romero O .M and SWOT). With a diagnosis and a problem tree, a problem to be addressed is identified: "Inefficient leadership". Objective: Strengthen "Leadership" in managers for adequate organizational management that leads to greater productivity in an educational organization Results.- The Matrix of Indicators and Results (MIR) shows the partial evaluation, having the fulfillment of component 1 where the awareness of all those involved in the importance of the role that managers play as managers of the workplace and above all, is identified as the first stage. of the relevance of developing an adequate management of human resources. It continues with intervention.

Keywords: Postgraduate, Logical framework, Intervention Project.

Introducción

La preparatoria O. P. ofrece educación media superior y superior, es un organismo descentralizado de la administración pública del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave; con participación pública y privada, esta sectorizada a la Secretaría de Educación del Poder Ejecutivo Estatal. Se localiza en el municipio de Papantla, al norte del estado de Veracruz.

La escuela cuenta con una matrícula de 234 alumnos en su ciclo 2021-2022, su población escolar es de diferentes edades entre 17 y 25 años teniendo un nivel sociocultural variado, la plantilla de docentes está conformada por 16 profesionistas de diferentes disciplinas de los cuales 6 son de sexo masculino y 10 son del sexo femenino, específicamente existen tres perfiles profesionales; Ingenierías para las áreas exactas y Pedagogía y Psicología para las áreas biológicas y sociales, de acuerdo a los documentos que constan en el archivo de la administración (archivos escuela, 2020).

Dentro de las situaciones que se han observado durante los últimos dos años se encuentra deficientes relaciones intergrupales, desacato de indica-

ciones por parte de algunos docentes, la imagen del director ha sido devaluada al ser considerado como permisivo respecto al incumplimiento de las normas y reglas institucionales, así mismo existe en archivos notas informativas realizadas por jefes de grupo evidenciando la actitud negativa de ciertos colaboradores, entre otros.

Basado en un modelo social incluyente y participativo que garantice la inserción en la educación media superior y la activa solidaridad de los estudiantes, el bachillerato ofrece la oportunidad de estudiar a jóvenes de toda la zona norte del Totonacapan, mismos que se trasladan a la cabecera municipal para poder cursar el ciclo escolar, algunos de ellos tienen que trabajar para solventar sus estudios o bien están dentro del sistema de becas del gobierno federal, son de ingreso económico medio bajo y con opciones reducidas para continuar estudios a nivel profesional.

Respecto a la condición socioeconómica de los maestros, son asesores solidarios, profesionistas de diferentes áreas, con título y cedula profesional, en su mayoría cuentan con un trabajo base externo, que les ofrece una remuneración mayor a la percibida como docente.

La escuela realiza sus funciones en instalaciones facilitadas por otra escuela, cuenta con los espacios físicos necesarios para sus actividades.

Considerando la situación presentada se propuso realizar una intervención utilizando la metodología del marco lógico (Ortegón E; Pacheco J; Prieto A, 2005), la cual facilita el proceso de conceptualización, diseño, ejecución y evaluación de proyectos, así como de utilidad para presentar de forma sistemática y lógica los objetivos y relaciones de causalidad de un programa o proyecto en sus diferentes niveles.

Es importante señalar que en este tipo de proyectos el objeto de estudio es la situación a atender que genera impactos negativos en la organización, en este caso la escuela, y que la mejora de esta situación implica beneficios en los maestros, directivos, alumnos, escuela y sociedad.

Como primera etapa se inició con un Diagnóstico, considerando la evaluación de clima organizacional llevada a cabo en marzo del año 2022 al personal directivo y docente de la escuela preparatoria, participando un total de 9 de 16 académicos que imparten las diferentes asignaturas. El instrumento aplicado fue de clima organizacional de Machorro Ramos Felipe, Rosado Morales Marina, Romero Ortiz María Vanessa que considera las va-

riables: Comunicación de metas y logros de objetivos, alta exigencia, capacitación, herramientas para el trabajo.

Resultados del Diagnóstico

Una vez aplicado el instrumento de evaluación, se procedió a realizar el análisis de los resultados en SPSS versión gratuita. Con los resultados de la evaluación del clima laboral así como la elaboración del FODA se pudo identificar que el personal docente percibe alta exigencia por el jefe inmediato 56% (5 docentes), comunicación 45% (4 docentes), necesidad de herramientas de trabajo, así como necesidad de actualización en tecnologías de la información aplicadas al ámbito educativo lo que se traduce en capacitación 44% (3 docentes). Se observa con estos resultados que más del 50% señala la alta exigencia por parte de directivos, significando con ello una inapropiada gestión del recurso humano, lo que genera un clima laboral que se refleja en el estudiantado y comunidad académica de la organización.

Es importante resaltar que el objeto de estudio es la situación observada y documentada en los resultados antes mencionados la que debe ser atendida mediante la intervención a realizar.

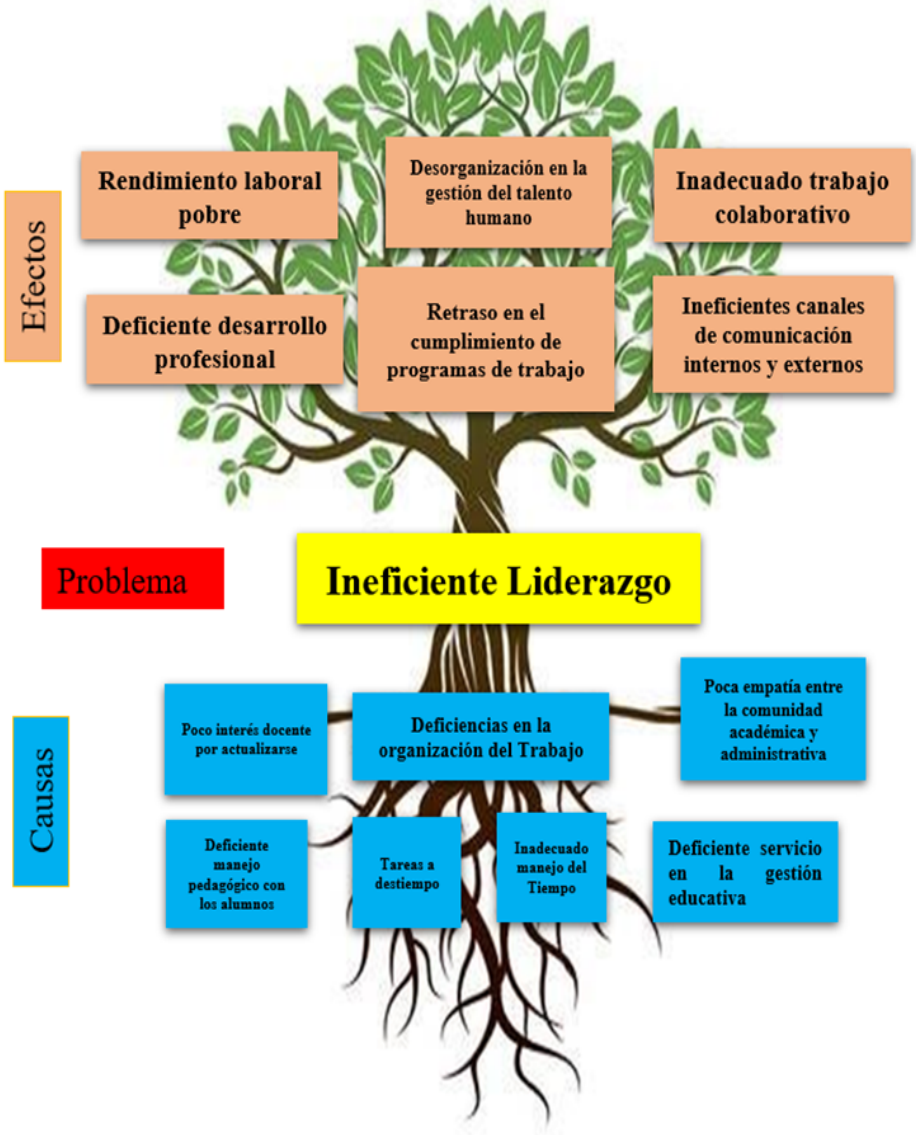
Planteamiento del problema

A partir del análisis de los resultados se identifica un ***Ineficiente liderazgo***, siendo una competencia gerencial que articula las dimensiones ya mencionadas en el apartado anterior.

Este problema impacta en la producción y logro de objetivos de la organización, llamada escuela, un liderazgo deficiente que se refleja en las competencias blandas de los responsables de la institución educativa. Lo anterior lleva a la necesidad de una intervención para implementar estrategias y actividades que permitan reorientar hacia un liderazgo efectivo.

De acuerdo a la metodología se generó el árbol de problemas con la información antes mencionada (Figura 1).

Figura 1. Árbol de problemas.



Fuente: Elaboración propia.

Justificación de la Intervención

Es necesario precisar que en toda Empresa el Liderazgo es fundamental para dirigir a otros con éxito, la toma de decisiones donde involucrar y considerar a los empleados es esencial, conocer sus habilidades y gestionarlas adecuadamente permiten contribuir al éxito así como optimizar los elementos y los recursos del grupo. La influencia del líder para motivar las acciones del personal hacia la dirección correcta es la clave para una organización exitosa y motiva la satisfacción personal, laboral y social de los empleados (Modern Manager, 2001).

Esta necesidad implica la atención inmediata del problema ***ineficiente liderazgo*** detectado en esta institución, específicamente en la variable *Alta exigencia*, debido a que el cuerpo directivo está impactando negativamente en toda la institución, generando un problema de clima laboral deficiente que se identifica en la percepción negativa del personal acerca de su jefe inmediato, mismo que es necesario desarrolle competencias de liderazgo efectivo para poder ejercer eficientemente su rol dentro de la institución. Con esta intervención se espera beneficiar a los docentes, estudiantes, directivo, escuela y sociedad.

Marco teórico y conceptual

En el ámbito de las organizaciones el interés por el estudio de los conceptos de clima y cultura organizacional ha evolucionado, así Mc Gregor (1960) señala que en una organización, los trabajadores realizan sus tareas a partir de un clima laboral propiciado por los responsables de la organización lo que lleva a la productividad y competitividad del trabajador.

Por otro lado, existen diversidad de conceptos sobre la cultura organizacional, sin embargo, su abordaje según Gómez, Sánchez y del Almo (2005) se da en relacion a las posturas cientificas de cada autor de acuerdo a las metodologías utilizadas en la investigación. Recuperando a Méndez (2006) que desde esta visión considera a la cultura organizacional como la expresión colectiva de la conciencia de los integrantes de cualquier organización que se evidencia en sus conductas ante la sociedad.

En este sentido, se debe comprender a las organizaciones como un sistema interrelacionado entre sí, donde todos los factores individuales, grupales y organizacionales se ven inmersos en los procesos humanos y productivos.

Las organizaciones son responsables de dar a los trabajadores oportunidades laborales manteniendo un ambiente de respeto, confianza para lo

cual debe tener tareas sistematizadas que impacten positivamente hacia el interior y exterior de ella.

Siendo el talento humano esencial, la NOM-035 hace referencia a los factores de riesgo psico-social en el trabajo: su identificación, análisis y prevención.

Esta norma identifica los riesgos psico-sociales, del trabajo y de la organización, así como determina algunas acciones para su prevención o corrección, considera condiciones físicas, ambientales, ergonómicas, de salud y psicológicas todo aquello que puede generar algún factor de riesgo para el trabajador, deteriore o dañe su salud integral.

Incluyendo aquello que anteriormente no había sido considerado hasta hoy como lo son las actitudes representadas en los ambientes de trabajo, por ejemplo: situaciones de estrés, equilibrio trabajo-familia, liderazgo, violencia, cargas de trabajo, entre otros.

Lo anterior representa un importante sustento para considerar el Liderazgo como una parte fundamental para el buen desarrollo de los empleados dentro y fuera de su área de trabajo, ya que se considera al individuo y a la organización como un proceso sistemático.

Es así que el éxito de las organizaciones está determinado por la eficacia del comportamiento de sus líderes, mismos que no sólo nacen o se hacen, empiezan con alguna habilidad de liderazgo y la desarrollan.

Las organizaciones educativas necesitan funcionar día a día con normalidad, resolver problemas cotidianos y responder con prontitud a las urgencias, sin embargo, también requieren detenerse a reflexionar sobre cómo se están haciendo los procesos, de ahí que ser directivo significa fundamentalmente tomar decisiones.

Un estudio de Pedraja R. y Rodríguez P. (2004) menciona que el estilo de liderazgo es fundamental para mantener a los profesores comprometidos, se consiguen mejores resultados si el director gestiona el establecimiento con énfasis en lo académico y si logra comprometer a los profesores con la institución pero considerando siempre al ser humano.

Un desafío muy claro es el mencionado en *International Journal of Education Leadership y Management* (Parés, 2015), en el cual se señala que la función directiva vista desde la perspectiva de la Secretaría de Educación Pública, está vinculada al concepto de Gestión Escolar, pues es visto como un supervisor y administrador "moderno" de la educación.

De acuerdo con este planteamiento, los roles del líder estratégico evidencian sus actuaciones dentro de las líneas que orientan la labor educativa. Además, la comunicación juega un papel fundamental en el liderazgo efectivo, en las diferentes acciones que realiza el líder dentro de la organización como: planear, organizar, ejecutar, monitorear entre otras está presente la comunicación.

La importancia de la organización del trabajo es otra variable que está relacionada con la planificación y la toma de decisiones.

La relación entre liderazgo y gestión estratégica permite optimizar el talento humano y los recursos materiales que en conjunto y perfectamente liderados logran el trabajo colaborativo, la organización del trabajo, metas y logros comunes.

Por tal motivo las organizaciones educativas necesitan ser representadas y conducidas por líderes eficaces que posean competencias desarrolladas, capaces de concebir a la institución como una organización que cumple un rol fundamental en la historia del individuo, en la historia de la sociedad y la historia del mundo, que cuente con una visión sistémica entre educación y organización, que gestione los procesos vinculados a la educación de forma estratégica.

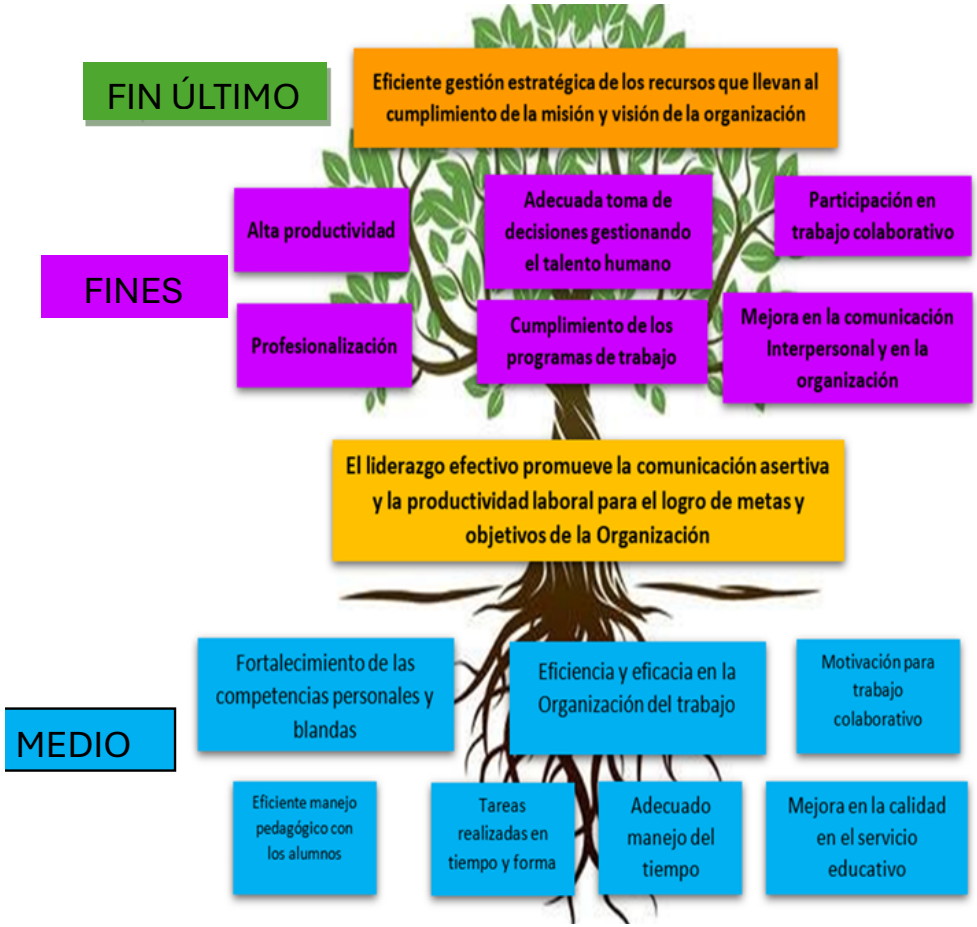
Un liderazgo reconocido por los diversos actores, posibilitará el funcionamiento de la escuela y la implementación de los cambios necesarios para responder efectivamente a las necesidades de la sociedad donde está inserta.

Prieto (2012), define la gestión estratégica organizacional, como la herramienta esencial para el análisis y valoración de la situación actual de la empresa, debido a que permite a la alta gerencia desarrollar las actividades de caracterización, formulación y evaluación de alternativas estratégicas satisfactorias, un aspecto fundamental en el liderazgo educativo es lograr el desarrollo integral del alumnado y de los docentes, con competencias que le permitan ejercer con eficacia y motivación el cumplimento de los objetivos internos y externos con habilidades pedagógicas y sociales para optimizar los recursos económicos, materiales y humanos lo que permite satisfacer las demandas de la sociedad con un servicio educativo de calidad, con sentido humano y de éxito que promueva el desarrollo de las competencias personales, profesionales y sociales entre su alumnado y entre sus colaboradores.

Diseño de la intervención

Considerando el modelo del marco lógico, se presenta el árbol de objetivos mismo que emana del árbol de problemas. Integra los componentes (estrategias) y metas a alcanzar con la intervención. Figura 2.

Figura 2. Árbol de objetivos.



Fuente: Elaboración propia.

Objetivo de la Intervención

Fortalecer el "Liderazgo" en el jefe directivo para una adecuada gestión organizacional que lleve a una mayor productividad en la organización educativa.

Diseño de la Intervención

A partir del fin y propósito se diseñó la Matriz de resultados e indicadores (MIR). Figura 3.

Figura 3. Matriz de indicadores.

Actividades	Integración del grupo de trabajo al taller de Competencias laborales	Capacitación	Medición de competencias técnicas	Lista de asistencia Bitácora de control	Habilidades técnicas y conductuales favorecen el óptimo desempeño laboral.
Componente 3	Motivación para el trabajo colaborativo	Evaluación de competencias	Medición de la comunicación intergrupal	Informe de indicadores semestral	Las actitudes participativas en conjunto logran objetivos comunes.
Actividades	Programa de reuniones de trabajo donde se den a conocer temas laborales y se realicen dinámicas grupales.	Capacitación	Número de asistentes / total de personal	Lista de asistencia Bitácora de control	Reuniones semanales de trabajo para dar a conocer el Programa de trabajo.
Componente 4	Mejora en la calidad de servicio educativo	Evaluación de competencias gerenciales	Cumplimiento de tareas con enfoque de calidad	Instrumento de medición de evaluación final	El fortalecimiento del liderazgo y una adecuada gestión del talento humano conllevan a la mejor organizacional
Actividades	Impartición del curso taller Liderazgo y gestión del talento humano	Capacitación	Medición de competencias gerenciales	Lista de asistencia Bitácora de control	Sesiones de capacitación. Sesiones de retroalimentación.

Fuente: Elaboración propia.

Estrategias de Intervención

Se lleva a cabo de acuerdo a programa de plan de intervención las actividades , en este caso como primera etapa el componente 1, presentándose las sesiones de actividad del taller. Figura 4.

Figura 4. Sesiones para taller.

Curso Taller "Liderazgo y Gestión del Talento Humano"		
Sesión l.	*Liderazgo y Colaboración efectiva*	Resaltar la importancia de la comunicación efectiva y el trabajo colaborativo en los grupos de trabajo.
Sesión 2.	*Liderazgo y gestión estratégica*	Motivar un liderazgo efectivo y eficiente facilitando el desarrollo de las competencias directivas.
Sesión 3.	*Liderazgo estratégico*	Promover un liderazgo que gestione adecuadamente el talento humano de los colaboradores y optimice los recursos humanos para brindar un servicio educativo de calidad.
Sesiones de Retroalimentación	Posterior al proceso de capacitación	
Evaluación del impacto de la capacitación	Evaluación post test	

Fuente: Elaboración propia.

Para la intervención se consideraron recursos humanos, financieros y de infraestructura. Se contó con la autorización escrita del directivo, se llegó a un consenso en el horario de impartición de los talleres, así como el lugar para las sesiones de capacitación, se verificó la disponibilidad del equipo de proyección, audio y sonido durante las fechas programadas para los talleres anteriormente mencionados; así también se dispone del monto generado por los costos generados por cada sesión de taller. La intervención para la aplicación del plan diseñado se realizó en los meses de noviembre-diciembre del 2022.

Resultados

Con la finalidad de conocer la eficiencia y la eficacia de las actividades realizadas para el mejoramiento de las competencias en materia de liderazgo por parte del personal responsable de la institución educativa se realiza la evaluación intermedia de acuerdo a la metodología del Modelo de Marco Lógico. Los indicadores contribuyen a evaluar el avance o progreso de los objetivos establecidos en la fase inicial de la elaboración del Plan de Intervención. En este caso se presenta el componente 1, que se realizó en su totalidad al 100% coordinando una reunión para la presentación del proyecto, objetivos, alcances y metas, contando con la presencia y apoyo del grupo de trabajo del bachillerato mencionado. Figura 5.

Fig. 5. Matriz de indicadores y resultados (evaluación parcial).

Matriz de indicadores (MIR)

	Objetivo	Nombre del indicador	Método de cálculo	Línea Base (diagnóstico)	Medio de verificación	Supuesto
Fin	Eficiente gestión estratégica de los recursos humanos que llevan al cumplimiento de la misión y visión de la organización educativa.	Optimización del recurso humano	Este proceso se observarán resultados hasta diciembre del 2024	57 % señala que Existe alta exigencia por parte del jefe inmediato	Este proceso se observarán resultados hasta diciembre del 2024	Implementación de Liderazgo Efectivo
Propósito	El liderazgo efectivo Promueve la comunicación asertiva para el logro de metas y objetivos de la Organización.	Comunicación asertiva	Medición del Nivel de comunicación utilizando un instrumento psicológico	44% señala que existe ineficiente comunicación	Informe de Resultados del instrumento psicológico	Un liderazgo eficaz y eficiente promueve el cumplimiento de la misión y visión educativa de la institución.
Componente 1	Fortalecimiento de las competencias laborales y blandas.	Evaluación de competencias	Cumplimiento de tareas con enfoque de adaptabilidad	50% de ineficientes competencias	Evaluación de informe de resultados	El clima laboral mejora evidenciando una mayor productividad y buenas relaciones interpersonales.

Fuente: Elaboración propia.

Para el componente 2 se realizó el diseño del curso taller con base a las dimensiones evaluadas, investigando y seleccionando aquella metodología que sugiere como desarrollar aspectos de comunicación, trabajo colaborativo los cuales integran la dimensión de liderazgo. Se está en proceso de su ejecución.

Conclusiones

De acuerdo a la metodología del Modelo de Marco lógico se llevo a cabo el diseño, ejecución y evaluación parcial del Plan de Intervención para fortalecer el Liderazgo en Directivos de un bachillerato en Papantla de Olarte Veracruz. Dentro de las fortalezas, se ha logrado reflexiones que lleven a concientizar profundamente la importancia del rol que desempeñan los directivos como responsables del centro de trabajo y sobre todo de la relevancia que implica desarrollar una adecuada gestión de los recursos humanos.

Dentro de las limitaciones se señala que debido a factores que no se pueden controlar como las diversas actividades del personal directivo no se ha logrado aplicar la capacitación en su totalidad de acuerdo al programa de trabajo presentado, por tal motivo, existe la oportunidad de reorganizar la calendarización de las actividades sugeridas.

Lo anterior, nos permite realizar la propuesta de seguimiento que a continuación se describe:

- Recalendarización de Programa de Capacitación.
- Mejora del contenido teórico en el Programa de Capacitación.
- Optimización del tiempo programado para el desarrollo del curso taller.
- Monitoreo permanente de los avances y logros obtenidos.
- Comunicación al grupo de trabajo de las metas alcanzadas.

Este plan de intervención puede ser útil para distintos abordajes referentes a liderazgo educativo, directivo y a la gestión organizacional ya que se ha realizado con bases sólidas de investigación y actualmente ofrece un avance en materia de la gestión del recurso humano y puede ser replicado en las diferentes instituciones educativas, por supuesto que puede ser corregido, mejorado y adaptado de acuerdo a las necesidades identificadas.

Bibliografía

Gómez, A. M., Sánchez, J. C. y del Almo, E. A. (2005). Cultura organizacional. En: F. J. Palací, *Psicología de la organización*. (pp. 217-244). Madrid: Pearson Prentice Hall.

Katz, D. & Kahn, R. (1986). *Psicología Social de la Organizaciones*. Trillas.

Machorro Ramos. F, Rosado Morales M, Romero Ortíz M. (2011) Diseño de un instrumento para evaluar el clima organizacional en un complejo petroquímico en el estado de Veracruz, Ciencia Administrativa, 2011(2),30-35.

Mc Gregor, D. M. (1960). *The human side of enterprice New York.* Mc Graw Hill.

Méndez, C. E. (2006). *Transformación cultural en las organizaciones. Un modelo para la gestión del cambio*. Limusa.

NOM 035-- STPS-2018.- *Diario Oficial de la Federación*.- 2018.

Norma Oficial Mexicana 035-Secretaría del Trabajo y Previsión Social (2018) *Factores de riesgo psicosocial en el trabajo-Identificación, análisis y preevención,* Diario Oficial de la Federación.

Ortegon, E., Pacheco, F., y Prieto, A. (2005).- *Manual de metodologia de Marco Lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*.CEPAL.

Parés, I. (2015). Liderazgo educativo en México. *International Journal of Educational Leadership and Management, 3*(2), 143–172. *https://doi.org/10.17583/ijelm.2015.1575*

Pedraja Rejas L. y Rodríguez Ponce E. (2024) Efectos del estilo de liderazgo sobre la eficacia de las organizaciones públicas, *Revista de la Facultad de Ingeniería - Universidad de Tarapacá, 12(2)63-64.*

Prieto Herrera, J. E. (2012). *Gestión estratégica organizacional* (4a. ed.). Ecoe Ediciones.

Evaluación de experiencias docentes de licenciatura en la enseñanza con el uso de componentes didácticos implementados en la pospandemia

Hilda Antuanett Espinosa Fragoso[6]
José Ricardo Téllez Barragán[7]
Luis Antonio Fernando Bonifaz Moreno[8]

Resumen

Este trabajo presenta un primer acercamiento a las prácticas docentes de profesores de licenciatura que, habiendo aplicado modificaciones en la dinámica de enseñanza-aprendizaje debido a la pandemia de Covid-19 en el periodo 2020-2022, regresan al aula con nuevas herramientas para su práctica docente, pero en un entorno complejo y problemático. El objetivo es evaluar las experiencias de docentes de la Unidad Académica de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), sobre alfabetización mediática y el uso de componentes didácticos para la enseñanza durante la pandemia y en la etapa de pospandemia. Se presenta una descripción del contexto de la UAN antes, durante y posterior a la pandemia sobre el trabajo en aula; en segundo lugar, se presenta un acercamiento la alfabetización mediática, las competencias mediáticas, el rol del docente en el aula, el trabajo colaborativo de los docentes y los recursos didácticos digitales.

Palabras claves: Evaluación docente, alfabetización mediática, recursos didácticos, cultura digital, pospandemia.

6 Universidad Autónoma de Nayarit, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2301-8724
7 Universidad Autónoma de Nayarit, ORCID: https://orcid.org/0009-0005-9004-2793
8 Universidad Autónoma de Nayarit, ORCID: https://orcid.org/0009-0005-0538-4626

Introducción

En la actualidad, los docentes enfrentan constantes cuestionamientos acerca del desarrollo de culturas digitales en la educación que fomenten habilidades tecnológicas en internet. Este tema ha generado un creciente interés en todos los espacios universitarios, donde se analizan experiencias, innovaciones y problemas. Es importante destacar que el contexto de las instituciones universitarias es relevante y les otorga una singularidad especial.

Con el regreso a las aulas hacia mediados del 2022, se recupera la dinámica de interacción cara a cara entre docentes y estudiantes, con competencias y herramientas digitales incorporadas en la virtualidad, pero se presentan problemas que contradicen la idea de haber cumplido las metas formativas durante el encierro provocado por la pandemia del COVID-19, como deserción estudiantil, pérdida de interés, actitudes de alejamiento e incertidumbre entre los estudiantes. El objetivo del presente trabajo es desarrollar una reflexión como base para un proyecto de investigación evaluativo de las experiencias de los docentes y estudiantes de la Unidad Académica de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), sobre el uso de componentes didácticos para la enseñanza, en la etapa de pospandemia. Se proyecta que esta propuesta pueda aportar puntos de referencia para la discusión en torno a la configuración de un nuevo modelo educativo en la UAN, como convoca el Plan de Desarrollo Institucional 2022-2028 emitido en diciembre de 2022.

Situación de la Universidad Autónoma de Nayarit previa a la pandemia de COVID-19

En el caso de esta universidad, ha sido particularmente compleja su historia reciente, pues se presentó la conjunción de diversas situaciones por las que ha atravesado antes, durante y después de la pandemia que han afectado su funcionamiento, el desarrollo de la enseñanza y la formación integral del estudiantado.

Previo a la pandemia, desde el año 2014, se develó en la universidad una fuerte crisis debido a una larga gestión financiera inadecuada, gastos excesivos, corrupción entre administradores, sindicatos y la organización estudiantil, así como el mal uso de los fondos presupuestarios de la universidad. Estas irregularidades -si bien de origen administrativo- repercutieron en el desempeño de los académicos, administrativos y la rectoría, afectando ade-

más la imagen externa de la institución. Ello dio lugar a severos programas de austeridad a partir del 2016, con recortes en "servicios personales, materiales y suministros, bienes muebles, inmuebles e intangibles, así como en inversión pública (...) reducción en nómina, rentas de inmuebles innecesarios, mantenimiento, pago de jornadas extraordinarias que optimiza el recurso humano y el pago de compensaciones" (UAN, 2017), decisiones que no evitaron posteriormente suspensiones de pagos cada fin de año, incertidumbre para el personal de la institución, dos huelgas (2019 y 2020), encarcelamiento de funcionarios y procesos administrativos a empleados, sindicalistas y docentes. Sólo hasta el 2021 se logró configurar un proceso de saneamiento de las finanzas, con la conjunción del gobierno federal, el gobierno de Nayarit y la Rectoría, para el establecimiento (algunos lo califican de imposición) de convenios que disponen políticas de austeridad generalizadas, eliminación de cláusulas de los contratos colectivos de trabajo de académicos y administrativos (SPAUAN y SETUAN), eliminación de subsidios a impuestos, incremento en aportaciones económicas a costa de los ingresos y menoscabo en las condiciones de seguridad social de todos los empleados de la UAN.

Estas circunstancias han tenido múltiples efectos entre los actores sociales dentro y fuera de la universidad; a nivel del aula y en la relación entre profesores y estudiantes, implicó suspensión de clases, inestabilidad laboral entre el profesorado, reajustes en el funcionamiento académico y desprestigio de la universidad respecto a su capacidad administrativa, fenómenos que tuvieron eco en las actividades académicas.

La UAN durante el transcurso de la pandemia de COVID-19

En ese ambiente se desarrolló la pandemia: hay que recordar que, durante la contingencia epidemiológica, en el sistema escolar mexicano se implementaron distintas fases para hacer frente a la situación. La fase 3 fue considerada la más drástica y requirió medidas contundentes: se suspendieron las actividades laborales y económicas, a excepción de aquellas consideradas estratégicas a partir del marzo del 2020. Además, se cancelaron los accesos a los espacios públicos y se limitó la circulación de las personas, lo que llevó a una cuarentena generalizada para la población. Ante este escenario, las instituciones universitarias se vieron desafiadas a buscar alternativas

para continuar con sus actividades. En especial, se enfocaron en trasladar la enseñanza al ámbito virtual, pues el objetivo era mantener el proceso educativo en marcha y garantizar que los estudiantes tuvieran acceso a los contenidos y recursos necesarios para su aprendizaje (Salado, 2022).

Esta transición fue difícil para las universidades públicas ya que enfrentaron diversos retos, problemas y desniveles en infraestructura tecnológica, capacitación docente, acceso a internet y recursos económicos, entre otros aspectos. El cambio a estrategias virtuales puso la atención en la necesidad de resolver situaciones como el equipamiento digital, la implementación del "salón virtual" para los estudiantes y docentes, la organización universitaria y la socialización universitaria.

En la UAN. se implementaron sobre la marcha plataformas en línea, videoconferencias y otros recursos tecnológicos para apoyar el proceso de llevar a cabo las clases en formato virtual. La universidad se obligó a la impartición de los cursos y a organizar de manera emergente programas de formación docente para impartir clases en línea, a instrumentar estrategias de tutorías, así como al mejoramiento de infraestructura para la conectividad y un ajuste a la baja de actividades académicas.

Sin embargo, en un análisis realizado para detectar la problemática de los ajustes en la impartición de cursos durante la pandemia en la Unidad Académica de Ciencias Sociales de la UAN, particularmente en la licenciatura de Comunicación y Medios, se halló que la implementación del Diseño Instruccional que impulsó la universidad para las clases virtuales, se vio limitada debido a las desigualdades de acceso a la tecnología en la región, la falta de capacitación y de apoyo insuficiente para su aplicación generalizada. De hecho, sólo se implementó en menos de la mitad de las unidades de aprendizaje de esa licenciatura, una parte significativa de los programas no cubría todo el periodo escolar semestral y quedaron los programas inconclusos (Bonifaz, 2022). El impacto más fuerte de la suspensión de actividades presenciales y su traslado a los cursos en línea, recayó en las unidades de aprendizaje que requerían prácticas de laboratorio con equipos, las prácticas profesionales y el servicio social, lo que implicó un retraso en la trayectoria de los estudiantes.

Condiciones al regreso al modelo presencial en pospandemia

En un contexto marcado por la exigencia política de que las clases retornaran al trabajo presencial a principios del ciclo escolar 2021-2022, el regreso a las aulas en el nivel superior se dejó a criterio de las autoridades de cada institución educativa, de manera que cada una de ellas evaluaría las particularidades de sus condiciones para determinar cómo se reanudarían paulatinamente las actividades en sus instalaciones. En la UAN, las clases en aula se retomaron en febrero de 2022; cada unidad académica giró instrucciones de acuerdo al número de estudiantes por aula y/o laboratorio, además de que se consideraron medidas de ventilación y sanitización entre actividades en oficinas y salas de juntas para evitar posibles contagios.

En el caso de la Unidad Académica de Ciencias Sociales, entre otras medidas para el regreso a clases, se determinó que la totalidad de las sesiones se impartirían de manera presencial desde las instalaciones de la Unidad Académica; que los grupos no podrían exceder un máximo de 15 estudiantes en el aula, aunque después se evaluaría la posibilidad de efectuar el retorno total de actividades presenciales en todos los grupos; para los estudiantes foráneos debería mantenerse la transmisión de las sesiones de manera virtual aún y cuando pudiera regresarse a actividades presenciales por completo.

Los resultados de este ejercicio no fueron evaluados formalmente, sin embargo, la experiencia de docentes y alumnos fue palpable a lo largo del periodo escolar en diferentes aspectos: todos los asistentes al aula y a las instalaciones en general, debían permanecer con cubre bocas todo el tiempo; la capacidad instalada de internet se vio rebasada por la conexión simultánea de varios docentes para impartir las clases en línea lo que, aunado a otras condiciones como la falta de mayor equipamiento y la falta de experiencia en trabajo híbrido, dificultó la interacción sincrónica entre los estudiantes y docentes en uno y otro espacio, por lo que en algunos casos no se llevaron a cabo las sesiones mixtas y se trabajó solo con los asistentes en aula; además, no todos los estudiantes pudieron regresar a las clases presenciales por encontrarse físicamente en otras localidades fuera del municipio de Tepic e, incluso, del estado, o bien porque se encontraban laborando en el horario en el que les correspondía tomar sus clases.

Aunado a lo anterior, las actividades presenciales en ese periodo, implicaron estados de ansiedad en algunos estudiantes; también, durante las clases, se detectó dificultad para concentrarse, para permanecer en aula y realizar las actividades programadas, ausentismo frecuente, incapacidad para resolver tareas en el tiempo programado, además de un bajo desempeño en la exposición de temas frente a grupo y, en general, bajo rendimiento escolar.

A partir del 25 de abril de 2022, una vez concluido el periodo vacacional de Semana Santa, el regreso a las aulas fue pleno, pero no sin contratiempos tanto entre estudiantes como en profesores, en relación con sus horarios y otras rutinas que desarrollaban de manera flexible y simultánea desde casa; después del período prolongado de enseñanza en línea, se requirió tiempo para adaptarse nuevamente al entorno presencial. Así mismo, fue necesario ajustarse a las dinámicas del salón de clases y recuperar la familiaridad con los recursos y materiales didácticos físicos.

En contraparte a estas dificultades, una acción positiva de la pospandemia se dio en relación con la infraestructura de la unidad académica. El regreso a las aulas significó una mejora sustancial en la conectividad a internet en distintos espacios del campus universitario, lo que posibilitó que los estudiantes pudieran conectar sus dispositivos para trabajos dentro y fuera del aula.

De la misma forma, algunos procedimientos centralizados y administrados exclusivamente por el departamento de control escolar, ahora pueden realizarse por los propios docentes directamente en la plataforma institucional en la que atienden no solo aspectos administrativos, sino también de contacto y atención con sus estudiantes y tutorados.

Elementos conceptuales para el análisis

La alfabetización mediática se define como “las competencias esenciales –habilidades y actitudes– que permiten a los ciudadanos interactuar con los medios de comunicación y otros proveedores de información de manera eficaz y desarrollar el pensamiento crítico y las aptitudes para el aprendizaje a lo largo de la vida para la socialización y la puesta en práctica de la ciudadanía activa” (Wilson, 2012).

La UNESCO propone trabajar la alfabetización mediática e informacional (AMI) en dos sentidos: en la importancia del acceso a la información, la evaluación y el uso ético de la misma (alfabetización informacional); y en la ha-

bilidad para entender las funciones de los medios, evaluar dichas funciones y asumir un compromiso racional para la auto-expresión (alfabetización mediática), por ello, desarrolló un Curriculum para Profesores sobre Alfabetización Mediática e Informacional teniendo en cuenta la convergencia de los medios hacia lo digital y la formación de los docentes para integrar un sistema formal (Wilson *et al*, 2011).

Además de lo anterior, la UNESCO propuso un marco global de evaluación de alfabetización mediática informacional en dos niveles, el primero correspondiente a las capacidades de un país para establecer iniciativas en la materia, estableciendo cinco categorías: educación, política, provisión, acceso y uso, y sociedad civil. En tanto, el segundo nivel se refiere a las competencias y nivel de dominio de los ciudadanos respecto de tres categorías: acceso, evaluación y creación (Wilson *et al*, 2011).

Otras iniciativas para evaluar las competencias mediáticas han sido propuestas por Celot y Pérez (2009), Pérez y Delgado (2012), Ferrés y Piscitelli (2012) considerando, entre otros aspectos los factores del entorno, la disponibilidad de medios, la educación en medios de los individuos, las políticas existentes en torno a la industria mediática, los proceso de producción, recepción, comprensión y lectura crítica de los medios; la comunicación, el lenguaje, la ideología y los valores de cada individuo en su contexto, y por supuesto, la tecnología.

Con base en estos enfoques, Altamirano (2021) sugiere un Modelo de Alfabetización Mediática para Estudiantes y Docentes de Educación Superior (AMEDES) en el que propone las políticas TIC, la tecnología, la información, el conocimiento y la comunicación como dimensiones de evaluación de competencias mediáticas. De acuerdo con estas categorías, hemos considerado analizar el nivel de competencias mediáticas de los docentes de la Unidad Académica de Ciencias Sociales de la UAN a partir de las valoraciones hechas por los mismos, compartidas y discutidas en diferentes espacios de trabajo colegiado.

Dimensiones de evaluación de la experiencia docente

Políticas sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación

Al comienzo de la pandemia, en la UAN se aceleró la apropiación y uso de los recursos digitales para sacar adelante el periodo escolar que había co-

menzado con retraso debido a la huelga. La experiencia de esos días, expuso varias condiciones que no pudieron ser resueltas en su totalidad: falta de equipos o dispositivos actualizados en docentes y estudiantes para realizar las clases a distancia y falta de servicio de internet en casa por mencionar los dos más agudos.

Las políticas que se instrumentaron para subsanar esta situación fue dotar a los estudiantes de más bajos recursos de tarjetas de prepago para tener acceso a internet, mientras que a los docentes se les ofrecieron equipos y dispositivos gestionados por el sindicato para ser pagados mediante descuentos vía nómina.

Asimismo, se instrumentó una campaña para hacer que todos los estudiantes, docentes y trabajadores obtuvieran una cuenta de correo electrónico institucional para permitir el acceso a plataformas o recursos digitales que les facilitaran la realización de tareas y actividades de manera sincrónica o asincrónica.

En las etapas de pandemia y pospandemia, los cursos de actualización docente en la UAN se han orientado más al uso de las tecnologías, los softwares o aplicaciones para realizar recursos didácticos para la enseñanza dentro y fuera del aula. Sin embargo, algo que ha escapado a estas medidas es el seguimiento a los docentes que no acuden a estas capacitaciones por diversas razones, puesto que el tiempo de dedicación no es parte de la carga horaria programada en el curso de los periodos escolares. Es de destacar que las convocatorias se hacen a nivel institucional y es voluntad del docente participar en ellas, por lo que queda fuera del alcance de cada unidad académica el determinar cuántos profesores participan, en qué curso, por cuántas horas y para qué objetivos en concreto, además de dar seguimiento a la evaluación de la enseñanza a partir de las habilidades y conocimientos que adquieren sus docentes.

Los resultados de estas experiencias todavía están en curso dado que el regreso a lo presencial también significó una baja en el interés y participación de los estudiantes. No se puede asegurar que sea por la falta de recursos que imperó al comienzo de la pandemia, pero la capacitación docente en términos de tecnología no resuelve el ausentismo, la deserción y el bajo rendimiento escolar que los estudiantes están demostrando desde el regreso a las aulas.

Tecnología en Aula

Antes de la pandemia los docentes que contaban con equipos portátiles hacían uso de los mismos en el aula y si era necesario, podían solicitar el préstamo de video proyectores. Al regreso a las aulas, el uso de estos recursos implicó que los estudiantes prestaran poca atención a las presentaciones y que se enfocaran más a tomar fotografías de lo proyectado en el aula o a grabar en audio la clase. La mayoría de los docentes refiere seguir utilizando la plataforma Classroom para la entrega de materias didácticos y la recepción de tareas, con resultados mixtos en el tiempo de entrega de las mismas. El uso de proyector en el aula se mantiene, aunque no en todas las sesiones, ya sea por el número limitado de este tipo de equipos o por las actividades programadas que no implican el uso de los mismos.

En lo administrativo, el plan de austeridad implicó bajar el consumo de papel al mínimo y dejar de rentar equipos de fotocopiado, por lo que, sumado a las condiciones de la pandemia, se aceleró la realización de oficios, avisos y documentos en formatos digitales para gestionar diferentes actividades. Ello significó que los docentes compartieran consejos y recomendaciones de aplicaciones para la realización o firma digital de estos documentos a partir de dispositivos móviles de una manera informal y conforme se iba requiriendo.

La etapa de pandemia significó dejar de usar algunos equipos de producción de audio y video, las materias involucradas tuvieron que ser replanteadas o pospuestas por no poder producir material audiovisual. Sin embargo, durante la pandemia se llevaron a cabo algunos eventos que implicaron el uso de otros recursos como las plataformas Zoom o Cisco Webex, que permiten la realización de videoconferencias con un mayor número de participantes conectados en línea de manera simultánea. El costo de acceso a estas plataformas se hizo insostenible, por lo que en la segunda mitad del periodo de confinamiento y desde el regreso a lo presencial, estos recursos fueron descartados para la realización de otras actividades.

La existencia de varias plataformas que permiten la transmisión de videos principalmente, a través de Zoom, YouTube y Facebook Live de manera simultánea, ha simplificado la forma de producir y ha ampliado la difusión de eventos. En este sentido aún falta que más docentes sepan cómo usar estos recursos y proponer su uso para la realización de actividades que se pueden subsanar con este tipo de recursos.

Dimensión de Información

La dimensión relacionada con la capacidad de buscar, obtener y seleccionar información utilizando las herramientas de internet durante el periodo de pandemia, fue un punto estratégico indispensable para no detener el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes.

Previo a la pandemia se realizó una convocatoria de capacitación para registrarse, acceder y utilizar las bases de datos del Consorcio Nacional de Recursos de Información Científica y Tecnológica (Conricyt) con fines de investigación y divulgación. Los problemas financieros de la UAN repercutieron en la cantidad de recursos disponibles para los docentes y estudiantes de la universidad, por lo que se redujo el número de bases de datos disponible a solo tres. Cabe mencionar que el registro de equipos y usuarios así como la entrega de contraseñas, corría a cargo de la biblioteca central por lo que los servicios se suspendieron en su totalidad debido a las medidas sanitarias instrumentadas durante la pandemia.

El uso habitual de recursos didácticos en formato físico (libros y/o manuales o fotocopias de los mismos) antes de la pandemia durante el confinamiento se transformó en el uso recurrente de archivos digitalizados que podían ser elaborados por el docente o localizados en internet por parte de los estudiantes. Los recursos del Conricyt, poco pudieron ser aprovechados debido a la falta de contraseñas para el acceso remoto, es decir, fuera del campus, o en un equipo que no hubiera sido registrado previamente para permitir el acceso.

La UAN asumió un papel importante en la difusión de información fehaciente en diferentes momentos del confinamiento para que la comunidad universitaria y la población en general, conociera la situación y se protegiera de la enfermedad, de acuerdo a las indicaciones de los diferentes niveles de gobierno. Para la comunidad universitaria fue un periodo de disminución de la dinámica social y de recepción de informes, indicaciones oficiales de prevención y diario de acontecimientos, a lo cual se abocaron las autoridades y las oficinas de comunicación social de la universidad de manera sobria, siguiendo las indicaciones de instancias superiores.

A nivel de la interacción entre estudiantes y docentes, sirvieron los canales abiertos en las clases virtuales para difundir las actividades universitarias y las indicaciones oficiales, procedimientos y acciones pertinentes frente a la pandemia, así como intercambiar información y resolver dudas;

sin embargo, no hay una generalización y divulgación de estos flujos informativos impulsados por los grupos de estudiantes y profesores para escalar en un ejercicio para informarse o generar información pertinente y veraz.

Al regreso a las aulas, se aprecia que la inercia del aislamiento físico no dio pauta para un crecimiento cuantitativo y cualitativo desde la institución sobre la experiencia vivida en pandemia y revalorar los nuevos saberes en los niveles colegiados y en el aula; se percibió como un regreso a un "tiempo anterior". Se abrieron múltiples reflexiones sobre la experiencia social frente a la pandemia de manera puntual, y probablemente un aumento en la conciencia sobre la importancia de acceder a fuentes confiables y de verificar la información antes de compartirla. Sin embargo, no se distinguen procesos reflexivos de renovación o iniciativas para apuntalar o evaluar las capacidades informativas entre la comunidad universitaria de manera específica.

Generación de Conocimiento sobre la Enseñanza

En cuanto a la dimensión del conocimiento, en el marco de la alfabetización mediática y en referencia a la capacidad de analizar, comprender y crear conocimientos a partir de la dinámica de enseñanza-aprendizaje del aula, se encontraron indicios en los programas de la Unidad Académica de Ciencias Sociales de que los diseños instruccionales de las unidades de aprendizaje impartidas durante la pandemia no habían tenido un desarrollo integral dirigido al fomento de la creatividad y la generación de nuevos conocimientos. Además, prácticamente no se generaron espacios de reflexión y evaluación sobre la experiencia durante su implementación y su proyección hacia la etapa pospandemia que permitieran identificar los aspectos positivos y negativos de las innovaciones en la educación virtual. Queda esta dimensión como una interrogante desde esta perspectiva.

Comunicación en Pospandemia

La dimensión de la comunicación, entendida como el establecimiento de relaciones entre actores sociales, la participación y la difusión, representa un proceso fundamental. En el contexto de las relaciones sociales, la comunicación desempeña un papel crucial al permitir establecer vínculos y facilitar la interacción entre los actores sociales involucrados. A través de una comunicación efectiva, es posible transmitir información significativa y pertinente para los actores sociales involucrados. Aunque no surgieron nuevos

medios de información o espacios alternativos al regresar a las aulas, aparte de los ya existentes (portal oficial, programas de noticias en la radio universitaria y espacios en televisión, entre otros), se llevaron a cabo espacios de reflexión en el contexto de la transición y cambio de autoridad en la rectoría de la universidad (marzo-junio de 2022), abordando una amplia gama de temas relevantes, tanto en espacios colegiados como en las academias, los consejos y otros ámbitos colegiados. Un problema radica en que estos espacios no se centraron en analizar y desarrollar cuestiones relacionadas con el trabajo específico de enseñanza en el aula.

Rol del Docente

Durante la pandemia, el rol del docente experimentó un cambio significativo. Pasó de desempeñar el papel tradicional de mentor que comparte conocimientos y experiencias, y realiza exposiciones magistrales, a convertirse en un guía u orientador que proporciona materiales, establece indicaciones o rúbricas y evalúa las tareas. En cuanto a las tareas, es importante señalar que hubo un aumento en las actividades de aprendizaje, ya que se puso énfasis en el desarrollo de tareas basadas en instrucciones. Las autoridades universitarias recomendaron un máximo de dos actividades por semana, cuando antes no existía esa directiva y los docentes tenían la opción de no asignar tareas en determinadas semanas. Durante la pandemia, también se produjo un cambio en la interacción con los alumnos, ya que el contacto presencial se redujo y se limitó a sesiones virtuales sincrónicas por videoconferencia, las cuales tuvieron una menor duración y frecuencia en comparación con las clases presenciales. Después de reactivar las clases presenciales, se retomó el rol tradicional.

Trabajo Colaborativo entre los Docentes

Durante la emergencia sanitaria, luego de adoptar medidas para dar continuidad a los programas de estudio, el trabajo colaborativo experimentó un aumento significativo. Esto se debió a la necesidad de adaptar los contenidos de las unidades de aprendizaje y familiarizarse con las herramientas que se utilizarían. Sin embargo, una vez que se pusieron en marcha las actividades, la interacción entre los docentes y el trabajo colaborativo se redujo drásticamente. Esto en razón principalmente a las restricciones de las reuniones presenciales y al aumento de la carga de trabajo para los docentes, quienes se enfocaron en desarrollar contenidos, materiales y actividades para cum-

plir con los planes establecidos. Durante la pospandemia, las actividades de trabajo colaborativo han comenzado a reactivarse gradualmente. Aunque algunos grupos colegiados han intensificado sus interacciones, en general, aún no se han alcanzado los niveles anteriores a la pandemia.

Recursos Didácticos

Al inicio de la implementación de la educación a distancia, a causa de la pandemia, no se contaba con herramientas adecuadas para llevarla a cabo. Por lo tanto, prácticamente cada docente hacía uso de las que mejor conocía, tales como grupos de WhatsApp o de Facebook, videos en YouTube y enlaces a páginas con contenido relacionado a las unidades de aprendizaje. Posteriormente, de manera institucional se adquirieron los servicios de G Suite para Educación de Google. Con esta suite se pudo hacer uso del correo electrónico institucional, Google Meet para las videoconferencias, Google Classroom para montar cursos, subir contenidos, desarrollar actividades y gestionar grupos, Google Drive para almacenar y compartir contenidos, y Google Forms para activar cuentas y diseñar exámenes en línea. Estos recursos fueron los que principalmente se utilizaron durante la pandemia. Ahora, en la pospandemia, algunos docentes han conservado el uso de Classroom y Google Formularios.

Reflexión final

Este ensayo ha permitido reflexionar sobre una serie de conceptos teóricos enfocados en las prácticas de enseñanza y aprendizaje aplicadas por docentes y estudiantes que han regresado a las aulas de la Universidad Autónoma de Nayarit. A partir de ello, se han construido hipótesis de trabajo que serán puestas a prueba en el marco de una investigación en curso. La tesis principal sostiene que la experiencia de formación, aplicación y desarrollo de competencias digitales entre el profesorado tuvo un impulso importante durante el periodo de pandemia; sin embargo, resultó insuficiente en términos de infraestructura. Además, no se brindó continuidad en la formación, se aplicaron de manera desigual y diversa, y en la actualidad se ha observado un retroceso en su uso al regresar a las aulas. No se generó una reflexión ni una evaluación en el trabajo colegiado de los docentes ni en las academias acerca de la experiencia de la pandemia y la situación actual. También ha disminuido el uso de las herramientas digitales disponibles, lo cual plantea un mayor reto ante la generalización actual de herramientas

de inteligencia artificial que se espera tengan un amplio impacto en el trabajo intelectual, científico y académico. Aunque los desafíos son amplios y complejos, y este es solo un ejemplo, se están realizando esfuerzos de investigación para abordar estos cuestionamientos en el ámbito de la educación superior, con avances relevantes.

Bibliografía

Altamirano, G. S. G. (enero-junio, 2021). Perfil de alfabetización mediática de estudiantes y docentes de educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, (32),88-110. *https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926127*

Barredo, H., E. (2023). *Alfabetización mediática e informacional: hacer clic sabiamente*. Universidad Isabel I. *https://www.ui1.es/blog-ui1/alfabetizacion-mediatica-e-informacional-hacer-clic-sabiamente*

Bonifaz, L. (noviembre, de 2022). *Análisis del Diseño Instruccional implementado en la UAN, en el marco de la pandemia del COVID-19 (2020-2022) Estudio de caso del Programa de Comunicación y Medios de la UAN.* [Congreso de Ciencia, Tecnología e Innovación], Nayarit 2022.

Ferrarelli, M. (2023). Enseñanza y tecnologías en la post-presencialidad. AMIDI, *https://www.amidi.org/ensenanza-tecnologias-post-presencialidad/*

Ferrarelli, M. (2021). Alfabetismos aumentados: Producir, expresarse y colaborar en la cultura digital. *Austral Comunicación*, *10* (2), 395-411. *https://doi.org/10.26422/aucom.2021.1002.fer*

Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators. [La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores]. *Comunicar, 38*, 75-82. *https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08*

Chambi, F. (2022). Educación y Pandemia. *Tec Review*. *41*. *https://issuu.com/tecreview/docs/tr-41*

López, M. (2023). ¿Pero por qué no hacemos lo que decimos que hacemos?. *Lado B. https://www.ladobe.com.mx/2023/04/pero-por-que-no-hacemos-lo-que-decimos-que-hacemos/*

«Meirieu, P. (s/f). *«La Escuela después»… ¿Con la Pedagogía de antes? http://fediap.com.ar/wp-content/uploads/2020/07/La-Escuela-despues-Con-la-Pedagogia-de-antes-Philippe-Meirieu.pdf*

Pérez-Rodríguez, A., & Delgado-Ponce. (2012). From digital and audiovisual competence to media competence: Dimensions and indicators. *Comunicar, 39*, 25-34. *https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02*

Salado L. y Rodriguez J. (coords.) (2022). *Reconociendo los escenarios de la educación superior mexicana durante la pandemia. Quartuppi*, *https://www.academia.edu/78889586/Reconociendo_los_escenarios_de_la_educaci%C3%B3n_superior_mexicana_durante_la_pandemia*

Salado, L., Rodríguez, J., y Velázquez, M. (2022). Estudiantes universitarios y pandemia, transición a educación virtual de emergencia y algunas de sus consecuencias. *Reconociendo los escenarios de la educación superior mexicana durante la pandemia* (pp. 13–36). *Qartippi. http://www.qartuppi.com/2022/ESCENARIOS.pdf*

Universidad Autónoma de Nayarit. (2017). La UAN continúa la reducción de gastos para eficacia de recursos. Comunicados UAN, *https://www.uan.edu.mx/comunicados/la-uan-continua-la-reduccion-de-gastos-para-eficacia-de-recursos*

Universidad Autónoma de Nayarit. (2022). *Acuerdo que contiene el Plan de Desarrollo Institucional 2022-2028 "Por lo nuestro a lo Universal*. Universidad Autónoma de Nayarit. México. Gaceta Universitaria, (pp. 64-66). 22 de diciembre de 2022, *https://www.uan.edu.mx/avisos/plan-de-desarrollo-institucional-2022-2028-por-lo-nuestro-a-lo-universal-de-la-universidad-autonom*

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong K., Cheung C. K. (Eds) (2011). *Alfabetización mediática Informacional. Curriculum para profesores.* UNESCO. *https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099*

Wilson, C. (2012). Media and information literacy: Pedagogy and possibilities. *Comunicar*, *39*, 15-24. *https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-01*

Herramientas tecnológicas: Un medio para generar estrategias de enseñanza

Martha Lilia León Noris[9]
Martha Luna Martínez[10]
Helaman Saeed López Hernández[11]

Resumen

Las Herramientas Tecnológicas, debido a los cambios generados por el COVID-19, se han convertido en un área de oportunidad para reestructurar los modelos educativos universitarios, siendo el estudiante el centro fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando estas tecnologías son herramientas para el aprendizaje son llamadas Tecnologías de Aprendizaje y el Conocimiento (TAC).

De acuerdo con la UNESCO (2019), el marco de competencias de los docentes en materia de TICS publicada en 2018 incorpora a los recursos educativos abiertos, la inteligencia artificial y la educación inclusiva, en donde, el docente no solo debe adquirir competencias relativas a las TICS sino también a que los alumnos sean capaces de ser creativos, innovadores, capaces de resolver cualquier situación que se les presente, siendo comprometido con la sociedad.

Con la Postpandemia del COVID-19, se abren caminos en la educación superior para promover una educación a distancia que llegue a cada uno de los rincones de la sociedad más necesitada, integrando así las oportunidades que ofrecen las herramientas tecnológicas, pero implementando estrategias efectivas para desarrollar competencias en el estudiante, logrando un aprendizaje significativo en él. Las nuevas tecnologías, por tanto, promueven prácticas de aprendizaje tanto en alumnos como en académicos, haciendo más dinámico el proceso de enseñanza-aprendizaje.

[9] Universidad Veracruzana, *ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9833-9859*
[10] Universidad Veracruzana, *ORCID: https://orcid.org/0009-0004-0289-683X*
[11] Universidad Veracruzana, *ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3619-3209*

Un reporte de la OCDE (2020), señala que se debe proporcionar una formación en estas competencias en los docentes, quienes son responsables de generar una sinergia para permitir que sus alumnos utilicen las tecnologías en el aula. Datos estadísticos muestran que el 86% de los docentes latinoamericanos sugieren que la calidad de los programas para su formación profesional debe ser considerado en las políticas educativas.

Bajo esta premisa, el presente ensayo permite hacer una reflexión sobre las diversas herramientas tecnológicas utilizadas postpandemia en la educación y su impacto en la generación de estrategias pedagógicas para lograr un aprendizaje significativo en el estudiante.

Palabras Clave: TAC, Enseñanza-Aprendizaje, Estrategias Pedagógicas.

Introducción

La sociedad se encuentra actualmente en un proceso de transformación ante una revolución digital que impacta en todos los ámbitos, en su economía, en el hogar y en los espacios laborales, situación que conlleva a la necesidad de habilitarse en la competencia digital en todos los países del mundo, lo cual se plasma en políticas sociales y educativas.

Con la pandemia de COVID-19 hubo un aceleramiento en todos los sectores incluyendo las instituciones educativas en el manejo de tecnología para así dar continuidad a las actividades laborales y a la educación en donde se implementaron estrategias para continuar con un aprendizaje en línea que respondiera a la crisis mundial. Prueba de ello fue el confinamiento en casa (*home office*), y que hoy se refleja en un desgaste físico y mental en muchos individuos, aunque también esta situación vivida, abre la puerta y áreas de oportunidad hacia el despliegue de prácticas de aprendizaje innovadoras y personalizadas para incluir a todos los estudiantes y no quedar fuera de un plan de estudios.

El énfasis se da en el rendimiento escolar, en donde países latinoamericanos han implementado políticas educativas que permitan avanzar en este sector.

Al respecto, la eficacia y la equidad son justamente los dos elementos que Bracho (2018, p. 26) identifica como un "piso básico" para evaluar los avances en materia de calidad en la educación. En ese sentido, la tecnología puede ser parte de la solución a fin de impulsar las competencias que los individuos necesitan para participar activamente en la sociedad y en un futu-

ro cada vez más digital, sobre todo en Latinoamérica, en donde se identifica todavía una insuficiente capacidad y desarrollo de habilidades digitales, así como las dificultades relativas a la seguridad y a la asequibilidad que siguen siendo las principales barreras en América Latina.

Impulsar la conectividad y la adopción de internet es un primer paso esencial para aprovechar todas las nuevas oportunidades de aprendizaje y formación que aportan las nuevas tecnologías.

Para obtener éxito, las tecnologías digitales deben ser incorporadas en las escuelas como parte de un enfoque integral que adapte el uso de ellas, a las necesidades de los programas de estudios. Es por ello, que en el Diario Oficial de la Federación Acuerdo 20/10/22 del Gobierno Federal (2012), se establece el concepto de TICCAD que representa a las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital, siendo usadas conjuntamente con los medios digitales, por lo que la mediación tecnológica incorpora estos elementos para la interacción docente, técnico, psicosocial, administrativo, contenidos del plan de estudio y el estudiantado.

La forma en que la tecnología se integra en las actividades de enseñanza y aprendizaje es fundamental para mejorar el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, es importante señalar, que esta implementación tecnológica en la educación no debe ser el objetivo principal, sino una herramienta para mejorar las prácticas pedagógicas que lleven a un conocimiento significativo del estudiante de acuerdo a su perfil.

Lo anterior, significa la necesidad de formación en competencias en materia de TICCAD para la enseñanza, la autoeficacia y creatividad docente y la colaboración con sus pares para el fomento del aprendizaje de los estudiantes, por lo que esto debería convertirse en una prioridad para los gobiernos latinoamericanos.

Según datos procedentes de los participantes de cursos MOOC de la plataforma edX en 2012-2013 reflejaron que, en América Latina, la edad media de los participantes era de 26 años, siendo la mayoría varones con título de grado o máster.

Con la pandemia surgieron estudios relacionados con el tema, entre ellos un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2020), en el cual se señala que en los latinoamericanos existe más rezago en las competencias digitales, con respecto a otros países.

Las nuevas tecnologías ofrecen oportunidades para aprender en cualquier momento, en cualquier lugar y en cada etapa de la vida. Tutoriales en línea, recursos educativos abiertos, software educativo, son algunas herramientas que abren un panorama a nuevas formas de desarrollar habilidades y adquirir conocimientos.

En 2021 la compañía de tecnología educativa *BlinkLearning* realizó un estudio global considerando 19 países de Latinoamérica incluyendo México y a España sobre el uso de la tecnología en la educación. En él participaron 2,909 docentes latinoamericanos y 2,017 de España haciendo un total de 4926.

El objetivo fué analizar la evolución del uso de la tecnología tanto en docentes como en alumnos para identificar las necesidades en la educación, considerando las siguientes variables con sus correspondientes dimensiones:

- Uso de tecnología en el aula: dispositivo más utilizado, conectividad, motivación, déficit académico, ventaja en el nivel pedagógico.
- Uso tecnológico en la pandemia: desafíos del docente, uso de herramientas digitales, desafíos para la educación, valoración y motivación docente, formación.
- Uso de tecnología en el aula.
    - Dispositivo más utilizado.

      Se destaca que todos los países coincidieron en que los estudiantes menores de 18 años se conectan a través de sus celulares, quedando en segunda posición las laptops, solo los estudiantes de nivel superior presentaron en primera posición las laptop seguida de computadoras de escritorio.
    - Conectividad.

      Se señala la falta o deficiente conectividad para actividades en el aula.
    - Motivación.

      El docente considera una alta motivación en los alumnos por el uso de tecnología por tener contenidos más atractivos y recursos dinámicos e interactivos.
    - Déficit académico en alumnos.

      España y Argentina señalan que los alumnos muestran incapacidad para seleccionar y contrastar información confiable.

México, Brasil y Chile señalan que el estudiante tiene dificultad para su aprendizaje autónomo, además, nuestro país es el más alto en manifestar que los estudiantes presentan una disminución de capacidad de atención al usar tecnología.

- Ventaja en el uso de herramientas en nivel pedagógico.

  Chile, Perú y España fueron los más altos en manifestar como ventaja la competencia digital y uso responsable de las herramientas tecnológicas. Mientras que España y Brasil, seguido de México, consideran una ventaja el poder acceder a mayor número de contenidos y recursos. Todos los docentes coincidieron en un alto porcentaje que la tecnología les permite buscar y editar contenido propio, además de crear comunidades entre docentes y estudiantes.

- Uso tecnológico en la pandemia: Antes de la pandemia, el uso diario era del 18% en México, 33% España y el resto de los países por debajo del 33%. Después de la pandemia México se incrementó al 69%, mientras que el resto de los países entre el 77% y 52%, incluyendo España.

  - Desafíos del docente.

    Todos los países latinoamericanos coincidieron que uno de los desafíos es el acceso a una conexión estable de internet; solo México seguido de España, presentan porcentajes del 51% y 41% respectivamente, en donde ponen como desafío las distracción y mantener la atención del estudiante, además consideran requerir mayores competencias digitales.

  - Uso de herramientas digitales.

    El uso de las herramientas en clases diarias se identificó en un rango entre el 18% y 9% en los países Latinoamericanos, solo España con un 33%, sin embargo, todavía es necesario avanzar más a partir de la formación docente.

  - Desafíos para la educación.

    Todos los docentes señalan una educación que integre la parte emocional, eso del cuerpo y espacios de aprendizaje. Solo España con un porcentaje más elevado, comparado con los

demás países, señalan que debe haber menos estudiantes por docente.

México el 17% de los docentes señala que debe haber un diseño de un sistema mixto, además que el 14% de los estudiantes pongan en práctica los conocimientos en vez de memorizar y el 16% disponer de recursos e infraestructura que favorezca la E-A.

- Valoración y Motivación Docente.

  Comparando los países Latinoamericanos y España, la mayoría de los docentes considera que su profesión fue valorada más después de la pandemia, sin embargo coincidieron que una forma de motivarlos más es en los sueldos (del 42% al 35% en los países Latinoamericanos y 8% España). Este último manifestó además que se requiere más tiempo para preparar clases y menos tiempo para trámites burocráticos.

  - Formación Docente.

    Necesidad de cursos online especializados, ejemplos de casos prácticos exitosos en aula señalando que los facilitadores deben ser expertos y estar activos en la docencia. En habilidades blandas los países coincidieron en formación, pensamiento creativo, España respaldado por la resolución de problemas en el aula y latinoamérica en comunicación afectiva y efectiva.

Lo anterior se sintetiza en la necesidad de los docentes por tener mejor conectividad, formación continua, considerando que la tecnología motiva al estudiante pero después de la pandemia observan desinformación y problemas de ortografía al reflexionar en estos resultados generados por los docentes, pareciera que el uso de las TICCAD es la esencia transformadora para la educación y que incrementando su salario le dará motivación para continuar en su labor .

México cuenta con información del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), a partir de una entrevista realizada a 5,495 padres de niños y jóvenes de 3 a 29 años de edad, cuyo resultado es similar a los obtenidos por *BlinkLearning*. Solo en Educación Superior, la herramienta digital más utilizada fue la computadora portátil y la computadora de escritorio para uso exclusivo de ellos.

Otro aspecto que señalan los jóvenes de nivel superior (18 a 29 años), es que no concluyeron su ciclo escolar 2019-2020 por falta de recursos económicos o bien por que tenían que trabajar (5.6%), justificando su no inscripción al siguiente ciclo debido al COVID-19.

Lo anterior se describe en las siguientes tablas (Observatorio Tec, 2021):

Tabla 1. Comparación de países por edad, uso de herramientas, Dispositivos electrónicos y Tecnología.

Países	Edad docentes y antigüedad	Uso de herramientas digitales por docentes	Dispositivos usados x alumnos	Tecnología en aula y motivación
Argentina	72% 41 a 60 años 59% 11 a 30 años	32% antes de manera diaria 84% postpandemia usan durante sus clases	64% celular 13% laptop	53% alto Acceso a contenidos atractivos y recursos interactivos y dinámicos
		-48% Mejora bastante el aprovechamiento por uso de tecnología durante pandemia		63% docentes considera que hay relacion entre tecnología y motivación
Colombia	35% 41 a 50 años	38% antes de	56% celular	62%
		manera diaria	21% laptop	Acceso a contenidos
	24% 31 a 40 años 24% 51 a 60 años	88% postpandemia usan durante sus clases		atractivos y recursos interactivos y dinámicos
				50% docentes considera que hay
	38% Antigüedad 11 a 20 años			relacion entre tecnologia y motivación

Países	Edad docentes y antigüedad	Uso de herramientas digitales por docentes	Dispositivos usados x alumnos	Tecnología en aula y motivación
España	34% 41 a 50 años 42% 51 a 60 años	58% antes de manera diaria 83% postpandemia usan durante sus clases	29% celular 18% laptop	59% docentes considera que hay relación entre tecnología y motivación
				66 %
				Acceso a
	31% Antigüedad 21 a 30 años 27% 11 a 20 años			contenidos atractivos y recursos interactivos y dinámicos
México	34% 41 a 50 años 25% 31 a 40 años 32% de 0 a 10 años antigüedad 30% de 11 a 20 años antigüedad	39% antes de manera diaria 93% postpandemia usan durante sus clases	35% celular 36% laptop	61% docentes considera que hay relación entre tecnología y motivación 57 % Acceso a contenidos atractivos y recursos interactivos y dinámicos

Fuente: Elaboración propia, con información tomada de Observatorio Tec (2021).

Tabla 2. Comparación de países por Déficit en uso de tecnología, Ventajas tecnológicas, Áreas de oportunidad y Retos.

Países	Déficit en uso de tec. En alumnos	Ventajas de tecnología	Áreas de oportunidad	Retos	
				Capacitación de docentes	Tecnología en aula
Argentina	30% dificultad para seleccionar y contrastar fuentes de información fiable. 25% falta de creatividad y dificultad para la comprensión lectora	-Nadie queda aislado -44% aprendizaje autónomo -41% acceso a mayor No. de recursos -41% competencia digital -docentes buscan, editan y crean contenido.	Adoptar una educación integral. -Diseño de un sistema mixto y a distancia -51% asegurar el acceso de recursos e infraestructura para mejorar condiciones educativas	aprendizaje basado en proyectos -evaluación digital --pensamiento creativo -Creación de contenidos	Mayor conectividad Suficiencia de dispositivos
Colombia	30% incapacidad	-57% aprendizaje	-45% asegurar el	Creacion de	78%
	para desconectar	autónomo	acceso de	contenidos digitales	problemas de
	de las redes sociales durante el uso de tec. En aula 29% dificultad para aprender a trabajar colaborativamente	-45% acceso a mayor No. de recursos -37% competencia digital -63% docentes buscan, editan y crean contenido. 56% a los docentes les ofrece mas recursos para personalizar el aprendizaje	recursos e infraestructura para mejorar condiciones educativas 36% lograr que los alumnos demuestren un aprendizaje autonomo y transversal Adoptar una educación integral	Aula virtual	conectividad -51% carencia de dispositivos -35% docentes se enfrentaron desafíos para evitar distractores y mantener motivación

Países	Déficit en uso de tec. En alumnos	Ventajas de tecnología	Áreas de oportunidad	Retos	
				Capacitación de docentes	Tecnología en aula
España	39% dificultad para seleccionar y contrastar fuentes de información fiable. 33% incapacidad para desconectar de las redes sociales durante el uso de tec. En aula	-52% acceso a mayor No. de recursos -47% competencia digital y suo responsable 38% aprendizaje digital 75% a los docentes les ofrece mas recursos para personalizar el aprendizaje -39% competencia digital	28% lograr que los alumnos demuestren un aprendizaje autonomo y transversal 35% llegar a un consenso en las leyes educativas 33% lograr una mayor motivacion de los alumnos	Creacion de contenidos digitales -Aprendizaje basado en proyectos -Gamificación	41% problemas de conectividad 39% realizar evaluaciones online 39% medios para controlar que alumnos utilcen sus dispositivos para seguir clase
México	31% merma la capacidad de atención 31% dificultad para aprender de manera autónoma 29% dificultad para trabajar colaborativamente	-46% acceso a mayor No. de recursos -55% aprendizaje autónomo 38 % competencia digital y suo responsable -70% docentes buscan, editan y crean contenido. 61% a los docentes les ofrece más recursos para personalizar el aprendizaje 41% competencia digital	42% lograr que los alumnos demuestren un aprendizaje autonomo y transversal 31% desarrollar la competencia digital en alumos y docentes	22% Creacion de contenidos digitales 17% creatividad digital 26% neurodidactica educativa 14% aprendizaje basado en proyectos Gamificación Pensamiento creativo Comunicación afectiva y efectiva	74% problemas de conectividad -40% formación del profesorado en competencia digital -38% Adaptar el proceso de aprendizaje al uso de tecnología

Fuente: Elaboración propia, con información tomada de Observatorio Tec (2021).

Este análisis refleja sin duda que el fomento a la conectividad y la adopción de Internet es un primer paso importante para aprovechar todas las nuevas oportunidades de aprendizaje y capacitación que brindan las nuevas tecnologías.

Siendo un reto para las escuelas ya que deben incluir las tecnologías como parte de un enfoque integral, incluida la capacitación de docentes teniendo claro que no son un fin sino herramienta para promover pedagogías más innovadoras.

Esto significa que no se trata de dar instrucciones, contenidos o copiar la pedagogía tradicional, sino se trata de integrarlas en el proceso E-A con métodos innovadores para alcanzar los resultados esperados en el estudiante. Es por ello que debe alinearse estas TICCAD a cada necesidad con un enfoque holístico, por lo cual es esencial como primer paso la formación de los docentes.

Herramientas digitales para la enseñanza

Es importante reflexionar en torno a la diversidad de cultura y contextos de cualquier individuo, de tal manera que nuestros estudiantes presentan diferentes niveles de capacidades, además, no olvidar que cada uno posee diversas formas de aprender, esto es, estilos de aprendizaje como lo señala M. Alonso, *et al.* (2012), lo cual implica que el docente debe estar capacitado para primero, identificar estas formas de aprender de sus estudiantes y segundo, seleccionar de forma apropiada aquellas aplicaciones digitales que respondan para el logro del aprendizaje.

Por otro lado, el uso de la tecnología digital en el aula presenta ventajas y desventajas. Algunas de las ventajas incluyen la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, la accesibilidad del aprendizaje, la personalización, y la preparación de los estudiantes para el mundo digital en el que vivimos.

Sin embargo, algunas de las desventajas incluyen la posible distracción de los estudiantes debido al uso de tecnologías digitales, la posibilidad de que los estudiantes no desarrollen habilidades sociales y emocionales importantes, y la posible brecha digital entre los estudiantes que tienen acceso a tecnologías digitales y aquellos que no lo tienen (Ertmer *et al.*, 2016).

Los docentes deben apuntar al manejo de las TICCAD desarrollando su creatividad y capacidad de selección de recursos digitales habiendo una gran variedad de ellos, entre los que destacan videos educativos, simulaciones, juegos educativos, entre otros, de tal manera que estas herramientas

las aproveche para adaptarlas a las necesidades de sus estudiantes, permitiendo que aprendan a su propio ritmo, pero sin perder de vista el objetivo de estudio (Barrett, 2017).

Otro aspecto interesante, es que con esta tecnología, se puede mejorar la colaboración en línea y el trabajo en equipo, tal es el caso de las aplicaciones Google Docs o Microsoft Teams, fomentando el pensamiento crítico y creativo, fortaleciendo competencias blandas (Johnson *et al.*, 2016).

También no olvidar que se cuentan con herramientas digitales que permiten evaluar a los estudiantes, para identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad. Estos resultados pueden ser útiles al docente para hacer un autoanálisis de su forma de enseñanza y con ello modificar estrategias para mejorar el rendimientos estudiantil. (Garrison & Vaughan, 2018).

Algunos ejemplos de prácticas innovadoras son la gamificación, la enseñanza invertida y el aprendizaje combinado.

Gamificación, Enseñanza Invertida y Aprendizaje Combinado

En el campo de la educación, constantemente se buscan métodos y enfoques innovadores que promuevan el aprendizaje efectivo y la motivación de los estudiantes. En este sentido, la gamificación, la enseñanza invertida y el aprendizaje combinado han emergido como enfoques prometedores que han capturado la atención de educadores y expertos en pedagogía. Estos métodos buscan fomentar la participación activa de los estudiantes, el uso estratégico de la tecnología y la personalización del proceso de aprendizaje. A continuación, exploraremos brevemente cada uno de estos enfoques y su impacto en la educación.

Gamificación

La gamificación en la educación implica el uso de elementos y mecánicas de juego en contextos de aprendizaje. Un estudio de Dicheva, Dichev, Agre y Angelova (2015) examina esta práctica y destaca su potencial para mejorar la motivación y el compromiso de los estudiantes. La revisión sistemática realizada resalta la necesidad de una mayor exploración en entornos educativos para comprender mejor cómo la gamificación puede influir en el aprendizaje.

Además, Hamari, Koivisto y Sarsa (2014) llevan a cabo una revisión de la literatura sobre la eficacia de la gamificación. Sus hallazgos resaltan los

impactos positivos en la motivación, el compromiso y el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, también señalan la importancia de considerar las limitaciones y áreas de investigación futura en este campo.

Enseñanza invertida

La enseñanza invertida, como propuesta por Bergmann y Sams (2012), involucra un cambio en la dinámica tradicional del aula. En este enfoque, los estudiantes adquieren el contenido de aprendizaje antes de la clase, ya sea a través de lecturas, videos o materiales interactivos. Luego, el tiempo en el aula se utiliza para actividades prácticas, discusiones y colaboración entre los estudiantes.

Esta metodología busca promover una mayor participación y comprensión profunda de los conceptos. Bergmann y Sams (2012) proporcionan ejemplos prácticos y guías para la implementación exitosa de la enseñanza invertida, así como para abordar los desafíos que pueden surgir.

Aprendizaje combinado

El aprendizaje combinado, también conocido como blended learning, combina el aprendizaje presencial y en línea en un entorno educativo. Garrison y Kanuka (2004) exploran su potencial transformador en la educación superior. Este enfoque busca aprovechar los beneficios de la interacción cara a cara y las oportunidades de personalización y flexibilidad que brinda el aprendizaje en línea.

El artículo destaca cómo el aprendizaje combinado puede mejorar la calidad del aprendizaje, fomentar la colaboración entre estudiantes y profesores, y adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes. Garrison y Kanuka (2004) también proporcionan pautas para el diseño e implementación efectivos del aprendizaje combinado, destacando la importancia de la planificación cuidadosa, la integración de tecnología adecuada y la creación de entornos de apoyo.

Varios estudios han demostrado que el uso de estas herramientas digitales en la enseñanza puede mejorar la motivación, el compromiso y el rendimiento de los estudiantes (Baepler, Walker, & Driessen, 2014; Hung, 2016; Hwang, Shadiev, & Huang, 2018). Además, estas herramientas también pueden mejorar la eficiencia del proceso educativo, al permitir la automatización de tareas y la creación de un ambiente de aprendizaje interactivo y colaborativo (Dahlstrom, Brooks, & Bichsel, 2014).

Estas herramientas se pueden utilizar en la enseñanza para mejorar la experiencia de aprendizaje y hacerla más interesante e interactiva. Algunas de las más populares, sus usos y aplicaciones en la enseñanza son:

1. Plataformas de aprendizaje en línea: Las plataformas de aprendizaje en línea como Moodle, Edmodo y Blackboard son herramientas digitales que se utilizan para crear y administrar cursos en línea. Los profesores pueden utilizar estas plataformas para compartir material de aprendizaje, asignar tareas y exámenes, y comunicarse con los estudiantes.
2. Videoconferencia: Las herramientas de videoconferencia como *Zoom*, *Google Meet* y *Microsoft Teams* son útiles para la enseñanza a distancia. Los profesores pueden utilizar estas herramientas para dar clases en línea, realizar sesiones de tutoría y comunicarse con los estudiantes.
3. Herramientas de presentación: Las herramientas de presentación como *PowerPoint*, *Prezi*, *Keynote* y *Canva* son útiles para crear presentaciones de diapositivas que se pueden utilizar para impartir clases y presentar información a los estudiantes.
4. Herramientas de grabación de pantalla: Las herramientas de grabación de pantalla como *Screencast-O-Matic* y *Camtasia* son útiles para grabar tutoriales, presentaciones y demostraciones. Los profesores pueden utilizar estas herramientas para grabar sus clases y compartirlas con los estudiantes que no puedan asistir a la clase en persona.
5. Juegos educativos: Los juegos educativos como *Kahoot*, *Quizlet* y Socrative son herramientas digitales que pueden ayudar a los estudiantes a aprender de manera divertida e interactiva. Los profesores pueden utilizar estos juegos para evaluar el conocimiento de los estudiantes, fomentar la participación y motivar a los estudiantes.
6. Plataformas de colaboración en línea: Las plataformas de colaboración en línea como *Google Drive*, *Dropbox* y *OneDrive* son útiles para la creación y el intercambio de documentos, presentaciones y otros archivos. Los profesores pueden utilizar estas plataformas para compartir material de aprendizaje con los estudiantes y para que los estudiantes colaboren entre sí en proyectos y tareas.

7. Redes sociales: Las redes sociales como *Twitter*, *Facebook* e *Instagram* son herramientas que pueden utilizarse para conectarse con los estudiantes y compartir información relevante sobre el curso o asignatura. Los profesores pueden utilizar estas herramientas para publicar actualizaciones y recordatorios, compartir recursos educativos y fomentar la participación de los estudiantes en línea.

De las anteriores, son solo algunas de las herramientas digitales más populares y útiles que pueden utilizarse en la enseñanza para mejorar la experiencia de aprendizaje y hacerla más interactiva y atractiva para los estudiantes.

En conclusión, el uso de la tecnología digital en la educación puede mejorar la calidad de la educación, hacer que el aprendizaje sea más accesible y personalizado, y preparar a los estudiantes para el mundo digital en el que vivimos. Los educadores deben ser conscientes de las herramientas y recursos disponibles y utilizarlos de manera efectiva para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Además, es importante que los educadores reciban capacitación y apoyo adecuados para integrar la tecnología digital en su práctica educativa de manera efectiva.

Conclusión

En la actual era digital, las herramientas digitales son esenciales para la educación, ya que han revolucionado la forma en que los educadores imparten el conocimiento y los estudiantes aprenden. Desde plataformas de aprendizaje en línea hasta *software* de simulación, las herramientas digitales son efectivas para crear estrategias de enseñanza dinámicas y efectivas.

No obstante, el uso inadecuado de la inteligencia artificial (IA) en la educación es una preocupación creciente a medida que las herramientas digitales se vuelven más sofisticadas. Aunque la IA y las tecnologías de la educación son poderosas, también presentan riesgos significativos si no se usan correctamente.

Uno de los mayores riesgos del uso inadecuado de la IA en la educación es la posibilidad de perpetuar sesgos e inequidades. Por ejemplo, si una herramienta digital se entrena con datos sesgados, puede generar resultados igualmente sesgados que perpetúen las desigualdades en la educación. Además, existe el riesgo de que dichas herramientas reemplacen la inte-

racción humana y el juicio, reduciendo así la calidad del aprendizaje y la experiencia educativa.

Es importante tener en cuenta que, aunque la IA puede ser una herramienta poderosa, no es una solución mágica para los problemas educativos. Los educadores deben ser críticos en el uso de la IA y considerar cuidadosamente cómo se utilizan estas herramientas en el aula. Además, deben ser conscientes de los posibles sesgos y riesgos asociados con el uso inadecuado de la IA en la educación.

En conclusión, las herramientas digitales tienen el potencial de mejorar significativamente la educación, pero es crucial ser conscientes de los riesgos asociados con su uso inadecuado. Como educadores, debemos ser críticos y considerados en el uso de la tecnología, asegurándonos de que nuestras estrategias de enseñanza se basen en la comprensión y la empatía humana, no solo en la eficiencia tecnológica.

Bibliografía

Alonso M., Catalina; J. Gallego, Domingo; Honey, Peter. (2012). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora.* Ediciones Mensajero. *https://www.academia.edu/28631359/Alonso_Catalina_M_et_al_Los_Estilos_de_Aprendizaje*

Baepler, P., Walker, J. D., & Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Computers & Education*, *78*, 227-236. doi: 10.1016/j.compedu.2014.06.006

Barrett, H. (2017). *Researching and evaluating digital tools and resources for learning*. Routledge.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day.* International Society for Technology in Education.

Bracho, T. (2018). Calidad educativa en América Latina y el Caribe: Una visión general. *Revista Iberoamericana de Educación*, *75*(1), 1-17.

Dahlstrom, E., Brooks, D. C., & Bichsel, J. (2014). *The current ecosystem of learning management systems in higher education: Student, faculty, and IT perspectives* (Research report). EDUCAUSE Center for Analysis and Research. *https://library.educause.edu/~/media/files/library/2014/9/ers1407.pdf*

Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2016). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, *102*, 15-27. doi: 10.1016/j.compedu.2016.06.005

Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2018). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. John Wiley & Sons.

Gobierno Federal, (2022). Diario Oficial de la Federación. Acuerdo Número 25/10/2022. Gobierno Federal. Ciudad de México. *https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5669525&fecha=25/10/2022#gsc.tab=0*

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. [Resumen]. Proceedings of the *47th Hawaii International Conference on System Sciences* IEEE. *https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377*

Hung, H. T. (2016). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, *29*(1), 81-96. doi: 10.1080/09588221.2014.967701

Hwang, G. J., Shadiev, R., & Huang, Y. M. (2018). A novel personalized E-learning system based on individual and collaborative learning supports. *Educational Technology Research and Development*, *66*(3), 671-694. doi: 10.1007/s11423-017-9544-6

Instituto para el Futuro de la Educación. (2021, 11 de mayo). 2 de cada 3 docentes consideran que su profesión fue revalorizada tras la pandemia: BlinkLearning. Tecnológico de Monterrey. *https://observatorio.tec.mx/edu-news/estudio-tecnologia-aula-2021/*

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., *Freeman, A., & Hall, C. (2016). NMC/CoSN horizon report: 2016 K-12 edition*. The New Media Consortium.

Observatorio Tec. (2021, 11 mayo). Estudio de Tecnología en el Aula 2021. *Edu News*. *https://observatorio.tec.mx/edu-news/estudio-tecnologia-aula-2021/*

OCDE. (2020). Aprovechar al máximo la tecnología para el aprendizaje y la formación en América Latina. OCDE. *https://www.oecd.org/skills/centre-forskills/Aaprovechar_al_máximo_la_tecnología_para_el_aprendizaje_y_la_formación_en_América_Latina.pdf*

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2020). *Aprovechar al máximo la tecnología para el aprendizaje y la formación en América Latina.* OCDE. *https://www.oecd.org/skills/centre-for-skills/Aprovechar_al_máximo_la_tecnología_para_el_aprendizaje_y_la_formación_en_América_Latina.pdf*

Secretaría de Educación Pública. (2022, 25 de octubre). Acuerdo número 25/10/2022. *Anexo: Lineamientos por los que se conceptualizan y definen las opciones educativas del tipo superior (Capítulo primero, Inciso tercero, punto XIII).* Diario Oficial de la Federación. *https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5669525&fecha=25/10/2022#gsc.tab=0*

UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024*

La importancia de las tecnologías en los aprendizajes de estudiantes en la modalidad no escolarizada, en un contexto de pandemia

Yolanda Castañeda Altamirano[12]

Resumen

Las tecnologías (TIC) son herramientas que han tenido gran aceptación en las comunidades de aprendizajes y cada día ofrecen más posibilidades de uso en los ámbitos educativos. Este trabajo tuvo como objetivo conocer la importancia que tienen las TIC en los aprendizajes, usos, habilidades y dificultades percibidos por estudiantes que cursaban tres programas en la modalidad no escolarizada y a distancia durante su proceso de formación en el pregrado de la Universidad Autónoma de Chiapas. Se utilizó una versión del cuestionario Uso y Aplicaciones de las TIC que los estudiantes dan a las Tecnologías de Información y Comunicación y el Cuestionario VARK para jóvenes. El instrumento se envió vía correo electrónico a finales del semestre agosto-diciembre de 2020 y se terminó de aplicar en enero de 2021 en un contexto de pandemia. De acuerdo con los resultados obtenidos, las y los estudiantes encuestados tenían acceso a los equipos de cómputo y los servicios de internet en su domicilio; una mayoría consideró que tenía un aceptable manejo, aunque se requería de una constante actualización para seguir desarrollando habilidades y destrezas. Entre algunos beneficios del uso frecuente de las TIC destacaron el intercambio, la recopilación y la actualización de información. Como problema identificaron la poca confiabilidad de la información y la falta de dosificación del tiempo empleado. Finalmente señalaron estar convencidos de que en un contexto de emergencia sanitaria como el que se estaba viviendo en esos momentos, la educación a distancia era la mejor opción para cursar sus estudios.

[12] Universidad Autónoma de Chiapas, ORCID: *https://orcid.org/0000-0002-0714-4985*

Palabras clave: Educación a distancia, educación superior, modalidades educativas, tecnologías.

Abstract

Technologies (ICTs) are tools that have been widely accepted in learning communities and offer more and more possibilities for use in educational settings. This work aimed to know the importance of ICTs in the learnings, applications, competences and challenges, perceived by students who were studying three programs in the non-school-based modality and distance learning during their undergraduate training at the Autonomous University of Chiapas. A version of the questionnaire "Use and Applications of ICT" was used, which students gave to Information and Communication Technologies, in addition to the VARK Questionnaire for young people. The tool was sent via e-mail at the end of the August-December semester 2020 and completed in January 2021 in a pandemic context. According to the results obtained, the students surveyed had access to computer equipment and internet services at home; the majority considered to have an acceptable handling, although constant updating was required to further develop skills and abilities. Some of the advantages of frequent use of ICTs included the exchange, collection and updating of information. On the other hand, poor reliability of the information and the lack of dosage of the time spent were identified as disadvantages. Ultimately, they were convinced that in the context of a health emergency such as the one being experienced at that time, distance learning was the best option to pursue their studies.

Keywords: Distance learning, higher education, educational modalities, public universities, virtual education, technologies.

Introducción

Las TIC son herramientas que han tenido gran aceptación en las comunidades de aprendizajes y cada día ofrecen más posibilidades de uso en los ámbitos educativos. Pueden ser usadas como herramientas en los salones de clase o fuera de las aulas, o en su caso pueden ser el medio a través del cual los estudiantes autorregulen de forma más autónoma sus aprendizajes en espacios escolarizados y en modalidades educativas no convencionales (Lozano, *et al.*, 2020).

La Ley de Educación Superior identifica básicamente cuatro modalidades en la educación superior: escolarizada, no escolarizada, mixta y dual. La modalidad no escolarizada es aquella en donde la construcción de saberes está mediada por los recursos tecnológicos.

El artículo 12 fracción II de la ley señala que dicha modalidad "es el proceso de construcción de saberes autónomo, flexible o rígido, según un plan de estudios, caracterizado por la coincidencia temporal entre quienes participan en un programa académico y la institución que lo ofrece, que puede llevarse a cabo a través de una plataforma tecnológica educativa, medios electrónicos u otros recursos didácticos para la formación a distancia (Diario Oficial de la Federación, 2021, p. 11).

¿Pero cuál es el interés que tienen las y los estudiantes al utilizarlas y qué habilidades y dificultades presentan cuando es un elemento mediador de los aprendizajes? El presente trabajo tuvo como objetivo conocer la importancia que tienen las TIC en los aprendizajes, usos, habilidades y dificultades de los estudiantes que cursaban tres programas en la modalidad no escolarizada y a distancia durante su proceso de formación en el pregrado de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

En su momento, se pretendía contar con una línea base que diera pistas o información rápida de los aspectos antes mencionados para incorporar estrategias de aprendizaje que estuvieran más acordes con los perfiles predominantes de los estudiantes matriculados en las distintas carreras.

Algunos de los supuestos que derivaron en este estudio se desprendían de la narrativa que en su momento prevalecía en la generalidad de los docentes que impartían las unidades de competencia del plan y programas de las tres licenciaturas, los cuales tenían que ver con la ausencia de habilidades tecnológicas por parte de los estudiantes, inadecuados hábitos de estudio y escasas competencias para aprender bajo la modalidad no escolarizada, teniendo como telón de fondo la deserción y reprobación como los principales problemas que se venían presentando desde la fundación de este modelo educativo.

Los programas de pregrado a distancia en la universidad se empezaron a ofertar a partir del 2008, siendo rector el Dr. Ángel René Estrada Árevalo (UNACH, 2009) como parte de un modelo innovador en el nivel superior en el estado en el cual se incorporaban por primera vez las plataformas educativas digitales (UNACH, 2007).

La implementación venía aparejada con la promesa de la ampliación de la cobertura educativa y una nueva opción profesional que se cursaba en tiempos más breves (seis semestres), lo que implicaba que si la permanencia y trayectoria de los estudiantes se realizaba de manera continua, la titulación se podía obtener en un plazo de tres años-uno menos que los programas escolarizados.

Este criterio no solo sigue operando a la fecha, sino que se ha convertido en una política institucional promovida por la actual administración de la UNACH con la idea de figurar en las tendencias educativa de orden nacional, mediante la cual se ofertan una variedad de programas no escolarizados en tiempos más cortos, a fin de incrementar la cobertura de la educación pública en el estado, sin que hasta la fecha se tengan evidencias contundentes de la calidad de los programas debido en parte, a la falta de estandarización de los aspectos a evaluar en los modelos de estas características (Lozano, e*t al.*, 2020).

Es conveniente señalar que la implementación de la modalidad a distancia no es propia de una entidad específica, más bien, en los últimos años la propuesta va ganando terreno en los espacios convencionales tradicionales (García Aretio, 2017) y de manera progresiva se están incorporado ampliamente en el nivel superior. Actualmente en todos los estados de la República mexicana se ofrecen programas no escolarizados a nivel licenciatura, e incluso en el posgrado en dependencias públicas, privadas, estatales y federales.

En el año 2021-2022, los estados con mayor captación de estudiantes matriculados en escuelas públicas y privadas en esta modalidad eran principalmente seis: Ciudad de México (500, 922), Estado de México (120, 195), Nuevo León (93, 964), Puebla (87, 418), Veracruz (70, 022) y Chiapas (59, 018) (SEP, 2022).

Chihuahua, Guanajuato, Guerrero, Nayarit, Sinaloa, Tlaxcala, Veracruz y Puebla son los siete estados en donde la educación pública supera a la oferta de las escuelas privadas en este tipo de servicio, lo que indica que la educación no escolarizada es un nicho de oportunidad en donde la escuela privada va escalando terreno por los beneficios que genera la ampliación de la cobertura educativa en esta modalidad.

De acuerdo con el histórico estadístico de la SEP, en el año 2010-2011 había 2,981,313 estudiantes registrados en el nivel superior en todo el país. Una década después la cifra de estudiantes en la modalidad escolarizada se incrementó casi al doble. En el año 2020-2021 se tenía un aproximado de 4,030,616 estudiantes inscritos en la modalidad escolarizada (SEP, s.f.) y

952,590 en la modalidad no escolarizada, en donde 531,738 correspondía a mujeres y 420,852 eran hombres (SEP, 2021).

En el periodo escolar 2021-2022, un año después y en un contexto de pandemia, la modalidad no escolarizada registró un incremento de 1,433,934 (un millón cuatrocientos treinta y tres mil novecientos treinta y cuatro) estudiantes, de los cuales (1,064,431) estaban registrados en el nivel licenciatura y el resto cursaban la educación media superior. El mayor registro (733,459) corresponde a las dependencias públicas y (700,475) a las privadas.

En el caso específico de Chiapas la educación no escolarizada es fundamentalmente predominio de la educación privada. En el año 2021-22, ciclo en que todavía no se salía de la pandemia generada por el coranovirus (Covid 19) las escuelas privadas registraron (48,368) estudiantes, de los cuales (27,375) eran mujeres y (20,993) hombres distribuidos en 172 escuelas. En cambio, en el sector público la matrícula fue de (10,650) estudiantes, (5847) fueron mujeres y 4803 hombres en 27 centros educativos.

En el pregrado o licenciatura presencial, asistieron a clases ese mismo año en la modalidad escolarizada (76,893) jóvenes, (38,533) mujeres y (38,360) hombres. En la educación no escolarizada la estadística en el pregrado fue de un total de (43,086), entre ellos (23,723) eran mujeres y (19,363) hombres. Si bien, la matrícula entre hombres y mujeres pudiera no tener diferencias significativas, dado el contexto en el que este aumento se presenta, el dato es relevante, puesto que visibiliza el predominio de las mujeres en ambas modalidades.

Inicialmente la educación a distancia en la UNACH se proyectó con dos licenciaturas (Ingeniero Agrónomo y Gerencia Social). Para el año 2011, la oferta educativa era de 8 programas denominados “virtuales”; y en el transcurso del 2014 se volvió a adoptar el término a distancia (UNACH, 2016). En el año 2016 la oferta aumentó a diez programas y en el 2019 se ofrecieron nueve uno menos, y se adopta por primera vez el término “modalidad no escolarizada” (UNACH, 2020).

Para el 2021 la modalidad no escolarizada contaba con 10 programas de estudio: Seguridad alimentaria; Seguridad alimentaria extensión Tapachula; Gestión de micro, pequeña y mediana empresa; Tecnologías de información aplicadas a la educación; Derecho; Estadística y Sistemas de Información; Derechos humanos; Gestión para el desarrollo; Gerencia social y Desarrollo municipal y gobernabilidad (UNACH, 2022) distribuidos en cinco dependencias educativas y cuatro áreas de conocimientos: Ciencias Agropecuarias, Cien-

cias Sociales y Administrativas, Educación y humanidades, y por último en las Ciencias Naturales y Exactas.

Metodología

En el semestre agosto-diciembre de 2020, la población escolar a quien estaba dirigida la encuesta, contaba con un total de 231 estudiantes, 83 eran mujeres y 148 hombres registrados en tres licenciaturas del Centro de estudios para el desarrollo municipal y políticas públicas (CEDES): Gerencia Social, Estadística y Sistemas de Información y Desarrollo Municipal y Gobernabilidad (UNACH, 2020).

Del total de la población, participaron 83 estudiantes hombres y mujeres inscritos en los seis semestres de las tres licenciaturas. Se utilizó una versión del cuestionario "Uso y Aplicaciones de las TIC que los estudiantes dan a las Tecnologías de Información y Comunicación" y el Cuestionario "VARK para jóvenes". Dada la escasa comunicación de los estudiantes se consideró un 90% de confianza del estudio.

El instrumento se envió en un formulario de Google, vía correo electrónico a finales del semestre agosto-diciembre de 2020, y se terminó de aplicar en enero de 2021 en un contexto de pandemia. Adicionalmente se contactó vía telefónica a los estudiantes para que de forma voluntaria respondieran las preguntas de la encuesta. Se realizó un análisis descriptivo de las frecuencias de cada pregunta y se utilizaron cuadros para organizar los datos.

Marco Teórico conceptual

Con respecto a la incorporación de las TIC en los programas a distancia para este estudio se retoman dos vertientes. En primer lugar aquellas posturas que ven en las tecnologías una amenaza para el sentido de la educación presencial, la cual, sobre la base de los hechos responden a las pautas que establecen los mercados desde una lógica neoliberal planteadas para obtener beneficios (Adame Cerón y Moreno, 2015) y porque entre otras cosas, ponen de manifiesto que la incorporación de estas herramientas abren aún más, las brechas de las desigualdades, económicas, sociales, culturales y de género entre las poblaciones, dado que su uso no se lleva a cabo en las mismas condiciones de acceso y conectividad (Okoth, 2022).

A nivel nacional el INEGI (2022) reportó que los hogares en México en el 2020 un 60.6% tenía acceso a internet, un 93.8% disponía de telefonía (alámbrica y/o celular) y un 44.2% de usuarios contaba con computadora. Asimismo, en los centros urbanos se concentró más el uso de internet que en las zonas rurales, siendo los hogares de extracto alto (91.0%) seguido del medio alto (78.9%) y medio bajo (59.4%) quienes tuvieron más disponibilidad del internet.

La conectividad, seguida por los desafíos geográficos, económicos y la falta de habilidades digitales interseccionadas con la pobreza, el género y la etnicidad, han marcado una de las principales brechas que visibilizan las desigualdades y la exclusión a la educación entre las poblaciones escolares que ingresaron o están en proceso de ingresar a algunos de los programas educativos a distancia (Okoth, 2022).

En el 2012, un estudio estadístico destacó que México obtuvo el lugar 83 de un total de 121 países que fueron evaluados para valorar el grado de desarrollo de las TIC. En el ámbito de Latinoamérica Chile, Argentina y Colombia están considerados más desarrolladas en las TIC que nuestro país. También se reportó la existencia de desigualdades entre los estados del norte y del sur del país, en donde estados como Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Tabasco y Michoacán presentaban el más bajo nivel de desarrollo de las tecnologías lo cual se relaciona con los bajos niveles de ingreso (Ruíz, 2015).

En relación con el nivel superior se encontró que las mujeres tienen más presencia en la modalidad no escolarizada (488,741) en comparación con los hombres (8465,945) tendencia que se viene configurando conforme pasan los años. Aunque se siguen presentando diferencias significativas de género, porque los hombres tienen mejor conectividad que las mujeres (Okoth, 2022).

Esas brechas, posiblemente han sido factores que de alguna forma, han obstaculizado, entre otros, la cobertura, la evolución, y el crecimiento de los programas a distancia, por ejemplo, durante la pandemia la conectividad fue decisiva para quienes dejaron de acudir a clases de forma presencial (Okoth, 2022) pero también fue crucial para los estudiantes de la modalidad no escolarizada quienes no pudieron hacer uso de los servicios tecnológicos en la sedes habilitadas a la que asistían para realizar sus actividades y tareas.

Por otro lado, se incorporan aquellas perspectivas que sostienen que las tecnologías generan dinámicas particulares que deben de tomarse en cuenta. De acuerdo con Perazzo (2008) las tecnologías muestran “una realidad compleja, donde las subjetividades, las narraciones. Los hábitos y las

prácticas de los sujetos son componentes significativos de una trama social tan mutante como invierta en sus logros y resultados" (p.2). Es decir, la apropiación de estos recursos debe ser de forma crítica y reflexiva sobre su potencial, sus límites, sus impactos en los aprendizajes en contextos específicos. Como es el caso en América Latina y el Caribe en donde los contextos socioeconómicos imponen brechas digitales que requieren de políticas que amplíen el acceso a los recursos digitales, se incentive la participación ciudadana y se involucre a la inversión privada en la atención de los desafíos y brechas existentes (Drees-Gross y Zhang, 2021).

En esta misma línea argumentativa, también se consideran las posturas que ven en la tecnología y los medios de comunicación como la oportunidad de ser actores activos que generan comunidades colectivas inteligentes que construyen y hacen sociedad (Levy, 2004).

Adame-Cerón y Moreno (2015) mencionan que las universidades públicas y privadas cuentan con un área específica encargada de ofrecer todo tipo de formación y capacitación para diferentes públicos e intereses, a través de una variedad de modalidades.

Entre las dependencias educativas con más trayectoria estos autores mencionan las siguientes: La Universidad Abierta a Distancia de México (UNAD) de la SEP; el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia SUAyED, UNAM, Polivirtual del INP, la Universidad de Guadalajara (UDG Virtual), la Universidad Interactiva y a Distancia del Estado de Guanajuato (UNIDEG), la Universidad del Estado de Michoacán (UNIVIM).

Para quienes desean continuar con sus estudios a nivel superior, el paradigma educativo representa la oportunidad de tener una licenciatura en menos tiempo sin tener que enfrentarse a las barreras geográficas, económicas y socioculturales que la educación presencial impone a muchos jóvenes de comunidades distantes y marginales.

La modalidad a distancia no exige a los estudiantes desplazarse a las dependencias educativas de las principales ciudades para continuar sus estudios, con lo cual es más factible que las familias solventen los costos para garantizar la educación de sus miembros en etapas de formación universitaria. Es decir, la educación no presencial cumple con una función sustitutiva que está dirigida a otras poblaciones que no están siendo atendidas por el modelo educativo presencial (amas de casa, personas que trabajan, personas que están privadas de su libertad, personas discapacitadas etc.) (García Aretio, 2017).

Resultados

El 48.2 eran estudiantes de la Licenciatura en Estadística y Sistemas de Información, (LESI) el 33.7% de la Licenciatura en Desarrollo Municipal y Gobernabilidad (DMyG) y un 18.1% de la Licenciatura en Gerencia Social (LGS). El 27.7% cursaba el tercer semestre, seguido de un 25.3% del segundo semestre, un 22.9% en el primer semestre y un 10.8% del quinto, al igual que un 10.8% para el cuarto semestre.

Algunas de las características sociodemográficas y educativas de los estudiantes (Tabla 1) indicaron que el 61.4% eran hombres y el 38.6% mujeres; la edad fluctuó entre los 18 años y los 63 años.

Tabla 1. Principales características sociodemográficas y educativas.

N=83		n	%
Edad			
	18-25	13	15.6
	26-35	40	48.0
	36-45	13	9.6
	46-55	15	18.0
	56-65	2	2.4
Estado civil			
Soltería		35	42.2
Casado (a)		29	34.9
Unión libre		11	13.3
Padre o madre en		4	4.8
soltería			
otros		4	4.8
Semestre Primero Segundo Tercero Cuarto Quinto Sexto		 19 21 23 9 9 2	 22.9 25.3 27.7 10.8 10.8 2.4
Cuenta con otra licenciatura Sí No		 36 47	 43.4 56.6

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al acceso a equipos e internet un 79.5% contaba con equipos de cómputo, un 13.3% algunas veces, y solo un 7.2% tenían computadora. Así también, el 84.3% tenía instalado el internet en su domicilio, ante un 15.7% que no tenía este servicio.

Respecto al uso de las TIC (Tabla 2), el 47% señaló que su dominio de la computadora era bueno, un 33.7% regular y un 19.3% muy bueno. Un 30.1% utilizaba la computadora de tres a cinco horas al día para realizar actividades de la licenciatura, 25.3% manifestó que no podía entrar a diario, un 24.1% de 1 a 2 horas diarias, y un 19.3% le dedicaba más de cinco horas diarias. En general un 51.8% utilizaba los equipos para realizar actividades universitarias, un 37.7% de la oficina, y un 12% hacía trabajos personales.

Tabla 2. Uso de las TIC por parte de los estudiantes de las licenciaturas.

N=83	n	%
Dominio del equipo		
Muy bueno	16	19.3
Bueno (a)	39	47
Regular	28	33.7
Tiempo dedicado en hs	16	19.3
Más de cinco	25	30.0
De tres a cinco De una a dos Menos de una No puedo entrar adiario	20 15 21	24.1 18.0 25.3
Tipo de trabajo		
De oficina	28	33.7
Tareas Universitarias	43	51.8
Trabajos personales	10	12.0
Esparcimiento	2	2.4
Comunicarse con otros		
Sí	51	61.4
No	13	15.7
En ocasiones	19	22.9
Experimentar con las Tic		
Casi siempre	40	48.2
A veces	32	38.6
Muy pocas veces	10	12.0
Nunca	1	1.2

Fuente: Elaboración propia.

Cuando se les preguntó acerca de sus habilidades en el manejo de aplicaciones gratuitas en internet para mejorar su rendimiento académico (Tabla 3) un 38.6% dijo que solo manejaba algunas, un 36.1% expresó que no las conocía y un 25.3% contestó que las conocía y también las utilizaba.

De igual forma, señalaron que las herramientas que con más frecuencia empleaban eran los programas de interrelación personal 88% (*Messenger*, correo electrónico, *twitter*, *facebook*, *snapp*), buscadores de la red 65.1%, videos online 43.4%, portales educativos 28.9%. En contraste las menos utilizadas eran los dispositivos multimedia 19.3%, programas de edición 18.1%, agenda online 16.9% y editores para web 10%.

Tabla 3. Habilidades de los estudiantes.

N=83	n	%
Conoces servicios y aplicaciones		
Sí	21	25.3
No	30	36.1
Algunas	32	38.6
TIC más utilizadas		
Programas de interrelación personal	73	88.0
Buscadores de la red	54	65.1
Videos online	36	43.4
Portales educativos	24	28.9
TIC menos utilizadas		
Editores para web	10	12.0
Agenda online	14	16.9
Programas de edición	15	18.1
Dispositivos Multimedia	16	19.3
TIC que me gustaría aprender	27	32.5
Uso de plataformas	13	15.7
Uso y diseño de video	11	13.3
Blogs Creación de grupos	9	10.8
Uso de redes sociales	7	8.4
Almacenamiento	6	7.4
Actualización		
Necesaria	38	45.8
Muy necesaria	38	45.8
Regularmente	5	6.0
Poco necesario	2	2.4
Al tanto de las TIC		
Casi siempre	32	38.6
A veces	31	37.3
Muy pocas veces	16	19.3
Nunca	4	4.8

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, un 38.6% declaró que procuraba estar al tanto de las novedades o avances de las TIC, en cambio un 37.3% solo a veces y un 19.3 muy pocas veces. En tanto que, un alto porcentaje coincidió que la actualización era necesaria (45.8%) y muy necesaria (45.8%). En este sentido, mencionaron que las herramientas que más les gustaría aprender era el uso de plataformas educativas, uso y diseño de videos 15.7 y blogs 13.3 de los más seleccionados.

En relación con los principales problemas y obstáculos que los estudiantes tienen cuando trabajan con las TIC (Tabla 4), se encontró que un poco más de la mitad (56%) no tenía problemas, aunque en menor porcentaje mencionaron no tener acceso a internet 12%, un 8.4% indicaron que son poco fiables, un 7.2% refiere a otro tipo de problemas, un 6.0% no maneja la tecnología, y para un 6.0% éstas no sustituyen los recursos tradicionales educativos. Así también refirieron (67.5%) los costos como el principal obstáculo en el acceso a las TIC y para la comunicación con otras personas.

Tabla 4. Problemas o dificultades percibidas por los estudiantes.

N=83	n	%
Principales problemas	47	56.6
No tiene problemas	10	12.0
Sin acceso a internet	7	8.4
Poca fiables	6	7.2
Otros problemas	5	6.0
No sustituyen lo tradicional		
El costo de las TIC para el acceso		
Sí	56	67.5
No	22	26.5
Indiferente	3	6
El costo es un obstáculo para la comunicación	36	43.4%
Sí	43	51.8
No	4	4.8
Indiferente		
Frecuencia de cursos		
Solo una ocasión	38	45.8
1 vez al año	26	31.3
Dos veces al año	5	6.0
Más de dos veces al	8	9.6
año Nunca	6	7.2

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, en lo tocante a los aspectos de relevancia o importancia (Tabla 5) de forma unánime el (100%) de las y los estudiantes encuestados consideraron que las TIC son importantes en la educación. Asimismo, un 97.6% manifestó que la habilidad o destreza en el uso de equipos de cómputo es necesario en la actualidad, y en este mismo sentido un 92.8 opinó que las TIC no son perjudiciales.

Tabla 5. Importancia y beneficios de las TIC para los estudiantes.

N=83	n	%
Son importantes para la educación		
Sí	83	100
Habilidades en el uso de equipos		
Necesarias	81	97.6
Indiferente	2	2.4
Las TIC son perjudiciales		
Sí	4	4.8
No	77	92.8
Beneficios de su uso		
Intercambio de información	27	32.5
Recopilación de información	26	31.3
Actualización	25	30.1
Es la mejor opción		
Sí	48	57.8
No	19	22.9
Indiferente	16	19.3

Fuente: Elaboración propia.

El uso más frecuente de las TIC les beneficiaría con más intercambios de información 32.5%, recopilar información 31.3%, estar actualizados para las clases y actividades docentes 30.1%. Finalmente, a la pregunta si estaban convencidos que la educación a distancia era la mejor opción que la presencial, un 57.8% dijo que si, un 22.9% estimó que no y un 19.3 indicó que le era indiferente.

Conclusiones

Para concluir de acuerdo con los resultados obtenidos, destaca que para el caso de estas licenciaturas no escolarizadas y a distancia los hombres tuvieron mayor participación que las mujeres, aunque hay que tener en cuenta el predominio de los hombres inscritos en estas carreras era mayor que el de las mujeres, los cuales se concentraban básicamente en la Licenciatura de Estadística y Sistemas de Información.

En general las y los estudiantes encuestados tenían acceso a los equipos de cómputo y los servicios de internet en su domicilio, lo cual contrasta con los bajos niveles de ingreso de la población destino de esta modalidad, no solo en Chiapas, sino también de la República Mexicana y del continente (Ruíz, 2015).

Una mayoría de estudiantes consideró que tenía un aceptable manejo de las tecnologías de información y comunicación, lo cual coincide con estudios similares (Arras Vota, *et al.*, 2011). Al mismo tiempo señalaron que se requería de una constante actualización para seguir desarrollando habilidades y destrezas en la comunicación, pero sobre todo mencionaron que era indispensable conocer las plataformas educativas, lo que resulta contrario a los supuestos que dieron parte a esta investigación.

Entre algunos beneficios del uso frecuente de las TIC destacaron el intercambio, la recopilación y la actualización de información. Como problema se identificó la poca confiabilidad de la información y la falta de dosificación del tiempo empleado en ellas. Finalmente señalaron estar convencidos de que en un contexto de emergencia sanitaria como el que se estaba viviendo en esos momentos, la educación a distancia era la mejor opción para cursar sus estudios de licenciatura.

Si bien, esta apuesta pedagógica que promovía el modelo educativo de la UNACH tenía como fundamento el impulso a la innovación tecnológica aplicada a la enseñanza aprendizaje mediada por las plataformas educativas, en su momento mostró un rostro muy prometedor, pero al mismo tiempo, ocultó profundos retos y desafíos que abarcan un amplio espectro de factores de orden tecnológicos, de tipo generacional, económicos, políticos, sociales, culturales, intereses de grupo e individuales que le imprimieron una dinámica particular a los programas de formación no escolarizada en la institución.

De acuerdo con Perazzo las tecnologías generan distintos efectos entre los diversos agentes educativos, por un lado, "imponen fuerzas favorables o desfavorables, y por el otro lado, los propios actores construyen y reconstruyen de modo diferenciado sus prácticas y subjetividades ante las innovaciones" (Perazzo, 2008, p.2), por lo tanto, las dinámicas, los resultados y sus posibles consecuencias deben de ser objeto de un análisis más amplio y continuo.

Bibliografía

Adame Cerón, M. A. y Moreno P. (2015). *La "mina de oro" neoliberal y comercializadora de la educación superior y la falsa solución tecnocibernética on-line.* Rebelión. *https://rebelion.org/la-mina-de-oro-neoliberal-comercializadora-de-la-educacion-superior-y-la-falsa-solucion-tecnocibernetica-on-line/*

Arras Vota, A. M, Torres Gastelú, C. A. & García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2011). Competencias en tecnologías de Información y Comuicación (TIC) de los estudiantes universitarios. *Revista Latina de Comunicación Social*, (66), 1-26.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión Secretaría General y Secretaría de Servicios Parlamentarios. (2021) *Ley General de Educación Superior,* Diario Oficial de la Federación. *Lehttps://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdfy General de Educación Superior*

Diario Oficial de la Federación. (20 de abril de 2021). *Ley General de educación Superior*. *https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf*

Drees-Gross, F. & Zhang, P. (2021 12 de Agosto). El escaso acceso digital frena a América Latina y el Caribe ¿Cómo solucionar este problema? *Banco Mundial Blogs. https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/el-escaso-acceso-digital-frena-america-latina-y-el-caribe-como-solucionar-este*

García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. RIED. *Revista iberoamericana de educación a distancia*. *20* (2), 9-25.

García, G. Y., García, R. I., & Lozano, A. (2020). Calidad en la educación superior en línea: un análisis teórico. *Revista Educación*, *44*(2), 441-456.

INEGI. (2022). Estadísticas a propósito del día mundial del internet (17 de mayo): datos nacionales. *https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_Internet22.pdf*

Instituto Nacional de Estadística y Geografía e informática (15 de mayo de 2024). *Estadísticas a propósito del día mundial del internet.* [Comunicado de prensa] 1-7. *https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2024/EAP_DMInternet.pdf*

Levy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del Ciberespacio*. Biblioteca virtual em saúde, *https://ciudadanosconstituyentes.files.wordpress.com/2016/05/lc3a9vy-pierre-inteligencia-colectiva-por-una-antropologc3ada-del-ciberespacio-2004.pdf*

Okoth, D. (2022, 7 de marzo). Internet confiable no disponible para el 90% de los más pobres. *SciDevNet*. *https://www.scidev.net/global/news/reliable-internet-unavailable-for-90-pct-of-poorest/*

Perazzo, MI. (2008). La ruta de la alfabetización digital en la educación superior: una trama y prácticas. RUSC. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, *5* (1), 1-10.

Ruíz,W. (2015). Desigualdades entre entidades en materia de tecnologías de información y comunicación en México. Realidad, datos y espacio. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*. INEGI, *6* (1), 36-49.

Secretaría Educación Pública (s.f.). *Escuelas, alumnos y maestros según nivel educativo 1970-2020. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/SEN_estadistica_historica_nacional.pdf*

Secretaría Educación Pública (2021). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2020-2021. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf*

Secretaría Educación Pública (septiembre, 2022). *Dirección general de planeación, programación y estadística educativa*. *https://planeacion.sep.gob.mx/entidadfederativa.aspx*

Universidad Autónoma de Chiapas (2007). *Proyecto académico 2006-2010. Universidad para el desarrollo. https://www.planeacion.unach.mx/images/2Planeacion_Institucional/ProyectosAcademicos/PA2006-2010.pdf*

Universidad Autónoma de Chiapas (2009). *Anuario estadístico 2008. Universidad para el desarrollo. https://www.planeacion.unach.mx/images/4Estadisticas/AnuariosEstadisticos/Anuario_Est_2008.pdf*

Universidad Autónoma de Chiapas (2016). *Anuario estadístico 2014. https://www.planeacion.unach.mx/images/4Estadisticas/AnuariosEstadisticos/Anuario_Est_2014.pdf*

Universidad Autónoma de Chiapas (2020). *Anuario estadístico 2019. https://www.planeacion.unach.mx/images/4Estadisticas/AnuariosEstadisticos/Anuario_Est_%202019.pdf*

Universidad Autónoma de Chiapas (2022). *Anuario estadístico 2021. https://www.planeacion.unach.mx/images/4Estadisticas/AnuariosEstadisticos/Anuario_Est_2021.pdf*

Los modelos en educación. Teoría, política y realidad

Urith N. Ramírez Mera[13]
José Antonio Ramírez Díaz[14]

Resumen

Esta propuesta explora la diferenciación de los modelos educativos, pedagógicos, didácticos y curriculares, así como su relación con la realidad educativa y su utilización en el discurso político. Se destaca que los modelos en educación funcionan como esquemas teóricos que facilitan la comprensión y la acción en el ámbito educativo. Cada modelo tiene su propia definición y componentes específicos, lo que permite una implementación más precisa y contextualizada de las políticas educativas. Además, se aborda cómo la política educativa nacional tiene un efecto cascada desde el modelo educativo hasta el modelo didáctico aplicado en el aula. Este proceso incluye la adaptación de los objetivos nacionales a los contextos locales, lo cual es crucial para enfrentar los desafíos actuales, como la transformación digital y las secuelas de la pandemia de Covid-19. En conclusión, es esencial diferenciar claramente entre los diversos modelos para la educación para mejorar la efectividad y equidad del sistema educativo. Se recomienda a investigadores, educadores y responsables de políticas desarrollar políticas flexibles, implementar sistemas de evaluación continua y proporcionar recursos adecuados para asegurar una educación de calidad y equitativa para todos los estudiantes en el contexto de la transformación digital y post-pandemia.

Palabras calves: Modelos, Política Educativa, Educación Digital, Relación Teoría-práctica.

Abstract

This proposal explores the differentiation of educational, pedagogical, didactic, and curricular models, as well as their relationship with educational reality and their use in political discourse. It highlights that educational models

[13] Universidad de Guadalajara, *ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8715-4499*
[14] Universidad de Guadalajara, *ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3354-1842*

function as theoretical frameworks that facilitate understanding and action in the educational field. Each model has its own definition and specific components, allowing for a more precise and contextualized implementation of educational policies. Additionally, it addresses how national educational policy has a cascading effect from the educational model to the didactic model applied in the classroom. This process includes adapting national objectives to local contexts, which is crucial for addressing current challenges such as digital transformation and the aftermath of the COVID-19 pandemic. In conclusion, it is essential to clearly differentiate between the various models for education to improve the effectiveness and equity of the educational system. Researchers, educators, and policymakers are advised to develop flexible policies, implement continuous evaluation systems, and provide adequate resources to ensure a quality and equitable education for all students in the context of digital transformation and post-pandemic times.

Keywords: Models, Educational Policy, Digital Education, Theory-Practice Relationship.

Introducción

En el ámbito educativo, los modelos teóricos y prácticos desempeñan un papel crucial en la estructuración y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos modelos, que incluyen el modelo educativo (ME), el modelo curricular (MC), el modelo pedagógico (MP) y el modelo didáctico (MD), proporcionan un marco de referencia que guía a educadores y responsables de políticas en la creación y adaptación de estrategias educativas. En un contexto global caracterizado por cambios rápidos y desafíos emergentes, como la pandemia de Covid-19 y la creciente digitalización, la relevancia y efectividad de estos modelos son más importantes que nunca.

Este capítulo se centra en analizar cómo la política educativa nacional influye en cada nivel del sistema educativo, desde el modelo educativo hasta el modelo didáctico aplicado en el aula. Se examina cómo estos modelos interactúan entre sí y cómo su correcta implementación puede mejorar la efectividad y equidad del sistema educativo. Además, se discuten las lecciones aprendidas durante la pandemia de Covid-19 y la importancia de la transformación digital en la educación.

Identificación y Diferenciación de Modelos Educativos

Los modelos constituyen un planteamiento integral acerca de un fenómeno desde el punto de vista teórico-práctico y así ofrecer un marco referencial para la comprensión de las implicaciones, alcances, limitaciones y debilidades paradigmáticas de un fenómeno (De Zubirá, 2010). Tomando como referencia estas definiciones, los modelos sirven para representar una realidad que deseamos o que existe, y de la cual se pueden identificar sus elementos, además los modelos simulan la realidad y la explican a través de conceptos.

Desde el punto de vista educativo, los modelos están ligados a los procesos de enseñanza- aprender y suelen clasificarse en ME, MC, MP y MD. Sin embargo, existen confusiones en cuanto al conceptos y su implementación la literatura.

Definición y alcances del Modelo Educativo (ME)

Los ME están ligados a la política educativa nacional e institucional, y son una concreción de paradigma educativo de una institución que sirven de referencia para los diferentes procesos administrativos y organizativos relacionados con la docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios (Tünnermann, 2008). Cada ME debe definir cómo se instrumentalizarán los procesos, estructuras y métodos para llevar a cabo sus funciones sustanciales (Fresan *et al.*, 2017) y está enfocado a la distribución de funciones, operaciones y estrategias para cumplir con las premisas del modelo; además, establece un marco que define las competencias, habilidades, destrezas y saberes claves que se espera que el alumnado adquiera, así como los principios pedagógicos y los valores que guían la práctica educativa (Tapia *et al.*, 2024).

Los ME conjugan de una manera sistematizada, la forma en cómo se llevará a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje desde la perspectiva institucional, por lo tanto, cada Institución de Educación Superior (IES) diseña su propio ME y estructura curricular que tiene una vigencia y se rediseñar de acuerdo a los cambios educativos y las necesidades del contexto (Olivos *et al.*, 2016). Los ME engloba los factores sociales que permiten la realización de la educación como proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el MP "describe mediante qué procesos, teorías, métodos y técnicas el investigador se acerca a esa realidad de lo educativo" (Cardoso, 2006, p. 24).

Si bien el ME puede ser encontrado en las instituciones educativas de educación básica y superior, la política nacional también define, de acuerdo al enfoque político y económico, un ME que va en pro de las premisas del gobierno en turno de una nación. Desde esta perspectiva, los modelos educativos en cualquier nación conllevan un periodo de tiempo prolongado en el que se define una relación entre la parte docente y el alumnado.

Los ME permite identificar fortalezas y debilidades de la adopción de políticas educativas, de la implementación del currículo escolar y la efectividad de las prácticas pedagógicas (Olivos *et al.*, 2016); por ello, los ME consolidan la política educativa de las IES y buscan la implementación efectiva de las funciones sustantivas de la institución para asegurar una educación consistente, relevante y equitativa. La estructuración de los ME depende de las características de cada institución educativa, así como del marco normativo y jurídico que los avala (Ramírez-Mera, 2023).

Definición y diseño del Modelo Curricular (MC)

Los MC son una sistematización del proceso curricular en el que se identifica los contenidos, objetivos, evaluación, paradigma pedagógico y representa la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez, s.f.). Los MP y MC se diferencias a través de una relación dialógica, mientras que el primero está sumergido en la práctica, el segundo se mira desde la teoría, de ahí que el MP "se regula con la práxis del currículo cuando se tienen en cuenta: contexto, realidad, funcionalidad, necesidad, intencionalidad y el grado de apropiación" (Cruz y Hernández, 2021, p.194-195).

La gestión curricular y los MC permiten analizar, diseñar, implementar y controlar el proceso de enseñanza aprendizaje (Martínez, s.f.). Es decir, busca la "construcción de escenarios apropiados para el discernimiento y la fundamentación, permitiendo el diálogo y la generación de saberes (Benavidez-Torres y Vásquez-Benítez, 2019, p. 16). En consecuencia los MC responden a la pregunta *¿qué se va a enseñar?*, y cómo se estructurarán los contenidos. La estructura curricular puede ser lineal, modular o mixta, y de ellos se derivan la cosmovisión educativa, integra la filosofía educativa, la universalidad con la sociedad y los fines educativos con los medios para lograrlo.

Definición y propósito del Modelo Pedagógico (MP)

Los MP como una formación discursiva, se basan en el "conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas por el tiempo y en el espacio,

que han definido en una época dada, y por un área social, económica, geográfica o lingüística dada" (Foucault, 169, p. 153-154).

Los actores del MP son las instituciones, los sujetos, los deberes y las prácticas (Foucault, 1972), así como objetivos de aprendizaje (Coll, 1994), contenidos y prácticas docentes; los distritos actores se articulan de manera armónica y coexisten al unísono de manera organizada (Gómez, 2004).

Cardoso (2006) define siete dimensiones que constituyen los MP: orientación teórica, fines de la educación, contenidos académicos, estrategias metodológicas, periodicidad de la labor docente, direccionalidad del proceso, y evaluación de la enseñanza y aprendizaje. Los MP se clasifican de manera cronológica (Lara *et al.*, 2020), de acuerdo a la teoría pedagógica (Flórez, 1994), o su estructura (De Zubiría, 2007; 2010).

Definición y propósito del Modelo Didáctico (MD) o de enseñanza

En palabras Benavidez-Torres y Vásquez-Benítez (2019), los MD son el conjunto de procedimientos y técnicas que "tienen por objeto llevar a buen término la acción pedagógica del docente; es decir que los docentes deben conocer procedimientos didácticos que les permitan desarrollar de la mejor forma posible la transferencia de conocimiento" (p. 17); en palabras de Cañal y Porlan (1987), los MD son una "construcción teórico-formal que , basada en su puestos científicos e ideológicos, pretende interpretar la realidad escolar y dirigirla hacia unos determinados fines educativos" (p. 92). Es decir, toman fuerza la experiencia docente y los conocimientos académicos, por lo que permite que los modelos didácticos sean adaptables y flexibles (Jiménez, 1991).

Los MD son adaptaciones de los modelos científicos con los que se busca comprender y acceder a la realidad; es decir, mientras que los modelos científicos buscan avanzar en el conocimiento, los MD se centran en la enseñanza de esos conocimientos que permiten evolucionar a la ciencia con base en los paradigmas vigentes de cada época (Fernández y Vivar, 2010). Los MD o de aprendizaje orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de un entorno, y concatenan el conocimiento práctico y teórico, además consideran los paradigmas pedagógicos en el que se conjuga el marco institucional y el marco curricular en el que se basa el docente para su práctica docente.

Comparación y diferenciación: aspectos claves

Los MD, MP, MC, y ME buscan mejorar y sistematizar el proceso educativo, además comparten la intención de guiar y estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que están interrelacionados y se complementan para ofrecer una educación de calidad. De manera concreta en la Tabla 1 se muestra las similitudes y diferencias.

Tabla 1. Definición, características, similitudes y diferencias entre modelos.

Modelo	Similitudes	Diferencias
Modelo didáctico	Comparte con el MP el propósito de guiar la práctica educativa. Se relaciona con el ME al traducir las teorías educativas en prácticas de enseñanza concretas.	Más enfocado en el "cómo" enseñar, mientras que el MP se enfoca en un marco más amplio que incluye propósitos y contenidos. Es más específico y práctico en comparación con el MP, que es más abstracto.
Modelo curricular	Comparte con el ME el objetivo de sistematizar y organizar la enseñanza y el aprendizaje. Está relacionado con el MP al considerar los paradigmas pedagógicos en su diseño.	Más centrado en el "qué" enseñar y "cómo" estructurar los contenidos educativos. Es más específico y técnico en comparación con el MP, que abarca un enfoque más amplio de la práctica educativa.
Modelo pedagógico	Comparte con el ME la articulación de elementos y contextos educativos. Se relaciona con el MD en la búsqueda de técnicas y métodos efectivos para la enseñanza.	Más abstracto y teórico en comparación con el MD y MC, que son más prácticos y específicos. Incluye un enfoque más amplio que abarca propósitos, contenidos y metodología en un marco ideológico y filosófico.
Modelo educativo	Se relaciona con el MC al definir los contenidos y estructura del currículo. Comparte con el MP la articulación de elementos y contextos educativos para guiar la práctica docente.	Más amplio y abarca tanto la teoría como la práctica educativa, incluyendo aspectos administrativos y organizativos. Más concreto y específico en cuanto a la implementación de políticas y la distribución de funciones en comparación con el MP, que es más teórico.

Fuente. Elaboración propia.

De manera particular, Flores (2019) diferencia los modelos en educación, pero no considera el MC. Por ello, se realiza una adaptación en donde se integra el modelo curricular y se muestran ejemplos concretos (Tabla 2).

Tabla 2. Diferencias entre modelos.

	MD	MP	MC	ME
Nivel	**Micro**	**Meso**	**Macro**	**Meta**
Concreción	Áulico	Escolar	Institucional	Institucional – nacional
Implicaciones	Didácticas, prácticas docentes, técnicas y estrategias de enseñanza.	Teóricas pedagógicas y disciplinares	Proceso, procedimientos contenidos, organización.	Políticas educativas económicas, administrativas gestión y normatividad.
Ejemplos	Modelo tradicional, tecnológico, (García, 2000)	Modelo tradicional, romántico, conductista, etc. (Flórez, 1995).	Modelo de Tyler, Taba, etc. (Ortiz, 2019)	Modelo Nueva Escuela Mexicana Modelo de Universidad de Guadalajara

Fuente. Elaboración propia.

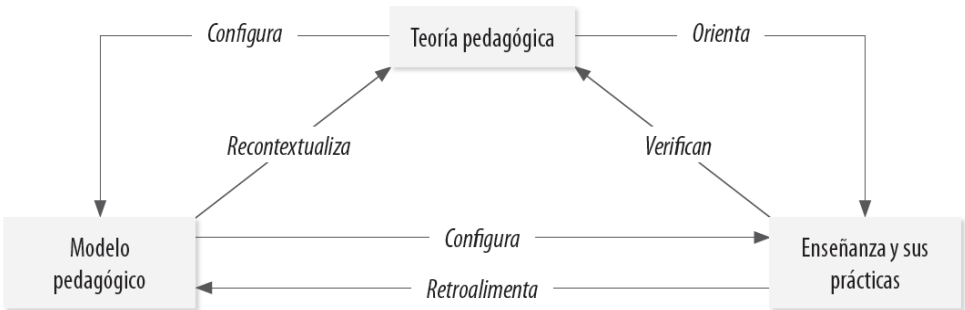
Relación de los Modelos con la Realidad Educativa

Los MD, MP, MC y ME buscan representar la realidad en la que son aplicados. Por ello, se sustentan en fundamentos teóricos con los que mejoran la realidad educativa. Por ejemplo, los MP basado en el constructivismo se centran en el aprendizaje activo, donde los estudiantes construyen su propio conocimiento a través de experiencias y reflexiones. Esto se refleja en enfoques como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje colaborativo (Maldonado, 2008). Los MD basados la Teoría del Aprendizaje Social incluyen el uso de ejemplos y modelos a seguir en el aula, fomentando un ambiente donde los estudiantes aprendan observando a sus maestros y compañeros. Además, facilita la adquisición de comportamientos y habilidades sociales positivas, y puede mejorar el clima escolar y la motivación de los estudiantes al proporcionar ejemplos claros de expectativas y metas alcanzables (Delgado, 2019).

Los MC y MD que adoptan la *Teoría de la Inteligencia Múltiple* buscan diversificar las estrategias de enseñanza y evaluación para abordar las diferentes inteligencias y estilos de aprendizaje de los estudiantes (Vivas, 2015). Los MP y MD basados en la *Teoría de la Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) enfatizan la importancia del apoyo y la colaboración en el aprendizaje, utilizando técnicas como el andamiaje y la tutoría (UNIR, 2023).

Estas teorías proporcionan un marco teórico-conceptual para comprender cómo los modelos en educación representan y mejorar la realidad educativa desde una perspectiva específica. Su aplicación requiere de diseñar y evaluar modelos efectivos y pertinentes que logren validar las propuestas teóricas. Por ejemplo, Kimenko (2010) propone un diagrama en el que define los movimientos entre la teoría pedagógica y las prácticas de enseñanza-aprendizaje (Figura 1) para la construcción de los MP. Caso similar sucede con el MC y el MD.

Figura 1. Movimientos desde la teoría hacia la práctica (Kimenko, 2010, p. 108).



Para lograr la implementación e institucionalización de los modelos, se realiza de manera progresiva tomando en consideración los lineamientos institucionales. Es decir, de acuerdo al nivel de concreción del modelo, se define la influencia que este tiene sobre los niveles inferiores: el ME tiene influencia en el diseño del MC, y este a su vez en el MP y MD. Sin embargo, es habitual reconocer la influencia de las prácticas de aprendizaje para la modificación del aspecto pedagógico y curricular y, en consecuencia, un rediseño del MD; de ahí la importancia de la evaluación y monitoreo de la implementación de los modelos.

Uno de los ejemplos más significativos sobre la transición de los modelos en educación y su aplicabilidad en la era del conocimiento, fue en

durante la pandémica por Covid-19; periodo en el que la política educativa jugó un papel transcendental al igual que las tecnologías digitales (TD) para el aprendizaje. La pandemia representó desafíos únicos. Los MP y MD que tradicionalmente se basan en la interacción presencial y el uso de recursos físicos, tuvieron que adaptarse rápidamente a plataformas digitales, lo que afectó la calidad y efectividad de la enseñanza. Se necesitó el rediseño de las estrategias didácticas y evaluativas en un contexto digital que estaban sustentadas bajo un marco educativo presencial. Además, dejaron ver que las desigualdades relacionadas con la brecha digital, que no habían sido consideradas como factores claves del contexto para el diseño de los ME y MC tuvieron un impacto significativo en el rumbo de la educación.

Si bien se hicieron esfuerzos significativos para adaptar estos modelos a un entorno digital, la efectividad de estas adaptaciones subraya la necesidad de un enfoque más flexible y resiliente en el diseño y aplicación de los ME para enfrentar futuras crisis y asegurar una educación equitativa y de calidad. Algunos autores lo han definido como ME para la emergencia.

Institucionalización y Recuperación de Modelos en el Discurso Político

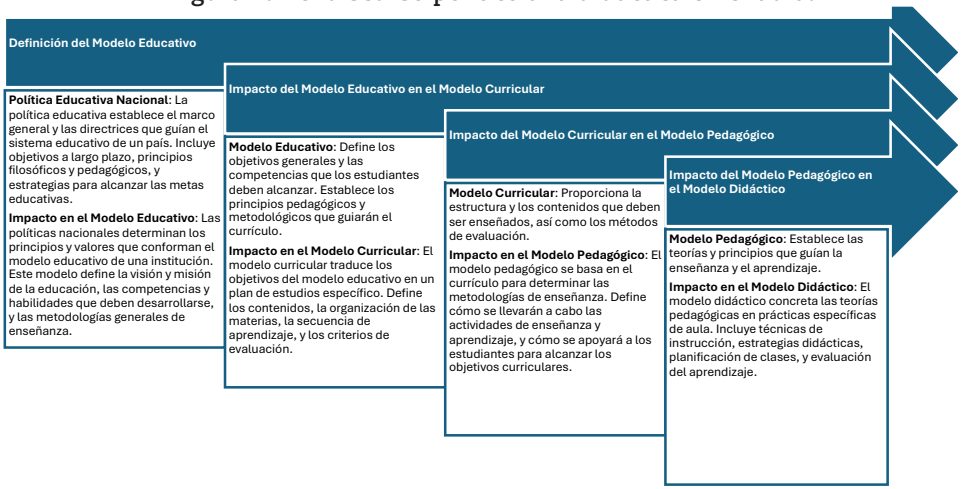
La institucionalización y recuperación de ME en el discurso político son procesos críticos para garantizar la implementación efectiva de políticas educativas que respondan a las necesidades actuales. Esta sección aborda cómo los ME, MP, MD y MC se utilizan en el discurso político, los desafíos de su implementación durante la pandemia de Covid-19 y la necesidad de adaptaciones para futuros contextos educativos.

Los ME a menudo se utilizan para justificar la adopción de políticas públicas y reformas educativas que se alinean con la filosofía del gobierno en turno (Barriga *et al.*, 2023), que sirve para proporcionan un marco teórico y práctico que respalda decisiones políticas y administrativas. El caso más reciente es la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que ha impulsado el gobierno mexicano en turno y que está asociado a la era morenista bajo principios de bienestar social, equidad y apoyo a los sectores vulnerables de la sociedad.

La política educativa nacional tiene un efecto cascada que comienza con la definición del ME y se extiende hasta el MD en el aula. Cada nivel del sistema educativo es influenciado por las directrices y objetivos establecidos a nivel nacional, lo que garantiza una coherencia y alineación en la educación

impartida. Identificar y entender la relación entre estos modelos y las instancias y entidades involucradas es crucial para asegurar una implementación efectiva y una educación de calidad (Figura 3).

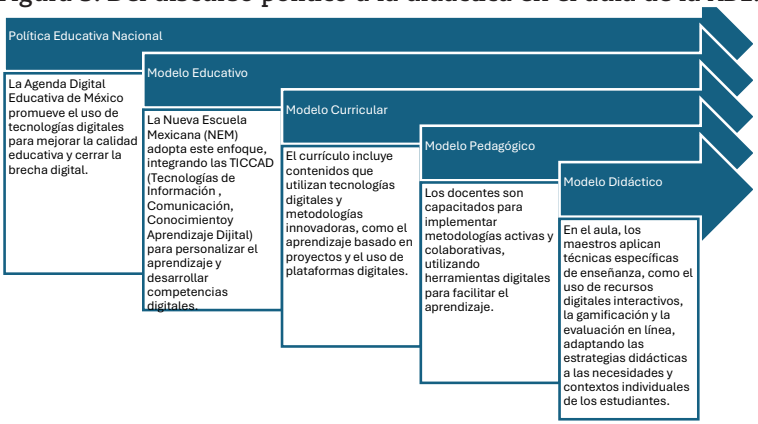
Figura 2. Del discurso político a la didáctica en el aula.



Fuente. Elaboración propia.

Bajo este esquema, los cambios del sistema educativos, así como su estatus, es producto de la institucionalización de la política educativa basada en las estrategias de aplicabilidad e implementación. Por ejemplo, la Agenda Digital Educativa (2020) que está alineada con Ley General de Educación (2019), es un marco de referencia para la integración de TD en el sistema educativo nacional, y surge como una iniciativa para garantizar su uso, y en consecuencia permite realizar cambios en el sistema educativo (Figura 4).

Figura 3. Del discurso político a la didáctica en el aula de la ADE.



Fuente. Elaboración propia.

Los modelos pueden ser recuperados y reinterpretados para servir objetivos políticos específicos, además de permitir una sistematización de los procesos educativos aplicables a lo largo del sistema educativo. Su implementación debe ser un proceso continuo de mejora y creatividad compartida, promovido por las autoridades responsables, y debe asegurar consistencia, vitalidad e inclusión; además las autoridades estatales juegan un papel clave en asegurar que el modelo responda a las características locales. La implementación será gradual y adaptada a la realidad de cada comunidad escolar, asegurando inclusión y adecuación constante a las diversas condiciones del país, las personas y las escuelas (Gobierno de México, 2016).

Por otro lado, la pandemia interrumpió la implementación de muchos modelos educativos, como la NEM y la ADE, obligando a una rápida transición a la educación en línea y modificando significativamente las metodologías y evaluaciones. La ADE impulsó el proyecto Aprende en Casa en su versión 1 y 2, y tuvo diferentes niveles de concreción (Barriga *et al.*, 2023) que van desde la iniciativa federal centralizada, hasta los ajustes a las comunidades de acuerdo a las políticas estatales y locales.

La experiencia indica, de acuerdo a Campañ (2020), que existió un problema de legitimidad, autoridad, liderazgo y comunicación entre el Gobierno Federal y las demás instancias educativas para la implementación de la política educativa. A pesar de que existió un objetivo específico sustentado con la política educativa nacional, y estaba orientado hacia la normativa a

través del sustento con la ley, existió una inestabilidad en las políticas educativas debido a la falta de coherencia, cooperación y coordinación entre los diferentes niveles de gobierno; por lo tanto, no resolvieron los desafíos de la educación durante la contingencia.

La falta de interés institucional y la demora en la respuesta del Gobierno Federal para atender los procesos de transformación digital afectaron negativamente la implementación del ME, pero dejaron enseñanzas significativas para plantear una transformación digital en los modelos pedagógicos y curriculares que se consolidan a partir del discurso político.

La importancia de la ADE en la promoción de la actualización y adopción de nuevos MP y MC ha sido cuestionada por quedar de lado en la construcción de los marcos de referencia nacionales (Dussel y Williams, 2023), quizá la implementación se vio favorecida por la emergencia sanitaria y el discurso político de la ADE no logró cubrir las necesidades que se tuvieron durante el 2020 dando tintes de obsolescencia o, en todo caso, mostrando una falta de iniciativa para impulsar estrategias eficaces.

Por otro lado, es necesario analizar las prácticas internacionales y ejemplos sobre modelos que implementaron las TD para definir propuestas para adaptar y mejorar los ME para enfrentar futuras crisis y asegurar una educación equitativa y de calidad. El reconocimiento de los modelos de emergencia para la educación es necesario, ya que el bienestar social se encuentra estrechamente ligado las prácticas educativas.

Los ME tienen un papel fundamental en la influencia de opinión pública y en la percepción del sistema educativo. Este hecho puede tener implicaciones considerables en cuanto a la aceptación de la ideología nacionalista, del mismo modo que el rol de los medios de comunicación y las redes sociales en la difusión y percepción de los modelos educativos puede construir confianza o desconfianza en la calidad del sistema educativo. Este hecho se evidenció durante la pandemia y a partir de la publicación de la NEM, la cual ha causado discusiones críticas sobre su oportunidades y limitantes (De Anda, 2023).

La política educativa se favorece del diseño educativo escalaba a diferentes niveles para construir confianza y legitimizar el sistema educativo, así como las políticas asociadas. La institucionalización y recuperación de ME en el discurso político es crucial para garantizar que las políticas educativas respondan a las necesidades actuales y futuras. La pandemia por Covid-19

ha resaltado la importancia de una adaptación rápida y efectiva de estos modelos, así como la necesidad de un apoyo institucional y gubernamental robusto. A medida que avanzamos hacia una era post-pandemia, es fundamental aprender de las experiencias pasadas para mejorar la implementación y efectividad de los MC, MP y, asegurando así una educación de calidad y equitativa para todos.

Conclusión

En este texto, se ha abordado la diferenciación de los ME, MP, MD y MC, su relación con la realidad educativa y su recuperación en el discurso político. Los ME funcionan como esquemas teóricos que facilitan la comprensión de la realidad educativa y guían las acciones pedagógicas. Se ha discutido cómo cada modelo tiene su propia definición, componentes y propósito, y cómo interactúan para mejorar el proceso educativo.

La diferenciación de los modelos en educación es crucial para una implementación efectiva y contextualizada de las políticas educativas. Cada modelo tiene un rol específico que contribuye al proceso educativo de manera integral. En el contexto actual, marcado por la transformación digital y las secuelas de la pandemia, es fundamental que los modelos en educación sean flexibles y adaptables para enfrentar nuevos desafíos y asegurar una educación equitativa y de calidad. Reconocer la singularidad de cada contexto educativo y adaptar las políticas y modelos en consecuencia es vital para el éxito educativo.

Algunas reflexiones a partir del análisis sugieren que es necesario profundizar en la investigación sobre los ME, MP, MD y MC tomando en cuenta los estudios comparativos y nuevas metodologías y tecnologías para mejorar su adaptabilidad y efectividad. Además, se recomienda desarrollar políticas educativas que sean lo suficientemente flexibles para adaptarse a diversas realidades locales y a los cambios rápidos en el contexto educativo global, implementar sistemas de evaluación y retroalimentación continua para ajustar y mejorar los modelos en educación y las políticas asociadas, y proveer recursos y apoyo técnico necesario para la implementación efectiva de la ADE y la integración de tecnologías digitales en todos los niveles del sistema educativo (Campañ, 2020; Dussel y Williams, 2023).

Bibliografía

Aduna, A. P., García, E., y Morales, J. R. (2018). Capital social y educación. Soportes de la sustentabilidad. *Administración Y Organizaciones*, *14*(27), 13–29.

Agenda Digital Educativa. [ADE]. (2020). *https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf*

Barriga, F. D., Lópex, E. A., Morales. M. L., Hereoa, A., López, J. K., y Castañeda, F. (2023). *Políticas digitales en educación en México*. UNICEF.

Benavidez-Torres, M. F., y Vásquez-Benítez, L. (2019). La importancia de la gestión curricular universitaria en programas a distancia. *In Crescendo*, *10*(1), 13-34. 10.21895/incres.2019.v10n1.02

Campañ, J. R. (2020). Acciones de políticas educativas ante la emergencia sanitaria del Covid-19. *RLEE,50*(3), 95-120. *https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.3.12*

Cardoso, H. (2006). El proyecto educativo al modelo pedagógico. *Odiseo Revista Electrónica de Pedagogía*, *4*(8). pp. 11-19.

Coll, C. (1994). *Psicología y Currículo*. Barcelona. Editorial Paidós.

Cruz, P. E., & Hernández, L. J. (2021). La relación dialógica entre el currículo y modelo pedagógico. *Revista Educación*, *19*(19), 182-201.

Delgado, P. (2019). *La teoría del aprendizaje social: ¿qué es y cómo surgió?* Otras voces en la Educación. Recuperado desde *https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/331227*

De Anda, J. F. (2023, 11 de agosto). La Nueva Escuela Mexicana, un modelo "romántico pero inviable". *El Economista*. *https://www.eleconomista.com.mx/arteseideas/La-Nueva-Escuela-Mexicana-un-modelo-romantico-pero-inviable-20230811-0012.html*

De Zubirá, J. (2010). *Los modelos pedagógicos, hacia una pedagogía dialogante* (3.ª ed.). Magisterio Editorial.

Dussel, I., & Williams, F. (2023). Los imaginarios sociotécnicos de la política educativa digital en México (2012-2022). *Profesorado*, *27*(1), 39-60. DOI: 10.30827/profesorado.v27i1.26247

Fernández, M. J. M., y Vivar, D. M. (2010). Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el espacio europeo de educación superior. *Tendencias Pedagógicas*, *15*, 91-111.

Flores, M. (2019). Cuatro formas de entender la educación: modelos pedagógicos, conceptualización ordenamiento y construcción teórica. *Educación y Humanismo*, *21*(36), 137-159. *http://dx10.17081/eduhum.21.36.3147*

Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw Hill.

Fresan, M., Moreno, T., Hernández, G., Fabre, V., y García, A. (Eds.). (2017). *Modelos educativos para el siglo XXI*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Foucault, M. (1972). *La Arqueología del Saber*. Siglo XXI Editores.

Gobierno de México. (2016). El modelo educativo en méxico: El planteamiento pedagógico de la reforma educativa. *Perfiles Educativos*, *38*(154), 216-225.

Gómez, M. (2004). El modelo como herramienta para el análisis de las escuelas y corrientes pedagógicas. *Revista Perspectivas, 8*(11), 131-140.

Jiménez, B. (1991). Los Sistemas y Modelos Didácticos. En A. Medina y M. L. Sevillano (Coords.), *Didáctica - Adaptación*. (2ª ed.). UNED.

Kimenko, O. (2010). Reflexiones sobre el modelo pedagógico como un marco orientados para las prácticas de enseñanza. *Pensamiento Psicología*, *6*(11).

Lara, P., Portilla, J. V., Alfonso, B., García, S. E., y Aguilera, O. (2020). Epistemología de los modelos pedagógicos tradicionales y emergentes. *Educare*, *24*(78), 281-296.

Larriba, L. F. (2001). La investigación de los modelos didácticos y de las estrategias de enseñanza. *Enseñanza, 19*(9), 73-88.

Ley General de Educación. (2019). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. *https://www.diputados.gob.mx.*

Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. *Laurus*, *14*(28), 158-180.

Martínez, E. (s.f.). *Modelo y modelos curriculares en la solución a los problemas educativos (reflexiones)*. Documento en línea. *http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a3n6/3-6-13.pdf*

Olivos, T. M., Meneses, M. E., Meneses, E. E. S., y Orozco, M. M. F. (2016). Evaluación de un Modelo Educativo Universitario: una perspectiva desde los actores. *RIEE*, 9(2), 29-48. doi:10.15366/riee2016.9.2.002

Ramírez-Mera, U. (2023). El rol de las tecnologías en los modelos educativos universitarios. En A. Escudero-Nahón y R. Palacios-Díaz (Coords.), *Horizontes de la transformación digital* (pp. 430-440). Editorial Transdigital. https://doi.org/10.56162/transdigitalb18

Tapia, E., Reyes, N., y Chanchingre, M. (2024). La filosofía del modelo educativo por competencias con enfoque constructivista, investigativo. *Maestro y Sociedad*, *21*(2), 519-526. *https://maestroysociedad.uo.edu.cu*

Secretaría de Educación Pública. (2020) *Agenda digital educativa para el aprovechamiento de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital.* Cámara de senadores de la republica mexicana. *https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf*

Tünnermann, C. (2008). *Modelo educativo y académico* (1ª ed.). Editorial Hispamer. *https://www.enriquebolanos.org/media/publicacion/Modelos%20educativos%20y%20academicos.pdf*

Universidad Internacional de la Rioja [UNIR]. (2023, 25 de enero). *La Zona de desarrollo próximo y su aplicación en el aula*. *https://mexico.unir.net/noticias/educacion/zona-desarrollo-proximo/*

Varela-Losada, M., Arias-Correa, A., y Vega-Marcote, P. (2019). Educar para el cambio y la sostenibilidad: Evaluación de una propuesta de aprendizaje experiencial para formar al profesorado en formación inicial. *Rev. Por. de Edu*, *32*(2), 57-73. *https://doi.org/10.21814/rpe.15303*

Vivas, B. N. (2015) Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alunos *RNIEI, 8*(3), 121-136.

Materiales didácticos como respuesta para el aprendizaje y sus condimentos en la pandemia

María Jocabed Mendoza Pardo[15]

Resumen

Durante la pandemia la mayoría de los profesores tuvimos que sacar cuanto recurso tecnológico conocíamos en "aras" de un mejor desempeño en clase. Sin falsa modestia debo decir que soy una creyente en el uso de las herramientas tecnológicas, ya que en mi propio quehacer las he usado para potenciar la retención de los conocimientos en mis alumnos.

Los alumnos están acostumbrados a la combinación de imágenes, gráficos y textos para aprender, ya es inherente en ellos por su adicción a los gadgets tecnológicos muchos de ellos de avanzada tecnología al alcance de algunos miles de pesos. Aun así, hay que pensar que esa ubicuidad de aprendizaje también nos lleva a cuestionarnos que no aprenden al mismo ritmo y que mantener el control del aprendizaje en los mismos alumnos es complejo. Actualmente las tecnologías también nos conducen a tener alumnos en aprendizaje solitario, pero que también son capaces de incorporarse a hacer trabajo en colectividad en ciertos momentos. Mi propuesta en este ensayo es hablar del galimatías que resulta decidir qué tecnología usar para construir materiales basándome en un modelo de enseñanza aprendizaje apto para no morir en el intento y lograr los objetivos de aprendizaje. Hablar como tecnólogo y académico, compartir mi experiencia.

Palabras claves: Materiales didácticos, pandemia, aprendizajes ubicuos, modelos de aprendizaje.

[15] Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa, *ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1458-8242*

Abstrac

During the pandemic, most of the teachers had to take out every technological resource we knew of to "better" perform in class. Without false modesty I must say that I am a believer in the use of technological tools, since in my own work I have used them to enhance the retention of knowledge in my students.

Students are accustomed to the combination of images, graphics, and texts to learn, it is already inherent in them due to their addiction to technological gadgets, many of them advanced technology within the reach of a few thousand pesos. Even so, we must think that this ubiquity of learning also leads us to question that they do not learn at the same pace and that maintaining control of learning in the same students is complex. Currently, technologies also lead us to have students in solitary learning, but who are also able to join in doing collective work at certain times. My proposal in this essay is to talk about the gibberish that results from deciding which technology to use to build materials based on a teaching-learning model suitable for not dying trying and achieving learning objectives. Talk as a technologist and academic, share my experience.

Keywords: Didactic materials, pandemic, ubiquitous learning, learning models.

Introducción

La educación transmite porque quiere conservar;
y quiere conservar porque valora positivamente
ciertos conocimientos, ciertos comportamientos,
ciertas habilidades y ciertos ideales. Nunca es neutral:
elige, verifica, presupone, convence, elogia
y descarta (Savater: 2008, 139).

El presente trabajo pretende exponer algunos tópicos de los aprendizajes en las Comunidades virtuales. El resultado del trabajo de implementar tecnologías en el trabajo presencial y a distancia.

El uso de diversas herramientas tecnológicas "pueden incrementar la retención gracias a la interacción y a la combinación de imágenes, gráficos, y textos que nos permite un refuerzo constante y eficaz; el alumno impone su ritmo de aprendizaje y mantiene el control; puede darse una mejora en el aprendizaje ya que el alumno avanza por el sistema según su ritmo in-

dividual de aprendizaje, etc." (Cuéllar: ND), con base en ello, esta propuesta pretende determinar cuál sería el proceso de creación -ocupando el conocimiento adquirido en la maestría, la práctica escolar y la capacitación continua- más adecuado para desarrollar material didáctico en software como apoyo que permita complementar y profundizar la comprensión de los conocimientos abarcados durante la enseñanza presencial en clase, basado en sustento pedagógico y de fácil utilización.

"Las nuevas tecnologías nos abren las puertas de un territorio extenso: el de la información instantánea y completa. Pero si se ha de conservar y acrecentar el carácter de humano, se debe inevitablemente, asumir como un deber cultural el interpretar esa información; alejando la tentación de ser sólo sus consumidores" (Álvarez, 2010).

Una UEA (Unidad de Enseñanza Aprendizaje) hoy en día se debe prestar para la creación de materiales multimedia porque per se hay riqueza en la creación de contenidos y por la cantidad de videos que se pueden encontrar útiles en la red para el aprovechamiento de esta, y ello fue también uno de los motivos por los que se eligió este tema. La creación de apoyos multimedia pretende servir en el aprendizaje dentro del aula presencial del profesor y servir también para posicionar la materia dentro de los estudiantes (ya que el conocimiento de esta genera educandos más completos o de visión más completa), además que se busca que estos apoyos faciliten el aprendizaje del alumno a su propio ritmo.

Objetivo

El ambiente de aprendizaje se extiende más allá de los límites físicos que nos muestran las instituciones educativas. Aprendemos cualquier cosa, en todo el tiempo y en todas partes utilizando tecnologías e infraestructura ubicua.

- Uno de los objetivos primarios de la enseñanza es ampliar la calidad de nuestra vida. Así, el sujeto esencial de aprendizaje existe en nuestro ambiente diario, no en aulas o libros de texto.
- Innovación de la tecnología en los procesos educativos se vuelve indispensable no opcional.
- Facilitar la evaluación mediante instrumentos de evaluación propiciando el cambio educativo.
- Aplicar evaluaciones por computadora o dispositivos móviles obteniendo resultados al instante. Facilitar la calificación de evaluaciones.

Precedentes

Para construir un ambiente de aprendizaje hay que tener presente algunos conceptos, Parcerisa (2005) dice «sin enseñanza no puede existir aprendizaje» (p.15) y desde la perspectiva constructivista se entiende el aprendizaje como un cambio en el significado construido a partir de la experiencia (Duffy y Jonassen, 1991:9). Estas enseñanzas pueden ser intencionales o no. Pero la intencionalidad de estas es consustancial a la educación universitaria: en la Universidad se pretende enseñar en cada UEA (Unidad de Enseñanza Aprendizaje) contenidos específicos y, por lo tanto, se tiene la intención de que el alumnado aprenda estos contenidos y consiga objetivos determinados.

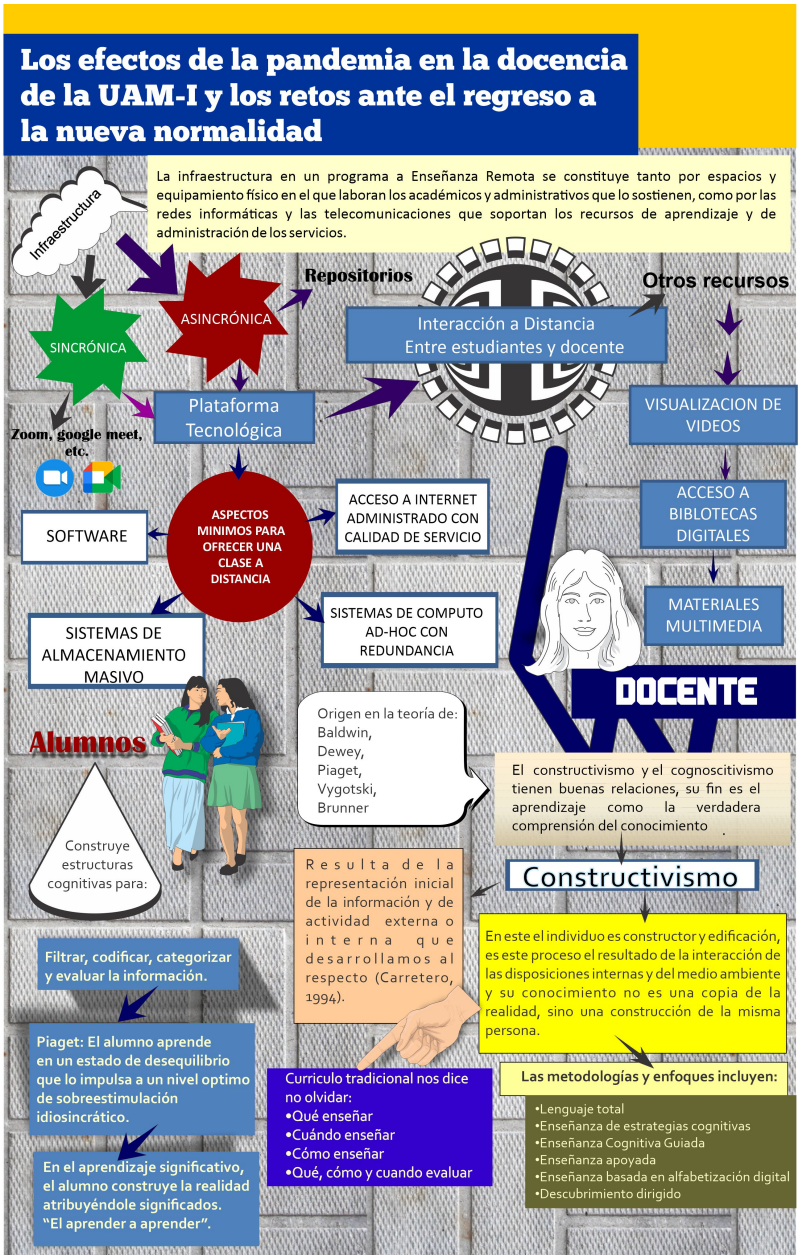
La concepción constructivista del Aprendizaje escolar y la intervención educativa.

- El desarrollo psicológico del sujeto, particularmente en el plano intelectual y su interacción con los aprendizajes significativos.
- Diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos.
- Replanteamiento de los contenidos curriculares, orientados a que los alumnos tengan aprendizajes significativos.
- Reconocimiento de diversas modalidades de aprendizaje.
- El desarrollo psicológico del sujeto, particularmente en el plano intelectual y su interacción con los aprendizajes significativos.
- Diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos.
- Replanteamiento de los contenidos curriculares, orientados a que los alumnos tengan aprendizajes significativos.
- Reconocimiento de diversas modalidades de aprendizaje.

Cabrero y Llorente (2008:25) hablan de la importancia de un modelo Constructivista de modalidad combinada. Es decir, un modelo donde la presencialidad o la *semipresencialidad* está unida con los recursos a distancia.

Este modelo tiene **la misma razón consustancial** a la educación universitaria tradicional, es decir: en la Universidad se pretende enseñar en cada UEA (Unidad de Enseñanza Aprendizaje) **contenidos específicos** y, por lo tanto, se tiene **la intención** de que el alumnado aprenda estos contenidos y consiga objetivos determinados, alumnos a distancia, alumnos presenciales deben tener los mismos resultados.

Imagen 1. Ilustración Infográfica del trabajo constructivista dentro de la práctica de la UEA.

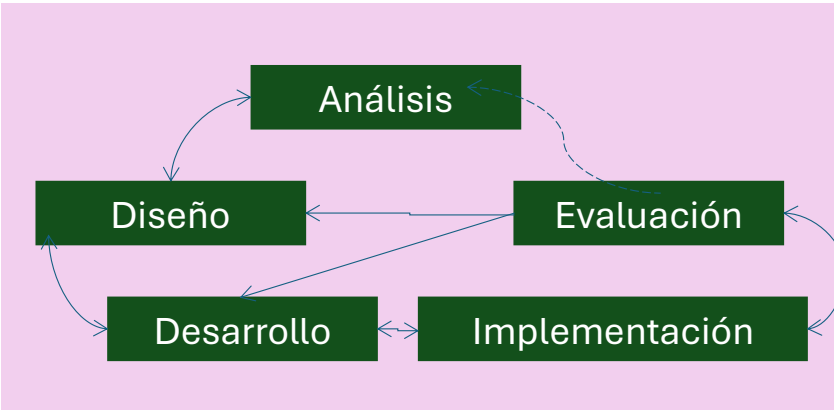


Diseño Instruccional para crear una metodología de acción

ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación, Evaluación), por ser funcional para el diseño de materiales en línea y con el cual se está trabajado.

El Diseño Instruccional en este caso hará énfasis en crear objetos de aprendizaje o materiales instruccionales que aumenten el aprendizaje de cada individuo.

Imagen 2. Esquema del ADDIE.



Fuente: Elaboración Propia.

Análisis

Es la base de las otras fases del diseño, en ella el diseñador debe realizar una evaluación de necesidades del entorno a trabajar (organización), definir el problema, identificar qué causa el problema y buscar posibles soluciones. Se pueden incluir en esta etapa, fases técnicas específicas de investigación, tales como: análisis de necesidades, análisis de contexto y análisis de tareas (Muñoz, 2011).

Necesidad

Crear un curso que satisfaga a las necesidades impuestas por la Enseñanza Remota. Al crear un curso es necesario ver al usuario como un ser también

con necesidades emotivas. Por ende su relación social también es importante como lo muestra el diagrama abajo expuesto.

Imagen 3. Necesidades del individuo.



Fuente: Elaboración Propia.

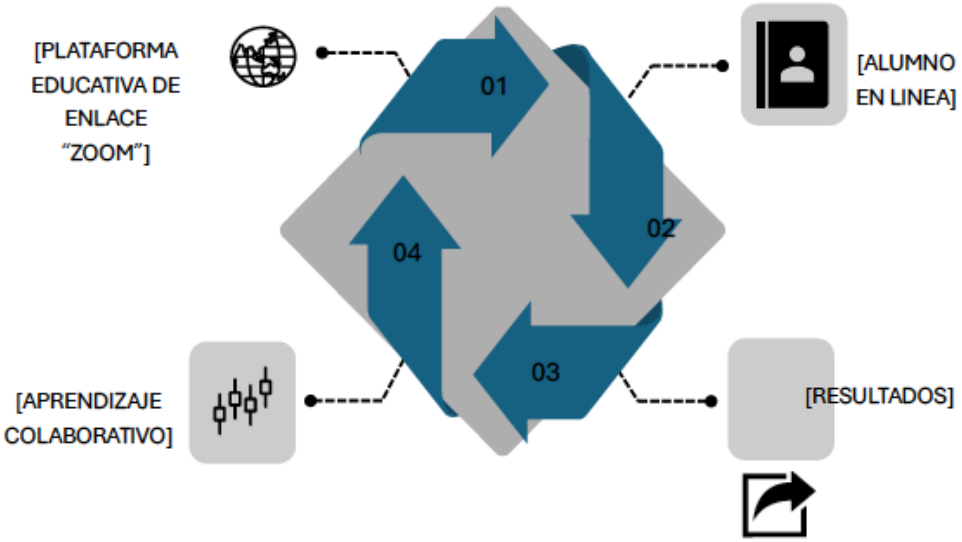
Desarrollo

La fase de desarrollo se estructura sobre las bases de las fases de análisis y diseño (McGriff, 2000). El propósito de esta fase es generar las unidades, módulos y los materiales didácticos de las mismas. En esta fase esta se desarrolla el esquema de trabajo, los textos a utilizar, y otros detalles técnicos.

Propósito: Creación de una página compañera en Materiales (repositorio) para los alumnos, apoyo a la clase transmitida en Zoom. Creación de materiales afines en tiempo de exposición.

El fin o propósito es cubierto cuando tenemos un circulo virtuoso de trabajo como el de abajo expuesto.

Imagen 4. Diagrama: Proceso educativo dentro de la plataforma Zoom y Moodle logrando por medio del modelo Instruccional de creación de materiales un aprendizaje colaborativo con resultados.



Fuente: Elaboración Propia.

Dentro de este proceso el docente debe tener el conocimiento profesional, pero también las ganas de ser dinámico, estratégico, autorregulado y reflexivo en la creación de los entornos.

Situaciones del Aprendizaje Escolar

- Recepción repetitiva
- Recepción significativa
- Descubrimiento repetitivo
- Descubrimiento significativo

Metodología

Dentro de la teoría del Aprendizaje:

> *"Se ha considerado el diseño instruccional como un proceso* ***dialéctico****, en cuanto requiere de una racionalidad, de un ordenamiento lógico;*

> ***flexible**, por permitir los procesos generados por el estudiante, los cuales pueden no estar planificados por el diseñador, pero sí están en las estructuras mentales del estudiante y, por tanto, pueden formar parte de un componente del entorno de su aprendizaje; **sistémico**, por la posibilidad de interrelacionar todos los componentes y fases, lo que torna integrables tanto aquellos procesos que surgen como aquellos que no fueron considerados durante la planificación" (Polo: 2003, 68).*

En el caso de este curso las necesidades son las siguientes:

- Que el alumno conozca los hechos históricos de la UEA Historia Contemporánea de México perteneciente al tronco común de la División de Ciencias y Humanidades. Conozca su relevancia en un momento en donde los hechos históricos juegan un papel trascendente con los cambios del país.
- Que el estudiante reflexione sobre las diferentes etapas históricas que le a tocado vivir al país.

La materia combina exposiciones teóricas del profesor con el debate y los comentarios que los estudiantes puedan realizar al respecto de las lecturas propuestas para cada uno de los temas ubicados dentro del programa.

Problema

- En la actualidad las instituciones educativas públicas o privadas tienen la necesidad de evaluar las competencias adquiridas de cada curso. En ocasiones, calificar un examen tradicional implica tiempo y esfuerzo de parte de los profesores. Este trabajo incrementa en proporción de la cantidad de alumnos por cada curso, ya que cada profesor tiene uno o varios cursos impartidos en un trimestre hablando en el contexto **UAM**.
- Por ejemplo, si un profesor imparte 2 cursos en un trimestre, requiere el doble de tiempo para generar exámenes tradicionales y posteriormente calificar manualmente.
- Un factor para considerar en la evaluación de UEAs es saber si los alumnos han adquirido las competencias específicas del curso y con exámenes tradicionales, no se puede observar fácilmente.

La implementación de evaluaciones (en línea) permite a los administradores y profesores generar estadísticas, para comprender en que hay que dar más énfasis en las clases o mejorar en la enseñanza- aprendizaje de algunas UEAs para adquirir las competencias.

Evaluación

La evaluación es el componente integral de cada una de las cuatro fases anteriores. Esto quiere decir que la evaluación en este modelo brinda la posibilidad de que el diseñador pueda realizar una evaluación formativa (a lo largo de todo el proceso) y también sumativa (al final del proceso de formación). De este modo al conducir cada fase del diseño instruccional, los procedimientos y actividades pueden ser evaluados para asegurar que se realicen en la manera más eficaz para asegurar resultados óptimos (Riera *et al.*, 2000).

- La evaluación de la información en el presente estudio se realizó mediante técnicas descriptivas para la totalidad de indicadores medidos, el empleo del modelo factorial para la valoración de los efectos causados con las evaluaciones en línea.
- Y el valor directo de cada pregunta.
- Resultando que los alumnos que previamente tenían una experiencia en línea tenían mejores calificaciones que los alumnos que no habían realizado ningún tipo de experiencia previa.

Evaluación: Después de análisis de las evaluaciones globales en los trimestres 20-I, 20-P, 20-O, 21-I, donde más del 55% de los alumnos aprobaban con calificación en rango de 7. 5 a 8.5 de calificación y una facilitación en los procesos de evaluación y rectificación en las guías de estudio de los exámenes globales. Podría decirse una ganancia con las tecnologías.

Fase de cierre o evaluación

- Tan importante o necesaria como las anteriores: si no se resuelve bien, el proceso de aprendizaje se queda abierto, inconcluso, con una acumulación de contenidos inconexos, con una falta de visión global, sintética y holística de la realidad.
- La evaluación es como la síntesis final que culmina y asienta el proceso de aprendizaje correspondiente a los contenidos de un tema o unidad didáctica.
- Saber hasta donde llegó el aprendiz.

Conclusiones

¿Por qué innovar el proceso de evaluación con la tecnología?

Dorrego señala (2006) que las «Reflexiones de fin de curso», es donde los estudiantes evalúan el impacto del curso en su aprendizaje y sus vidas, se convierte en la necesidad de preguntarse cómo mejorar un curso.

En el caso concreto de la UEA el interés dentro del curso y el nivel de aprovechamiento marco las alertas para revisar los contenidos y formular nuevos cuestionamientos apoyándome del apoyo de un aula virtual para mejorar mi curso. Ganando los siguientes aspectos:

- Personalizar el contenido.
- Diseño adaptativo (**Responsive**).
- Fácil e intuitivo de utilizar.
- Respuestas a tiempo real.
- Obtener información de forma inmediata.
- Analizar los datos obtenidos.
- Gestión de los datos.
- Optimizar el tiempo de calificación.
- Estadísticas – Graficas.
- Resúmenes automáticos.
- Trabajar colaborativamente.

Tipos de Contenidos

Se debía investigar y determinar cuál metodología es la adecuada para desarrollar una aplicación instruccional de contenido multimedia.

Se tenía que evaluar diferentes opciones de software o herramientas de autor para determinar cuál es más útil a emplear para armar los contenidos de la materia.

Asimismo, se evaluó diferente software o herramientas de autor y se determinó cuál sería el más adecuado para la edición de los textos, y cuál de imágenes a emplear en el material multimedia.

Se debe determinar si los videos seleccionados de apoyo cumplen con los requisitos teóricos de la UEA y pueden agregarse a los materiales didácticos multimedia.

Se debe designar cuáles son los conceptos teóricos de la materia propicios para ser aplicados en el Diseño y Desarrollo de los materiales didácticos.

Se debe constituir una estrategia adecuada para realizar los contenidos de la materia.

Parcerisa (2005) dice que los contenidos se pueden clasificar en:

a) ***Contenidos Conceptuales*** o de conocimiento, que son los que los alumnos deben saber.

b) ***Contenidos procedimentales*** o de habilidades, que son los que los alumnos deben llegar a saber hacer.

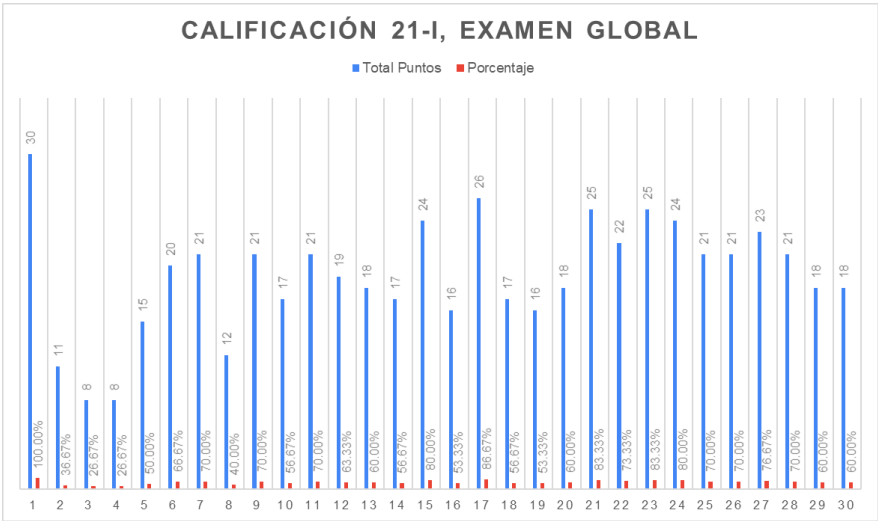
c) ***Contenidos de valores o actitudes***, que son aquellos que los alumnos deben llegar a asumir como reguladores de su manera de ser.

Pre-requisitos de los contenidos antes de las evaluaciones

- Los textos y ayudas en clase proporcionadas al alumno accesibles.
- Son parte de un repositorio que el alumno consulta antes de la evaluación y que permiten al alumno realizar un reporte a entregar antes de la evaluación.
- Este reporte facilita la realización del examen, ya que dicha evaluación está basada en los textos, el examen representa un refuerzo de lo aprendido.
- El alumno que no realiza los prerrequisitos tiende a reprobar la evaluación.

Resultados en gráficos

Imagen 5. Gráfico de un grupo de Historia Contemporánea de México, producto del examen global.



Fuente: Elaboración Propia.

Gráfico de ejemplo: Calificaciones globales de un grupo del trimestre 21I donde se ven los aciertos por orden alfabético curiosamente el alumno número 1 de la lista tiene el 100 de la calificación al tener los 30 aciertos y el alumno 30 tiene 18 aciertos lo que corresponde a 60% de la calificación. Se podrían presentar gráficos similares.

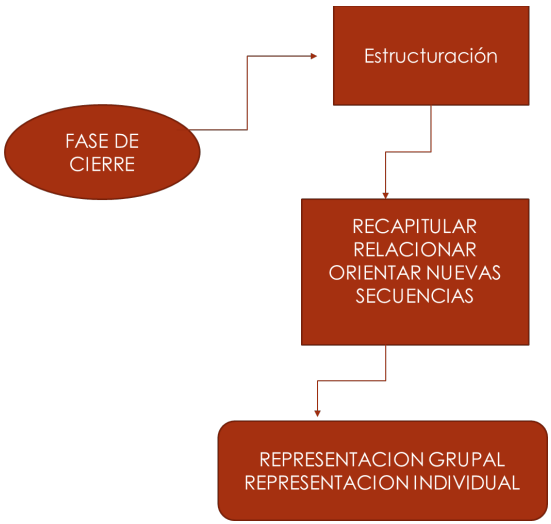
Reflexiones…

- Existe al final una actividad de síntesis de lo aprendido por el proceso llevado a cabo por parte del profesor.
- La evaluación final nos permite conocer el progreso de cada sujeto o alumno y corregir lo que no funcionó para el siguiente curso.
- ¿El educando puede continuar con nuevas secuencias formativas? Siempre es una pregunta que surge…

- ¿El cierre de la secuencia permite reflexionar al educando sobre su aprendizaje? Resulta que sí porque se le mandan las respuestas correctas al terminar el examen y una encuesta de sugerencias al curso.

Por lo cual se puede formular un modelo a especie de cierre y de reflexión sobre la evaluación final que se emitió donde se recapitula la creación de nuevos materiales que complementen los contenidos con más potencialidad y se deseche lo que no funciona.

Imagen 6. Diagrama de reflexión.



Fuente: Elaboración Propia.

Conclusiones del PEER (Proyecto Emergente de Enseñanza Remota)[1]

20-I, 20-P, 20-O, 21-I

Para que esto se cumpla en el **PEER**, el aprendizaje debe poseer las siguientes características:

- **PERMANENCIA:** los estudiantes nunca pierden sus trabajos, el proceso de aprendizaje es recordado continuamente todos los días.

1. *https://www.uam.mx/educacionvirtual/uv/peer.html*

- **ACCESIBILIDAD:** los aprendices tienen acceso a sus documentos, datos o vídeos desde cualquier sitio.
- **INMEDIATEZ:** en cualquier momento, pueden tener cualquier información inmediatamente.
- **INTERACTIVIDAD:** interactúan de un modo inconsciente con ordenadores y dispositivos integrados; además, gracias a las múltiples herramientas de comunicación, se relacionan con profesores, compañeros, etc.
- **ACTIVIDADES (EDUCATIVAS) SITUADAS:** el aprendizaje se integra en la vida diaria; los problemas encontrados y el conocimiento requerido están presentes de forma natural y auténtica.
- **ADAPTABILIDAD:** tendrán la información correcta, del modo correcto y en el tiempo y lugar correctos.

Reflexión final al calce

Mediante el uso de diversas herramientas tecnológicas que pueden incrementar la retención gracias a la interacción y la combinación de imágenes, gráficos y textos nos permite un refuerzo constante y eficaz en la enseñanza de cualquier tema en general; no impone un ritmo particular al aprendiz, sino que establece su propio parámetro de captación y mantiene su control a seguir.

Bibliografía

Burgos Aguilar, J. V. (2010). *Tecnología Educativa y Redes de Aprendizaje de Colaboración. Retos y realidades de innovación en el ambiente educativo*. Trillas.

Cabero Almenara, J., & Llorente Cejudo, C. (2008). *Del e-learning al b-learning: nuevas aficiones educativas Quaderns Digital,* (51).

Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia. (s. f.). *Universidad Nacional Autónoma de México. http://www.cuaed.unam.mx*

Cuéllar, J. A. (ND). *Multimedia en la Educación. Material de trabajo. Diapositivas usadas en la materia de "Aplicaciones de multimedia en la educación"*. Enero de 2011.

Dorrego, E. (2006). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia, 5*(6). Universidad de Murcia. Recuperado de *https://revistas.um.es/red/*

Educación hoy la perspectiva de la OCDE. (2010). Colección INITE-OCDE, ISBN 978-607-454-050-5, Impreso en México por INITE-OCDE, p. 128.

Rama, C. (2004). Un nuevo escenario en la educación superior en América Latina: la educación virtual, Capítulo 2 de *La educación Superior Virtual en América Latina y el Caribe*. Ed. ANUIES, Col. Biblioteca de la Educación Superior, Serie Memorias de México, pp. 39-53.

Se puede consultar en: *http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Zh09X8OodyoC&oi=fnd&pg=PA293&dq=evaluaci%C3%B3n+de+los+programas+de+educaci%C3%B3n+a+distancia+en+artes+y+humanidades+en+M%C3%A9xico&ots=v3g9HnxeiN&sig=6IXnJDudFFPio8mXU6SyjIVi1-s#v=onepage&q&f=false* Consultado en línea el 12 de julio de 2014.

Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia *www.cuaed.unam.mx*

Chadwick, C. (2001). La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *31*(4). *http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/270/27031405.pdf*

Jonasson, D. H. (1991). *Thinking technology: Toward a constructivist design model.* [On-line]. *http://ouray.cudenver.edu/~slsanfor/cnstdm.txt*

Marquès, P. (1995). Metodología para la elaboración de software educativo. En Software Educativo. *Guía de uso y metodología de diseño*. Editorial Estel.

Maestría en Desarrollo Pedagógico. (2010). Campus virtual. Lectura. Consultado en línea el 19 de julio de 2014.

McGriff, S. J. (2000). *Modelo ADDIE: Proceso de desarrollo de un curso.* Instructional Systems, College of Education, Penn State University. Recuperado de *https://es.scribd.com/document/56033152/MENDEZ-MARTINEZ-Diseno-Instruccional-y-Desarrollo-de-Proyectos-de-Educacion-a-Distancia*

Méndez, M. J. (2000). *Diseño instruccional y desarrollo de proyectos de educación a distancia*, Universidad Nacional Autónoma de México. *https://es.scribd.com/document/56033152/MENDEZ-MARTINEZ-Diseno-Instruccional-y-Desarrollo-de-Proyectos-de-Educacion-a-Distancia*

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2010). *Educación hoy: La perspectiva de la OCDE.* Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa (INITE), S. C. p.128.

Parcerisa, A. (2005). *Materiales para la docencia universitaria*. Ed. Octaedro/ICE-UB.

Pimienta, P. J. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias* 1ª ed. Pearson educación.

Rama, C. (2004). Un nuevo escenario en la educación superior en América Latina: la educación virtual. En *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe* (pp. 39–53). ANUIES.

Riera, B., Ordinas, C., Martí, C., Torrandell, I., Colares, J., & Motilla, X. (2000). Proceso de diseño de materiales educativos multimedia. *II Jornadas Multimedia Educativo*. Barcelona. Recuperado el 28 de enero de 2008 de *http://greav.net/portal/files/2000/proceso_diseno.pdf*

Sangrà, A., Guárdia, L., Williams, P. & Schurm, L. (2004). Modelos de diseño instruccional. En Stephenson, J., Sangrà, A., Williams, P., Schrum, L., Guàrdia, L., Salinas, J. & M. E. Chan, *Fundamentos del diseño técnico-pedagógico en e-learning* (pp. 1-73). Barcelona:FUOC.

Savater, F. (2008). *El valor de educar*. Ariel.

Schwier, R. A. (1995). Issues in emerging interactive technologies. In G.J. Anglin (Ed.), *Instructional technology: Past, present, and future*. (2ª ed., pp. 119-127). Libraries Unlimited, Inc.

Schwier, R. A. (1998). Schwiercourses, EDCMM 802, Unpublished manuscript, University of Saskatchewan at Saskatoon, Canada.

Torres Velandia, A. (2000). La educación superior a distancia en las universidades del Área Metropolitana de la Ciudad de México. Realidades, prospectiva y desafíos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXX (003) pp. 93-115.

Vázquez de la Hoz, F. J. (2005). Las inteligencias múltiples y las nuevas tecnologías informáticas y de comunicación en las escuelas. *Psicogente 8*(13), 32 - 46.

Vygotski, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijal.

Modalidades y modelos educativos, impacto y transformación post pandemia: el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco

Bardo Dage Ruiz Dávila[16]
Gerardo García Muñoz[17]
Jadira Marín Montoya[18]

Resumen

La educación es una actividad fundamental para propiciar el desarrollo en las sociedades, esto sin importar si se trata de países desarrollados o en vías de desarrollo. La pandemia por SARS-CoV-2 transformó el proceso educativo, ya que derivado del confinamiento y las restricciones de distanciamiento social las actividades educativas presenciales se vieron enormemente afectadas, llevándolas a realizarse de manera remota. Los estudiantes y profesores adaptaron el proceso de enseñanza-aprendizaje a la virtualidad, lo cual evidenció las desigualdades existentes en el acceso a los recursos tecnológicos e implicó el aprendizaje de nuevas herramientas tecnológicas para integrarlas en dicho proceso.

En el caso de México las autoridades realizaron diversos esfuerzos para que los estudiantes de todos los niveles retomaran de manera rápida su proceso formativo, mismo que posterior a la pandemia se modificó con la incorporación de las tecnologías digitales, mostrando su potencial para dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y poder llevar educación de calidad a distintos sectores de la población.

En el presente trabajo se analiza la transformación del modelo educativo de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco, así como las nuevas modalidades educativas que se desarrollaron posterior a la pandemia, derivado del hecho que se integraron las experiencias y aprendizajes tecnológicos que implicaron la abrupta transición a la virtualidad,

[16] Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Azcapotzalco, *ORCID: https://orcid.org/0009-0001-6966-8995*
[17] Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Azcapotzalco, *https://orcid.org/0000-0002-4127-2462*
[18] Instituto de Estudios Superiores "Rosario Castellanos", *ORCID: https://orcid.org/0009-0001-0281-0889*

transitando así de un modelo presencial a un modelo híbrido, con nuevos programas educativos semipresenciales.

Palabras clave: aprendizaje, educación virtual, innovaciones educativas.

Abstract

Education is a fundamental activity to promote development in societies, regardless of whether they are in developed or developing countries. The SARS-CoV-2 pandemic transformed the educational process, as it resulted from the confinement and restrictions of social distancing, face-to-face educational activities were greatly affected, leading them to be carried out remotely. Students and teachers adapted the teaching-learning process to virtuality, which highlighted the existing inequalities in access to technological resources and implied learning new technological tools to integrate them into the process.

In the case of Mexico, the authorities made various efforts so that students of all levels could quickly resume their training process, which after the pandemic was modified with the incorporation of digital technologies, showing their potential to stremline the teaching-learning processes, to bring quality education to different sectors of the population.

This paper analyzes the transformation of the educational model of the Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco unit, as well as the new educational modalities that were developed after the pandemic, derived from the fact that technological experiences and learning were integrated, which implied the abrupt transition to virtuality, thus moving from a face-to-face model to a hybrid model, with new educational programs.

Keywords: Learning, virtual education, educational innovations.

Introducción

Este documento tiene como objetivo analizar las distintas modalidades y modelos educativos, así como su reconfiguración y tránsito a modelos virtuales o híbridos en el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco (UAM-A). La hipótesis que se plantea es que es necesaria una transformación en la modalidad educativa de la UAM-A para poder atender las necesidades de aprendizaje de la comunidad estudiantil, lo cual permitiría que los tiempos de término de estudios fueran relativamente es-

tables y que la matrícula aumente al poder atender a grupos poblacionales que realizan otras actividades además de estudiar. Se analizan dos programas educativos creados a partir de la pandemia, uno denominado Proyecto Emergente de Enseñanza Remota (PEER) y otro Programa de Transición de Enseñanza en la Modalidad Mixta (PROTEM).

Para alcanzar el objetivo anteriormente descrito el trabajo se compone de cuatro secciones, en la primera sección se explica qué son los modelos educativos. En la segunda parte, se exponen las modalidades educativas y su funcionamiento. Seguido de ello, en la tercera parte, se presentan las evidencias empíricas de las transformaciones de modelos y modalidades educativas a partir de la pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2. En la cuarta parte, se presenta el modelo y modalidades educativas de la UAM-A, y su transformación derivada de la pandemia. Finalmente, se presentan las conclusiones más relevantes.

Modelos educativos

Existen diferentes tipos de modelos educativos que se han desarrollado de acuerdo a las distintas necesidades de las instituciones académicas. Sin embargo, es preciso saber qué es un modelo educativo. Al respecto, Moncada (2013) define el modelo educativo como:

> *[…] visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la elaboración y análisis de los programas de estudios; en la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, o bien en la comprensión de alguna parte de un programa de estudio. Se podría decir que son los patrones conceptuales que permiten esquematizar de forma clara y sintética las partes y los elementos de un programa de estudio, o bien, los componentes de una de sus partes (pág. 38).*

Los modelos educativos más comunes son: el Tradicional, Conductista, Constructivista, Proyectivo y *Sunbury* (UNADE, 2020). Aunado a esto, el uso cada vez más constante de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) representa un papel importante en los modelos y, por ende, en las modalidades educativas.

> *[…] la educación mediada por las tecnologías ha propiciado la generación de Sistemas Multimodales de Aprendizaje (SMA). Los cuales han tenido un crecimiento importante en la última década al facilitar la comu-*

> *nicación e interacción entre las diversas personas que participan en un curso, asignatura o proyecto de investigación. Esto permite el intercambio de experiencias, la construcción de nuevos saberes y la optimización de los procedimientos educativos y laborales (SUME, 2022, párr. 2).*

Por ello, las modalidades educativas son de suma importancia para la comunidad estudiantil y docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que tienen diferentes alcances, limitaciones, procesos y tiempos específicos, mismos que impactan en el desarrollo del estudiante y en la apropiación de saberes.

Modalidades educativas

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), define que la modalidad educativa "es la primera gran división de del Sistema Educativo Nacional que indica de qué manera se imparte la educación" (s.f., pág. 3), por lo tanto, se puede dividir en modalidad escolarizada, no escolarizada y mixta, siendo esta última una combinación de las dos primeras. Por lo tanto, una modalidad educativa es el contexto o la manera a través de la cual se realizan las actividades vinculadas con la forma de cursar las asignaturas, el espacio, tiempo y lugar relacionado con ello y el papel que los docentes y estudiantes tendrán para lograr los objetivos del aprendizaje.

Modalidad escolarizada

Presencial

La modalidad escolarizada presencial, siguiendo a Flores (2006), corresponde al proceso de enseñanza-aprendizaje denominado como cara a cara, "donde profesor y alumnos interactúan en un mismo espacio físico y a un mismo tiempo. Pueden "verse" mutuamente y existen las condiciones para que interactúen de inmediato" (pág. 94). Esta modalidad es la más conocida debido a que es la forma original en la cual se instauró el proceso formativo en las sociedades del mundo. Es importante mencionar que esta modalidad presencial no necesariamente prescinde de las TIC. Al contrario, más bien se ha complementado con ellas debido a las facilidades que brinda en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cabe destacar, que siguen existiendo espacios escolares con modalidad escolarizada presencial en los cuales el uso de las TIC sigue siendo ausente o de mala calidad. Incluso, las comunidades estudiantiles no tienen la su-

ficiente alfabetización digital necesaria para usar TIC en sus procesos formativos, derivado también de la falta de acceso a las TIC por motivos que pueden depender de la desigualdad económica.

Modalidades no escolarizadas

La modalidad no escolarizada "se caracteriza porque el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, se lleva a cabo a través de una Plataforma tecnológica educativa, medios electrónicos o mediante procesos autónomos de aprendizaje y/o con apoyos didácticos" (GOBMEX, s.f., párr. 8). El INEGI (s.f.), define esta modalidad como:

> *La destinada a estudiantes que no asisten a la formación en el campo institucional. Esta falta de presencia es sustituida por la institución mediante elementos que permiten lograr su formación a distancia, por lo que el grado de apertura y flexibilidad del modelo depende de los recursos didácticos de autoacceso, del equipo de informática y telecomunicaciones y del personal docente (pág. 3).*

Sin embargo, con el uso de las TIC en esta modalidad no escolarizada, ahora pueden encontrarse varios tipos, entre los que destacan la modalidad semipresencial y a distancia.

Semipresencial

La modalidad semipresencial tiene la peculiaridad de que la comunidad estudiantil debe administrar sus procesos de aprendizaje de acuerdo a sus propios tiempos y necesidades, cumpliendo al mismo tiempo con los plazos de entrega establecidos que se darían normalmente en una modalidad escolarizada presencial. Al respecto, Hernández, González y Viñas (2019), argumentan que:

> *El momento de orientación debe centrarse en los elementos esenciales de la clase (conceptos y procedimientos) para problematizar de conjunto con los estudiantes y propiciar su participación durante la clase, a través de tareas que reclamen la actividad consciente y reflexiva del estudiante, bajo la guía del profesor. Se debe orientar el autoestudio, el trabajo independiente, con el apoyo de las guías correspondientes, haciendo aclaraciones pertinentes o complementando sus indicaciones (pág. 146).*

Además, resaltan la importancia de que la parte docente recomiende bibliografía básica y complementaria para el proceso de aprendizaje ya que esto

estimula una correcta comunicación entre los involucrados en esta modalidad (Hernández, González y Viñas, 2019).

A distancia

La modalidad a distancia comprende el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del uso total de las TIC, por lo tanto, "amplía las oportunidades de acceso a la educación de aquellas personas que no pueden estudiar de forma presencial o semipresencial, por lo que su planificación es a largo plazo, compleja y centralizada" (SUME, 2022, párr. 10).

Actualmente, esta modalidad de estudio se ha hecho recurrente por dos principales factores: la presencia de la tecnología y la transformación de las actividades debido a la pandemia por el virus SARS-CoV-2. La modalidad educativa a distancia en México comenzó en la década de 1970, donde "diversas instituciones educativas crearon sus sistemas de enseñanza abierta o mixta que después se convertirían en modelos específicos de educación a distancia" (Navarrete-Cazales y Manzanilla-Granados, 2017, pág. 70). Autores como Cifuentes-Medina, González-Pulido y González-Pulido (2020) argumentan que:

> *Los avances tecnológicos en materia de cómputo y telecomunicaciones han constituido una posibilidad emergente por medio de la cual ha surgido y prosperado la educación a distancia, además de ser una respuesta a la necesidad de jóvenes y adultos que no pueden asistir a clases en el sistema presencial; su anhelo de superación e ilustración es posible a través de este este camino, vía que libera de la ignorancia, garantiza la calidad de vida y fortalece la construcción de verdaderos seres humanos (pág. 81).*

Modalidad Mixta

Abierta

La modalidad abierta, de acuerdo al Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAyED) argumenta que dicho sistema:

> *[…] se sustenta en los principios de flexibilidad espacial y temporal, así como en el aprendizaje autogestivo, a partir de materiales didácticos diseñados ex profeso. Esta modalidad contempla la posibilidad de acompañar el estudio autónomo con sesiones de asesoría individual o grupal en las instalaciones universitarias, en un espacio y tiempo previamente acordados. En ese sentido, en la modalidad abierta se ha*

> *adoptado, desde su inicio, la combinación de prácticas de enseñanza presencial y a distancia, dando lugar a diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje (UNAM-CUAIEED, 2013, pág. 6).*

Educación continua

La educación continua refiere a la oferta educativa que es constante a través de cursos, talleres, diplomados, entre otros y que son dirigidos a distintos sectores de la población, ya que se caracterizan, además, por ser flexibles y la formación y capacitación puede ser personal o profesional (SUME, 2022). La educación continua surge entonces, a partir de las necesidades que la población tiene en cuanto a adaptarse y actualizarse a las nuevas exigencias sociales, productivas, económicas y tecnológicas.

Por esta razón, es importante crear este tipo de formación permanente con el objetivo de adquirir la capacitación necesaria en los procesos de adaptación para las transformaciones en el entorno social, laboral, digital y comunicativo (López-Barajas, Ortega, Albert, y Ortega, 2020). Por lo tanto, se puede considerar una modalidad mixta, ya que este tipo de educación puede obtenerse tanto de manera presencial como en línea.

Modalidad híbrida

Esta modalidad es la más reciente dentro del ámbito educativo y cobró relevancia a partir de la pandemia de 2019. La modalidad híbrida "consiste en fusionar dos modalidades y hacerlas funcionar a la vez" (Tobar, 2021, pág. 29). Esta modalidad también alienta el proceso de autoaprendizaje de la comunidad estudiantil y es flexible en cuanto a los horarios de estudio. "No existe un porcentaje del tiempo que debe ser presencial y otro que debe ser a distancia; son las necesidades del aprendizaje las que determinan cuando es necesario verse en persona y cuando podría ser mejor a distancia" (Castillo, 2021, párr. 9).

Evidencia empírica de la transformación de las modalidades y modelos educativos como consecuencia de la pandemia

La evidencia sobre la trasformación de los modelos y las modalidades educativas es diversa, esto dependiendo del nivel educativo, el lugar y la insti-

tución. Lo que es indiscutible es que la pandemia impactó la educación y ocasionó que se reflexionara sobre los posibles caminos que las modalidades educativas tendrán en el futuro, aunque existen planteamientos que consideran que lo mejor será regresar a la situación previa a la pandemia. Tal es el caso de Sánchez (2021) quien argumenta que en el año 2020 la educación tuvo una transformación gradual referente a sus métodos, modalidades y modelos, lo que la hizo debutar como una *educación remota de emergencia*. Sin embargo, alienta a retomar la educación como hasta antes de ese año y combinarla con lo mejor de la educación de ahora, un balance entre la educación cara a cara y la virtual.

Mena-Sinche, Vélez-Marín y Prieto-López (2022) proponen un modelo pedagógico híbrido tomando en cuenta las necesidades del sistema educativo ecuatoriano, esto a partir del contexto pandémico debido a que se afectó la educación cerrando escuelas, por lo que esta propuesta ayudaría a responder a nuevas necesidades educativas. Los autores Pérez, Martínez y Mena (2020) ofrecen un análisis teórico, crítico y descriptivo referente a las prácticas educativas que se desarrollaron a partir de la pandemia. Estos análisis se basan específicamente en los recursos digitales educativos.

La autora Umaña-Mata (2020) presenta las principales oportunidades y retos en la educación a distancia en Latinoamérica a partir de la pandemia por el virus SARS-CoV-2, pues considera que esta nueva modalidad educativa tiene grandes posibilidades de desarrollo teniendo en cuenta particularidades específicas de esta región y hacer frente a la *nueva normalidad*. Rivera-Díaz (2021) presenta como es que la educación en Centroamérica en tiempos de pandemia enfrentó grandes retos debido a que el acceso a recursos virtuales en esta región es muy limitado.

Viñas (2021) reflexiona acerca de qué es la educación híbrida, así como sus ventajas, desventajas y beneficios, esto a partir de la transformación que sufrió la educación tradicional en la pandemia apoyándose de los recursos en línea y plantea si esta educación híbrida será el modelo educativo en el futuro. Echandia (2020) aborda cómo el modelo educativo en tiempos del SARS-CoV-2, migró hacia el uso de herramientas tecnológicas sin la adecuada formación para su uso por parte de docentes, estudiantes y padres de familia. Antes de la pandemia, ya existían millones de estudiantes que no asistían a la escuela, pero con la pandemia esto se incrementó.

Díaz (2021) expone como en los sistemas educativos de Iberoamérica se han evidenciado las brechas y desigualdades a partir de la crisis sanita-

ria por el virus SARS-CoV-2. Por esto, argumenta que es importante y necesario impulsar en esta región estrategias de retorno y recuperación de los sistemas educativos a partir de políticas públicas. CONEVAL (2021), analiza las experiencias de educación en cuanto la accesibilidad y adaptabilidad en comunidades de México ante el cierre de escuelas durante la pandemia. Además, analizar el funcionamiento de la Estrategia Aprende en Casa (AC) tomando en cuenta las particularidades en las que se desarrolla la educación en México, es decir, el contexto social, educativo, económico y cultural.

Los autores Navarrete, Manzanilla y Ocaña (2020), presentan los resultados de una investigación cualitativa en la educación básica que se basó en el análisis de documentos, comunicados emitidos por la Secretaria de Educación Pública (SEP) y también en los efectos de las plataformas virtuales y recursos digitales disponibles para este nivel educativo, en donde se observó que existe escasa cultura digital en esta población escolar y es necesario replantear el currículo, así como las prácticas docentes.

El modelo y las modalidades educativas de la UAM-A: su transformación

La UAM, desde el inicio de sus operaciones, basó sus procesos de enseñanza-aprendizaje en el modelo educativo tradicional, en el cual el docente tiene un papel importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la comunidad estudiantil. Sin embargo, este modelo educativo tradicional en la UAM se transformó debido a que la gestión de los saberes y la gestión educativa, se organizaron de una forma única que la distingue hasta el día de hoy (UAM Iztapalapa, s.f.).

> *El modelo académico de la Universidad Autónoma Metropolitana se basa en la organización académica departamental, lo que la distingue de la mayoría de las instituciones de educación superior del país. Bajo esta estructura los profesores, en su mayoría de tiempo completo, conjuntamente con la docencia realizan actividades de investigación, lo que enriquece la formación de los estudiantes y diversifica los planes y programas de estudio de licenciatura y posgrado (Rectoría UAM, 2022, párr. 1).*

A partir de finales del trimestre 19-O, mismo que correspondió de diciembre de 2019 a marzo de 2020 en el calendario de la UAM, las actividades académicas sufrieron un proceso de transformación debido a la pandemia, por lo cual se originó el PEER, el cual "presenta a la comunidad universitaria solu-

ciones creativas e innovadoras frente al complejo contexto de la pandemia del COVID-19. Toma lo mejor del modelo presencial que da sustento a su prestigio y lo enriquece con la mediación tecnológica" (UAM, 2021, párr. 4).

Posterior a la parte más álgida de la emergencia sanitaria por la pandemia, se comenzó con el regreso a clases presenciales de forma paulatina, por lo cual se originó el PROTEMM, el cual tenía como objetivo intensificar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera presencial, todo ello con las debidas medidas sanitarias. Cabe destacar que durante el PEER y el PROTEM la UAM brindó apoyo para que parte de la comunidad estudiantil pudiera seguir su formación en cada uno de los nuevos programas adoptados, esto mediante insumos tecnológicos o solventando los costos del internet.

En el caso específico de la UAM Azcapotzalco, la adopción de los nuevos programas educativos ante la pandemia fueron acogidos de la mejor manera por la comunidad docente y estudiantil, misma que experimentó una rápida adaptación a las nuevas modalidades de conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje y el manejo de las TIC, ello con el objetivo de continuar con las clases de manera remota y/o híbrida. Siendo esta última modalidad una importante área de oportunidad para renovar los modelos educativos en la UAM-A.

Actualmente diversas instituciones de educación superior han implementado la modalidad híbrida con el objetivo de brindar educación a una mayor población y porque además permite a los estudiantes realizar otras actividades al mismo tiempo, principalmente trabajar. Un ejemplo de estas instituciones, es el Instituto de Estudios Superiores "Rosario Castellanos" de la Ciudad de México (IRC). En este caso, los docentes imparten clases presenciales pero se apoyan de las TIC con base en actividades de estudio independiente que refuerzan los conocimientos obtenidos en el aula. Adicionalmente, el modelo educativo del IRC se basa en el aprendizaje a través de problemas reales, lo que denominan como *Metodología de Problemas Prototípicos e Incidentes Críticos*, y que se presentan "como una alternativa desde la mirada de la innovación educativa crítica, para activar la movilización de saberes, habilidades y actitudes en el estudiante, frente a una realidad compleja, con diversos contextos problemáticos" (Gómez, Gómez, y Reynosa, 2021, pág. 11735).

En la modalidad híbrida se aprovechan las nuevas capacidades y habilidades tecnológicas aprendidas por docentes y estudiantes durante la

pandemia, por lo tanto, sería un buen momento para que la UAM-A oferte programas de estudio bajo la modalidad híbrida, ya que esto permitiría aumentar la matrícula y con ello atender a una mayor población estudiantil, ya que, en un futuro inmediato, cuando la matrícula estudiantil regrese totalmente a clases presenciales la capacidad de las instalaciones será insuficiente. De esta manera se aprovecharían las TIC y con ello la UAM-A estaría a la vanguardia en modalidades educativas, manteniéndose dentro de las mejores universidades del país. Cabe destacar que el brindar programas de estudio en modalidad híbrida permitiría que la formación de los estudiantes no se vea truncada ante situaciones que impidan el asistir a las instalaciones (sismos, contingencia ambiental, pandemias, entre otros).

En esta tesitura es importante destacar que en la UAM-A se imparte de manera semipresencial la licenciatura en Administración, misma que inició operaciones en diciembre de 2019 al igual que la licenciatura en Computación. Cabe mencionar que, pese a que los programas se iniciaron unos meses antes de la pandemia, el aprendizaje en la elaboración de programas de estudio en modalidades semipresenciales permitió a la UAM trasladarse rápidamente a una educación remota (mediante el PEER y el PROTEM). Adicionalmente, es de destacar que dichas modalidades permiten combinar elementos de la educación presencial y a distancia, disminuyendo así los costos del transporte y tiempos de traslado, pero sin descuidar la calidad académica que caracteriza a la UAM.

Finalmente, como aprendizaje del tránsito por una educación completamente en línea (impuesta por la pandemia) y la adopción de nuevas herramientas tecnológicas y educativas, las autoridades de la UAM-A, específicamente de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, han optado por implementar, durante el trimestre 23-I (febrero a junio de 2023), sesiones remotas los días viernes, mientras que de lunes a jueves las clases se realizan de manera presencial en la unidad. Lo anterior muestra que la pandemia ha planteado la necesidad de incluir en el proceso educativo y formativo el uso de nuevas tecnologías educativas, mismas que deben estar alineadas con los requerimientos de la población estudiantil y que en un futuro cercano sería deseable implementar programas educativos en modalidad híbrida, esto con la finalidad de implementar los nuevos aprendizajes tecnológicos adquiridos por la comunidad académica.

Conclusión

Derivado de la pandemia por el virus SARs-Cov-2 en el año 2019, los procesos de enseñanza-aprendizaje en la UAM-A sufrieron una serie de cambios importantes para evitar que se perdieran los trimestres de estudio. Por lo tanto, se puede observar que en la actualidad las consecuencias siguen notándose en las aulas. Por ejemplo, aún hay profesores dando clases totalmente en línea debido a factores como: cuestiones médicas, pérdida de matrícula y que no existe aún un lineamiento institucional que establezca la obligatoriedad de regresar a modalidad presencial, esto en pro de la comunidad estudiantil y en apego a las medidas sanitarias.

Por lo anterior y con base en el aprendizaje que conllevó el uso de herramientas tecnológicas y educativas durante el proceso de la pandemia, así como derivado de la experiencia adquirida con programas educativos en modalidad semipresencial es importante que la UAM implemente una mayor cantidad de programas en modalidades semipresenciales o híbridas, lo que permitirá ofrecer modalidades educativas de vanguardia y que posibilitarán tener mayor alcance estudiantil, ya que sería un desacierto el no implementar los aprendizajes adquiridos sobre tecnologías educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El instaurar dichas modalidades podría ser un primer avance para, en el futuro, poder ofertar programas educativos en modalidades a distancia, mismos que en la actualidad no son ofertados en la UAM.

Finalmente, consideramos importante destacar que con el anuncio del fin de la pandemia por parte de la Organización Mundial de la Salud (el 05 de mayo de 2023) y el fin de la emergencia sanitaria en México (09 de mayo del mismo año) no se dejen en el olvido todos los aprendizajes adquiridos en la educación, ya que las nuevas tecnologías y los diversos modelos educativos son un insumo valioso para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y hacer posible que la mayor parte de la población de México, y el mundo, cuente con una educación de calidad y que sea accesible. Así, la evidencia internacional ha mostrado que las modalidades híbridas pueden ser una pieza fundamental en la transformación de la educación de los siguientes años, esto al modificar la dinámica educativa y brindar diversas herramientas tecnológicas y de investigación a la comunidad estudiantil y académica, lo cual queda asentado en nuestra agenda de investigación.

Bibliografía

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2020). *El servicio social. http://www.anuies.mx/programas-%y-proyectos/proyectos-academicos/servicio-social-y-egresados*

Blanco Fernández, A. A. (2016). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Narcea ediciones.

Castillo, N. (07 de junio de 2021). Modalidad híbrida para la educación en tiempos de coronavirus. *Ciencia UNAM. https://ciencia.unam.mx/leer/1125/modalidad-hibrida-para-la-educacion-en-tiempos-de-coronavirus*

Chávez Jiménez, E. A. (2017). Talento humano: una contribución a la competitividad organizacional. *Mercados y Negocios*. (36) 8-14.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2021). *Las experiencias de las comunidades educativas en el contexto de la pandemia por COVID-19 y la Estrategia Aprende en Casa en México.* México.

Cifuentes- Medina, J., González- Pulido, J., y González- Pulido, A. (2020). El rol del profesor en la modalidad a distancia. *Boletín REDIPE*, *9*(1), 79- 90. *https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528365*

CONEVAL. (2021). *Las experiencias de las comunidades educativas en el contexto de la pandemia por COVID-19 y la estrategia aprende en casa en México.*

Convenio de Colaboración entre la UATX y Equidad de Género, Ciudadanía, Trabajo y Familia, A.C. (2022).

Ddeser. (18 de Junio de 2024). *La Red*. Obtenido de Red por los Derechos Sexuales y Reproductivos en México: *https://www.ddeser.org/?p=7*

Díaz, T. (2021). Reestructurar la educación en tiempos de pos-pandemia. *Revista Innovaciones Educativas, 23*(35), 14-17.

Echandia, Á. (2020). Migración de modelo de atención educativa en tiempos de COVID-19. *Revista Ciencias de la Educación*, *30* (Edición Especial).

ENDIREH. (2021). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares ENDIREH 2021. Principares resultados. CDMX: INEGI.

Eggers, F. M. (2018). *Teoría de las organizaciones*. (9.ª ed.). Maipué. *https://elibro.net/es/lc/bibliotecauv/titulos/79002*

Fabela, R. P. (Agosto 2022). Perspectiva de la educación superior en México 2030. *Scielo*. *https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-57052022000200289&script=sci_arttext*

Gargallo López, B., Suárez Rodríguez, J. M., Pérez Pérez C., Almerich Cerveró, G., & García-García, F. J. (2021). El cuestionario CECAPEU: Un instrumento para evaluar la competencia aprender a aprender en estudiantes universitarios. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 27*(1). *https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20760*

Gobierno de México. (s.f.). Preguntas frecuentes. Obtenido de Gobierno de México: *http://dipes.sep.gob.mx/es/DIPES/PreguntasFrecuentes3#:~:text=Modalidad%20no%20escolarizada%3A%20se%20caracteriza,y%2Fo%20con%20apoyos%20did%C3%A1cticos.*

Gómez, F., Gómez, J., & Reynosa, L. (2021). Problemas prototípicos e incidentes críticos: una alternativa didáctica desde la mirada de la innovación educativa. Ciencia Latina. *Revista Científica Multidisciplinar*, *5*(6), 11735-11753. doi: *https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1197*

Hernández, A., González, M., & Viñas, G. (2019). Estrategia de formación docente y modalidad semipresencial. *Revista Conrado*, *15*(66), 145-155. *http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n66/1990-8644-rc-15-66-145.pdf*

Instituto Nacional de Estadísticas Geografía e Informática. (s.f.). Glosario. Recuperado el 6 de mayo de 2023, de INEGI: *https://www.inegi.org.mx/sistemas/mapa/atlas/docs/Glosario%20Atlas.pdf*

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021). *Encuesta Nacional sobre las Dinámicas de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2021: Principales resultados.* INEGI.

Gargallo López, B., Suárez Rodríguez, J. M., Pérez Pérez, C., Almerich Cerveró, G., & García-García, F. J. (2021). El cuestionario CECAPEU: Un instrumento para evaluar la competencia aprender a aprender en estudiantes universitarios. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 27*(1). *https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20760*

Gobierno de México. (s.f.). Preguntas frecuentes. Obtenido de Gobierno de México: *http:// dipes.sep.gob.mx/es/DIPES/PreguntasFrecuentes3#:~:text=Modalidad%20 no%20escolarizada%3A%20se%20caracteriza,y%2Fo%20con%20apoyos%20 did%C3%A1cticos*

López- Barajas, E., Ortega, M., Albert, M., y Ortega, I. (2020). E*l paradigma de la educación continua. Reto del siglo XXI.* Narcea Ediciones.

Mena-Sinche, D., Vélez-Marín, J., y Prieto-López, Y. (2022). *Sistematización teórica de modelos pedagógicos híbridos adaptados a las necesidades de los sistemas educativos en tiempo de COVID*. Digital Publisher CEIT, 76-94.

MHIC. (2012). *Modelo Humanista Integrador basado en Competencias*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Modelo Humanista Integrador basado en Competencias. (2012). *Modelo Humanista Integrador basado en Competencias.* Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Moncada, J. (2013). *Modelo educativo basado en competencias*. Trillas.

Navarrete- Cazales, Z., & Manzanilla- Granados, H. (2017). Panorama de la Educación a Distancia en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *13*(1), 65- 82. doi:10.17151/rlee.2017.13.1.4

Navarrete, Z., Manzanilla, H., y Ocaña, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L(Especial), 143-172.

OCDE. (2023). *Egresados de Educación Superior en el Mercado Laboral.* OcedeiLybrari.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2023). *Egresados de Educación Superior en el Mercado Laboral.* OcedeiLybrari.

Padilla Mendoza, B. M., y Mecalco López, M. (2017). La Actividad Integradora. Las implicaciones del proceso de asimilación como estrategia de integración curricular en la UATx. En E. Ocampo Gómez, E. Hernández Ferrer, y N. Rodríguez Orozco, *Perspectivas y retos de la educación integral y flexible en las instituciones públicas de educación superior en México*. Universidad Veracruzana.

Páez, G., Mauricio R., Gauthier U., Méndez, R., & Rivera Virgüez (Eds.). (2020). Transformación digital en las organizaciones. Universidad del Rosario. *https://elibro.net/es/lc/bibliotecauv/titu-los/219878*

Páez-Gabriuna, I. (.-U. (2022). *Transformacion digital en las organizaciones*. Universidad del Rosario. *https://elibro.net/es/lc/bibliotecauv/titulos/219878*

Pérez, R., Martínez, M., y Mena, E. (2020). Sars-CoV-2 en México y su efecto en los modelos educativos áulicos: una perspectiva crítica y reflexiva. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *11*(21).

Rectoría Universidad Autónoma Metropolitana. (30 de agosto de 2022). ¿Cuál es el modelo educativo UAM? *https://kiknelia.rec.uam.mx/index.php?/Knowledgebase/Article/View/45/1/cual-es-el-modelo-educativo-de-la-uam*

Red por los Derechos Sexuales y Reproductivos en México (DDESER). (2024, 18 de junio). *La Red* Información basada en la *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2021: Principales resultados, INEGI.*

Rey Romero, C. J. (2021). *Las competencias blandas en el emprendimiento:* (1 ed.). Bogota: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Rey Romero, M. R. (2021). *Las competencias blandas en el emprendimiento:* (1 ed.). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Rivera- Díaz, E. (2021). Reingeniería del modelo educativo superior centroamericano en la post pandemia por Covid-19, hacia una profesionalización por competencias digitales. *Revista Multidisciplinaria de la Universidad de El Salvador. Revista Minerva*, *4*(3), 9-22.

Sánchez, M. (2021). ¿Modelos, modalidades o modas? La enseñanza mixta y el poder de las palabras. *Investigación en Educación Médica, 10*(39), 5-8.

Solís, P., Mazzotti, G., y González, C. (2009). *Modelos, contextos y formas de trabajo en las universidades. Retos y posibilidades de la organización en red*. Ediciones de la Noche; Universidad Veracruzana; Universidad Autónoma Metropolitana.

Sistema Universitario de Multimodalidad Educativa. (2022). *Las modalidades educativas.* Recuperado el 28 de Diciembre de 2022, de *https://blogs.ugto.mx/marco/2019/04/01/las-modalidades-educativas/*

Texis Zúñiga, M. R., y Salazar De Gante, E. (2019). La actividad integradora de la UATX: experiencia de aplicación en trabajo social. En L. D. López Díaz, y J. Tolentino García, (Eds. *Del modelo educativo al aula: El encuentro con los estudiantes* (pp. 32-47). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. *https://pculturales.ujat.mx/FilesPublicaciones/files245/del%20modelo%20educativo%20al%20aula.pdf?utm_source=chatgpt.com*

UNADE (Universidad Americana de Europa). (2020, 4 de junio). *Modelo educativo: qué es y qué tipos hay. https://unade.edu.mx/que-es-un-modelo-educativo/*

Universidad Autónoma de Tlaxcala, U. A. (2016). *Procedimiento Colegiados de Facultad*.

Universidad Autónoma de Tlaxcala y Equidad de Género, Ciudadanía, Trabajo y Familia, A. C. (2022). *Convenio de colaboración.* Tlaxcala, México.

Universidad Autónoma de Tlaxcala, (2024, 18 de Junio). *Secretaría de Autorrealización. https://uatx.mx/secretaria/autorrealizacion/*

Tobar, C. (2021). Modalidad híbrida: qué es y cómo navegar por ella. *Revista Para el Aula*, 29-30. *https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2021-10/pea-039-014.pdf*

Universidad Autónoma Metropolitana. (2021). *Aprueba la UAM el programa de transición de enseñanza en la modalidad mixta. https://www.comunicacionsocial.uam.mx/boletinesuam/513-21.html*

Universidad Autónoma Metropolitana. (2021). *Programa Emergente de Enseñanza Remota. https://www.uam.mx/educacionvirtual/uv/peer.html*

Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa. (s.f.). Breve semblanza de la UAM. *itz.uam.mx. http://www.izt.uam.mx/index.php/historia/#:~:-text=La%20Universidad%20Aut%C3%B3noma%20Metropolitana%20(UAM,-de%20los%20m%C3%A9todos%20de%20ense%C3%B1anza.*

Universidad Autónoma de Tlaxcala. UATX. (2016). Procedimiento 400a-PR-02. Colegiados de Facultad. Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Umaña-Mata, A. (2020). Educación Superior en tiempos de COVID-19: oportunidades. *Revista Innovaciones Educativas*, *22*(Especial), 36-49.

UNADE. (4 de Junio de 2020). Modelo educativo: qué es y qué tipos hay. Obtenido de https://unade.edu.mx/que-es-un-modelo-educativo/

Universidad Autónoma Veracruzana, U. (2008). *Estatuto de alumnos. https://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/estatutodelosalumnos2008.pdf*

Viñas, M. (2021). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. *Plurentes. Artes y Letras,* (12).

Transitando, en educación, del cine y sus imágenes a las imágenes digitales, presentes en INTERNET

G. Edgardo Oikión Solano[19]

Resumen

En este trabajo se revisa la transición que se ha vivido entre finales del siglo XX e inicios del siglo XXI en cuanto a desarrollos tecnológicos, que han traído consigo la presencia de las TIC en nuestras sociedades, lo cual nos ha llevado a hacer referencia a las sociedades de la información.

En las sociedades de la información, las prácticas de vida, están influidas de una manera determinante por el empleo de recursos digitales. Lo cual ha tenido implicaciones en las formas de pensar de los estudiantes jóvenes. Esto ha traído consigo, la necesidad de ubicarles como nativos digitales, mientras que, a las personas de mayor edad, nombrarles como migrantes digitales.

Dada la presencia en un sector amplio de la población de jóvenes nativos digitales, la escuela requiere de pensar la clase de una manera diferente, en la cual el estudiante tenga un papel central y que tiene a su disposición muy diversas fuentes de información de carácter digital.

Estos son los antecedentes, a partir de los cuales, se han enfocado las imágenes digitales, como una estrategia de enseñanza, poco estudiada. Y que, complementándose con otras estrategias, es una alternativa a recuperarse en las prácticas de enseñanza, desde una perspectiva creativa.

Palabras Clave: Sociedad de la Información, Estrategias de enseñanza, Imágenes en la enseñanza, Imágenes digitales y enseñanza.

Abstract

This paper reviews the transition that has taken place between the end of the twentieth century and the beginning of the twenty-first century in terms

[19] Universidad Nacional Autónoma de México, *ORCID: https://orcid.org/0009-0001-9808-9319*

of technological developments, which have brought with them the presence of ICTs in our societies, which has led us to refer to information societies.

In information societies, life practices are influenced in a decisive way by the use of digital resources. This has had implications for the ways of thinking of young students. This has brought with it the need to place them as digital natives, while older people are named as digital migrants.

Given the presence of young digital natives in a large sector of the population, the school needs to think about the classroom in a different way, in which the student has a central role and has at their disposal very diverse sources of digital information.

These are the antecedents, from which digital images have been focused, as a teaching strategy, little studied. And that, complemented by other strategies, is an alternative to recover in teaching practices, from a creative perspective.

Keywords: Information Society, Teaching Strategies, Images in Teaching, Digital Images and Teaching.

Introducción

El cine, surge hacia fines del siglo XIX y por lago tiempo fue un medio de comunicación, con el cual la narración audio visual de historias tuvo gran éxito, llevándonos a vivirlas.

Hoy en día, el cine ya no es más una tecnología sustentada en la proyección de secuencias fotográficas, con la cual se generaba la sensación de movimiento. El cine de hoy, ha adoptado también una tecnología digital.

El cine, además de ser un medio de comunicación, ha sido medio educativo, como lo han expuesto diversos autores, como (Zavala, 2014) (Colorado, *et al.,* 2010) (De la Torre, Pujol, Rajadel, 2005) (De la Torre, 1996), pero bajo el contexto actual del desarrollo de las tecnologías digitales (TIC), nos lleva a pensar los procesos educativos por medio de la imagen, bajo un contexto más amplio. En este sentido los procesos educativos, por medio de la imagen en movimiento, se encuentran transitando del cine analógico al empleo de imágenes digitales, presentes en diferentes dispositivos electrónicos.

De igual manera, el empleo de imágenes fijas, de carácter físico, también se encuentran cediendo terreno, frente a las imágenes digitales de carácter fijo.

Este es el punto de partida de este trabajo, el tránsito de las imágenes analógicas a las imágenes digitales, como medios de apoyo a la enseñanza. Es por esto que, en adelante, los puntos centrales que se abordarán guardan una relación estrecha con las imágenes digitales.

La sociedad del siglo XXI

En las sociedades del siglo XXI, se presentan prácticas de vida saturadas por el uso de tecnologías digitales. Hemos llegado a este tipo de sociedades, a partir de los desarrollos tecnológicos, que a mediados del siglo XX se iniciaron y que para este momento han alcanzado un desarrollo sobresaliente. Estos grandes desarrollos tecnológicos, se han dado gracias a la unión de los progresos en tres sectores: el audiovisual, el informático y el de las telecomunicaciones. En estos tres sectores, se fueron sumando diversos adelantos tecnológicos, entre mediados y fines del siglo XX, cuyo funcionamiento es de carácter digital, es decir a partir de impulsos eléctricos que se transmiten de manera discontinua, lo que permite el manejo de grandes bloques de información, y que reduce costos de operación.

En consecuencia, se tiene que hemos asistido a una verdadera revolución digital, bajo la cual nos hemos acostumbrado al empleo del término TIC, que tiene como significado tecnologías de la información y la comunicación.

Hoy muy diversas tareas las realizamos con la ayuda de diferentes recursos tecnológicos que emplean las TIC. Entre estas tareas se encuentran el comunicarnos, el informarnos, el escribir un texto, el socializar y pasar momentos de distracción y entretenimiento. Pérez Gómez (2012), escribe al respecto: “La expansión universal de las tecnologías digitales rodea la vida de los ciudadanos contemporáneos de manera decisiva” (p.15).

En la actualidad, existe un fácil acceso a muy diverso tipo de información, que está a disposición en los medios electrónicos; el libro, o bien los documentos impresos, no son la única fuente de información, de manera que los estudiantes tienen un fácil acceso a diferentes fuentes de información. En congruencia con esto, la escuela y el maestro, como fuentes de información, también han perdido terreno.

Nos encontramos transitando de las sociedades de masas a las sociedades de la información. Esto es, porque con el advenimiento de la revolución digital: “Asistimos a un mundo donde se vive una sobre-explosión

de información (imágenes, textos)," (Brito, 2016, p.252) Y que conlleva una digitalización de la cotidianidad, con la consecuente presencia de pantallas e imágenes producidas por medios electrónicos (a dichas imágenes, se les han dado en llamar, imágenes digitales).

En estas nuevas sociedades, la información se ha convertido en un producto a comercializarse. Mientras que, en las sociedades de masas, la mano de obra y la producción industrializada, son los elementos ejes de la economía y dan estructura a la vida en sociedad. De este tipo de sociedades, centradas en la producción en industrias fabriles, dice (Salazar, 1993) "La sociedad de masas surge de la conjunción de tres factores fundamentales: la industrialización, la urbanización y la concentración poblacional" (p.3). La migración del campo a las ciudades, en busca de trabajo en las fábricas, corresponde a este tipo de sociedades. Y el dar una gran relevancia a la comunicación mediante el texto escrito. Hoy en las nacientes sociedades de la información, muchos de los más jóvenes, se unen a trabajar en empresas, cuyo principal bien de trabajo es la generación y procesamiento de la información, que no necesariamente requiere de un soporte físico.

Estas sociedades de la información, en las que se les ha dado un gran impulso a las TIC, han sido impulsadas bajo una economía neoliberal, desde la cual los dispositivos electrónicos y la información que producen, se ha visto como un elemento comerciable. Y se puede agregar, se ha visto en los medios electrónicos, un recurso para democratizar el acceso a la información.

Las prácticas de vida en las sociedades de la información, están marcadas por el uso de las TIC, lo cual, no sólo impone un estilo de vida imperante en ellas, sino que, sobre todo, es un indicio, de las formas de pensar, que presentan los ciudadanos miembros de estas. Ya hacia a finales de la década de los 80, del siglo XX, Ferres, escribía, siguiendo a Mc Luchan "…la aparición y el uso de nuevas tecnologías produce alteraciones en las formas de pensamiento y de expresión, en los procesos y actitudes mentales, en las pautas de percepción, en la proporción de los sentidos (1988, p. p.13-14). La tendencia de avance de las tecnologías (TIC) ha proseguido su cauce y en la actualidad y como es de entenderse su influencia en las personas se ha hecho más profunda. Ejemplo de esto es el caso de la Internet, que está marcando de manera muy significativa las formas de pensar de las personas, como bien lo expresa (Pérez, 2012), al escribir:

> *Una tecnología inteligente, como Internet, no solo actúa como canal de transmisión, sino que proporciona la materia del pensamiento*

> *y, además, moldea el mismo proceso de pensar. El proceso lineal de pensamiento propio de la tecnología del libro impreso y de la filosofía racionalista y analítica de la ilustración está siendo sustituido por el pensamiento circular simultaneo y multilateral, rápido y cambiante de un cultura oral que privilegia la memoria, la humanidad se trasladó de una cultura impresa, que privilegia la capacidad de análisis, concentración y reflexión individual, el razonamiento lento, aislado, lineal y secuencial, introduciéndose en la actualidad en una cultura digital, hipertextual e hipermedia, de razonamiento rápido, simultaneo, grupal conectado, multipolar, disperso y circular (p.16)*.

Como bien lo señala Pérez Gómez, la cultura digital, bajo la cual nos estamos formando, nos está llevando a formas de pensamiento diferentes. Una de estas formas de razonamiento, está marcada por el hipertexto, que como bien se define en el diccionario de la lengua española, se trata de un: "Conjunto estructurado de textos, gráficos, etc., unidos entre sí por enlaces" (RAE, 2014). El hipertexto al ser un documento, en el cual se presentan textos, en los que se incorpora ligas, que al abrirlas presentan imágenes fijas o en vídeo, alusivas a la información escrita, impone formas de narración en múltiples direcciones. Y claro está esto conlleva formas de pensamiento diferentes a las que requiere un libro o un filme analógico, que demanda concentración individual y seguir una secuencia lógica lineal, que se traduce una manera de narración unilineal.

El mismo Pérez Gómez, recupera los avances de las neurociencias, para fundamentar su señalamiento, en torno a la influencia que está imponiendo la sociedad digitalizada, en nuestras formas de pensamiento. Él expresa:

> *Pero lo más preocupante, o relevante, para bien o para mal es que cómo está descubriendo la neurociencia (Sousa, 2010, Willis, 2010 b, Carr, 2010) lo que hacemos cada día, nuestras rutinas manuales o intelectuales configuran nuestras sinapsis, nuestros circuitos neuronales, la estructura de nuestro cerebro en definitiva nuestros hábitos de percepción, toma de decisiones y actuación. Parece claro que nuestros circuitos están siendo programados por la naturaleza de las tareas intelectuales que requiere la navegación constante u ubicua en internet ¿Qué ganamos y qué perdemos con esta programación de nuestra mente que induce la plataforma digital? (2012, p.17)*.

En el sentido de las pérdidas, se pueden mencionar de manera breve, algunas reflexiones hechas en torno a la hiper conexión y sus efectos en algunas adicciones hacia los dispositivos electrónicos, como lo ha señalado (Ierardo, 2019); o bien, los señalamientos hechos por algunos profesionales de la salud, desde una perspectiva extrema, bajo la cual hablan de intoxicación digital, para hacer referencia a los efectos negativos, que implica la sobre exposición a las TIC, que vivimos en estos tiempos (Cury, 2024). Estos señalamientos negativos, nos dejan ver también, la omnipresencia de las TIC y sus efectos en el ser humano.

De igual manera, la sobre presencia de las TIC en nuestras sociedades, conllevan la presencia de pantallas e imágenes creadas electrónicamente, lo que nos deja ver la importancia de pensar y reflexionar sobre el uso didáctico de este tipo de imágenes.

Lo expuesto hasta este punto nos conduce a tener un acercamiento a quienes son los sujetos involucrados en los procesos educativos, los estudiantes y los docentes.

Los estudiantes y los docentes del siglo XXI

Es claro que quienes realizan estudios en la actualidad, son sujetos diferentes a quienes eran estudiantes en las tres primeras cuartas partes del siglo XX. Hoy tenemos estudiantes, que, desde su nacimiento, existían ya computadoras y han crecido bajo la influencia de una cultura digital. Al respecto Prensky, ha expresado:

> *Los estudiantes actualmente -desde el jardín de niños hasta la universidad- son la primera generación que creció con esta nueva tecnología digital. Han pasado toda su vida rodeados de computadoras, videojuegos, de reproductores digitales de música, videocámaras, eBay, teléfonos celulares, asistentes personales digitales (APD), y además de juguetes y herramientas de la era digital (Prensky, 2014, pp.43-44).*

Es claro que los estudiantes de hoy son muy diferentes, porque han crecido rodeados de recursos tecnológicos digitales, si se piensa en los estudiantes de educación superior, ellos tienen un mayor tiempo de convivencia con este tipo de recursos; pero esto va más allá de la simple presencia de tecnología digital, también sus formas de pensamiento, el manejo de sus emociones y sus hábitos de vida en general son diferentes a quienes pertenecemos

a otras generaciones; Benyakar (2024) habla de nuevas subjetividades que presentan estos chicos, cuya vida desde temprana edad ha estado rodeada de dispositivos electrónicos y donde lo digital se ha impuesto en su día a día. Por su parte, (Prensky, 2014), se ha cuestionado con respecto a cómo denominar a los miembros de esta generación, que han crecido en un entorno con gran presencia de dispositivos electrónicos. Y escribe:

> *¿Cómo debemos referirnos a esta nueva generación de jóvenes? Algunos la llaman la generación del gen n (por la N de la palabra net, red en inglés) o la generación D (por el gen digital), o la generación del milenio, pero el término más útil que he encontrado es el de nativo digitales, ya que son los nuevos "parlantes nativos" del lenguaje digital de las computadoras, los videojuegos y el internet (Prensky, 2014, p.44).*

Y es conveniente agregar, que estos chicos, nativos digitales, requieren de formas diferentes de enseñanza, para ellos el acceso a la información es fácil, se encuentra disponible en los diferentes recursos tecnológicos. En razón de esto De la Torre, ha expuesto:

> *Una mirada a la problemática educativa actual nos convence de que el modelo transmisivo que nace con el afán de saber de la expansión industrial, se afianza con el instruccionismo y se consagra con el positivismo científico del S. XX, no responde ya a las demandas y realidades del S. XXI. Nuestros alumnos poco tienen que ver ya con aquellos de siglos pasados, ávidos de un conocimiento que sólo podrían conseguir en las aulas (13 de enero, 2010, p.1).*

Los chicos estudiantes actuales, tienen la posibilidad de una aplicación casi inmediata de aquello que aprenden con sus dispositivos electrónicos, a diferencia de otras generaciones el margen entre aprendizaje y aplicación de ese aprendizaje ha disminuido significativamente. Esto es, porque:

> *Un resultado importante de la introducción de tecnología en la educación de nuestros niños es una reducción del margen entre aprendizaje y acción significativa. Los alumnos de hoy saben que cuando aprenden algo después de la escuela, lo pueden aplicar de forma inmediata a una situación real. Cuando aprenden a jugar un juego, pueden colaborar y competir con otros alrededor del mundo. Cuando aprenden a descargar, mandar SMS y Tweets, pueden participar inmediatamente en profundas revoluciones sociales, como cambiar la industria de la música e influir en políticas del gobierno. Mientras aprenden a publicar en línea*

> *sus ideas, toman conciencia de que incluso como jóvenes pueden influir verdaderamente y cambiar el mundo. ¿Esto da nueva urgencia y significado a "Por qué debería aprender esto?, pregunta que nuestros alumnos platean sin cesar, y demanda de la que más nos valdría tener una mejor respuesta que "Algún día lo necesitaras". Los alumnos de hoy esperan lo mismo de su educación formal que del resto de sus vidas: que no sea sólo relevante, sino aplicable a la realidad (Prensky, 2013, p. 14).*

Estos chicos nativo digitales, en congruencia con las características que venimos mencionando que presentan, cuentan con expectativas diferentes frente a la escuela. Ellos:

- No quieren charlas teóricas.
- Quieren que se les respete, se confié en ellos, y que sus opiniones se valoren y se tengan en cuenta.
- Quieren seguir sus pasiones e intereses.
- Quieren crear, usando las herramientas de su tiempo.
- Quieren trabajar con sus compañeros (iguales) en trabajos de grupo y proyectos (y evitar que los vagos viajen gratis).
- Quieren tomar decisiones y compartir el control.
- Quieren conectar con sus iguales para expresar y compartir sus opiniones, en clase y alrededor del mundo.
- Quieren cooperar y competir entre sí.
- Quieren una educación que no sea únicamente relevante, sino conectada con la realidad (Prensky, 2013, p. 13).

Este tipo de expectativas, son visibles en el día a día, para quienes somos profesores universitarios.

Por otra parte, mientras en las escuelas están presentes, estos alumnos nativo digitales, sus maestros presentamos un perfil diferente, ya que una parte importante de nuestras vidas la pasamos sin computadoras al alcance de la mano. Las computadoras, antes de la década de los 80, no estaban a la disposición del público en general, eran instrumentos de trabajo de uso restringido y el avance tecnológico del momento, las llevaba a ser maquinas muy voluminosas que ocupaban grandes espacios (Edificios enteros en algunos casos). En palabras de Prensky, la mayoría de los maestros, pode-

mos ser ubicados como migrantes digitales. Con mayor precisión dice" He descubierto que es muy útil pensar en nosotros mismos como migrantes digitales" (Prensky, 2014, p.44).

El que la mayoría de los maestros, seamos migrantes digitales, no solo implica el recibir una catalogación, implica una brecha generacional, en la que la cultura digital marca una diferencia importante en las formas de pensar y actuar en la vida que presentan los docentes y las que presentan sus alumnos; y claro está, en la forma de visualizar a la escuela y sus funciones. Frente a esto, se requiere de los docentes y autoridades educativas una apertura dirigida hacia a los jóvenes, una actitud de empatía, que parta de comprender las diferencias que presentan en su pensar y formas de vida; y por ende que parta de comprender las expectativas diferentes que los chicos y jóvenes tienen frente a la escuela.

Por otra parte, los docentes también requieren de una mayor aproximación a la tecnología, que les permita un mayor acercamiento a sus alumnos, pero su aproximación requiere de características peculiares. Esto es, porque se podría pensar en brindarles una preparación en el uso de recursos tecnológicos, pero dicha preparación más bien debe enfatizarse en las implicaciones educativas, que tiene el uso de dichos recursos. Con relación a esto Prensky ha expresado:

> *Los profesores preocupados están pidiendo continuamente más formación y desarrollo profesional adicional sobre el uso de la tecnología. Pero de nuevo esto es una paradoja porque para tener éxito en el uso de tecnologías en sus aulas los profesores no necesitan aprender a usarlas ellos mismos (aunque si quieren pueden hacerlo). Lo que los profesores si necesitan saber es cómo la tecnología puede y debe ser usada por los estudiantes para mejorar su propio aprendizaje (2013, p. 14).*

Estas nuevas condiciones que presentan estudiantes y docentes, nos llevan a repensar el papel de las escuelas.

El papel que deben tener las escuelas

Como se empezaba a hacer mención, la educación que requieren los nativos digitales es diferente a la que los migrantes digitales hemos recibido; y de igual manera, las escuelas requieren llevar a cabo un trabajo diferente con los estudiantes. Ya que:

Es indudable que la unidad básica de espacio educativo (el aula o la clase) y la unidad básica de tiempo (también suele recibir la denominación de clase) se ven afectadas por la aparición de las nuevas tecnologías de la información en el ámbito educativo (Salinas, 1997, p.3).

Y esta nueva educación, que se enmarcar, en la cultura digital que está presente en nuestras sociedades, requiere también que el docente asuma un rol diferente, al respecto Cassany (2023) ha escrito.

> *"En definitiva, dar clase hoy no significa dar lecciones magistrales, sino planificar actividades para que los alumnos usen la lengua. Esto significa situar al aprendiz en el centro de la clase y asumir que nuestro rol consiste más en gestionar la dinámica, curar los contenidos (elegir y adaptar lo más conveniente para ellos) o mediar los significados (mostrarles cómo deben utilizar). No hay que transmitir contenidos porque el alumnado ya tiene acceso a ellos mediante libros de texto, el material didáctico o la red. Nuestra función es seleccionar este material para crear situaciones de aprendizaje para alumnos y grupos concretos" (Cassany, 2023, p. 27).*

Por otra parte, los docentes de diferentes niveles escolareas, al ser migrantes digitales, ponen el acento con frecuencia de una manera poco conveniente para el aprendizaje de sus estudiantes. Prensky menciona, en torno a esto:

> *En las escuelas y en todos los niveles escolares, los acentos de los instructores que son inmigrantes digitales obstruyen el camino del aprendizaje. Muchas veces los nativos digitales no pueden entender lo que los inmigrantes digitales están diciendo ¿Qué significa marcar un número en un disco? Los nativos están acostumbrados a recibir información mucho más rápidamente de lo que los inmigrantes saben dispensarla. A los nativos les gusta realizar varias tareas a la vez. Los inmigrantes piensan en el texto como su principal herramienta de comunicación y en los gráficos como un apoyo, los nativos prefieren los gráficos al texto. Los inmigrantes prefieren las cosas en un orden estricto: capítulo, 2, 3, etc. Los nativos están más acostumbrados a agrupar a su manera, aparentemente al azar, la información que reúnen (Prensky, 2014, p.45).*

Es claro que la enseñanza requiere de cambios importantes en quienes la llevan a cabo, los docentes; ya se mencionaba de una actitud empática del docente hacia el nativo digital, pero esta actitud, debe de ir más allá de las simples formas de enseñar, debe de partir de pensar de una manera dife-

rente los procesos de enseñanza, es decir de pensar la docencia con una lógica ligada a las formas de pensar y ser de los nativos digitales. En esto es importante que los docentes de educación superior, hagamos énfasis en empatizar con nuestros estudiantes nativo digitales, dada su amplia vivencia con los dispositivos electrónicos.

Es también importante que las escuelas provoquen "…el interés, la curiosidad, la imaginación y la creatividad, así como la pasión por el conocimiento, la cultura las artes, las humanidades y las ciencias" (Pérez Gómez, 2012, p.21). Y para lograr esto, es necesaria una forma diferente a la actual de enseñar y aprender; es decir que, no se dirija a: "Memorizar hechos, datos y conceptos de un libro de texto para reproducir lo más fielmente posible en un examen (Pérez Gómez, 2012, p. 21). Esto guarda relación estrecha, con el rol que el docente debe asumir y que bien ha señalado Cassany. Y que, en el caso del estudiante universitario, es más evidente, dado que los estudiantes de este nivel están más interesados en la aplicación de sus conocimientos.

Para esta enseñanza, se puede partir del concepto propuesto por Ausubel, de aprendizaje significativo, bajo el cual se considera que: "El factor más importante que influye en el aprendizaje, es lo que el alumno ya sabe. Determinar esto y enseñarle en consecuencia" (Ausubel, 1983, p.1). A partir de esto, quien enseña debe identificar los elementos presentes en la cultura de quienes van a aprender; y de igual manera, los conocimientos previos con que cuentan: De esta forma, se propiciará el aprendizaje cuando el docente, plantea su enseñanza, de manera que permita al estudiante enlazar, sus conocimientos previos con los nuevos conocimientos que desea que aprenda.

Dicho de otra manera, el aprendizaje significativo, se propiciará cuando el docente, pone en práctica estrategias de enseñanza, que favorezcan que el estudiante relacione sus conocimientos previos, con los conocimientos nuevos; ya sea, por la vía del aprendizaje por recepción o por medio del aprendizaje por descubrimiento. El mismo Ausubel, nos dice al respecto: "En realidad, los dos tipos de aprendizaje pueden ser significativos" (Ausubel, 1983, p. 17). Esto nos deja ver, que las estrategias de enseñanza a emplearse en esta directriz Significativa, podrán dirigirse a que el estudiante reciba los conocimientos o los descubra de una manera activa.

Es también conveniente hacer notar que el introducir la tecnología digital en educación no resuelve, por sí misma viejas problemáticas que nuestros sistemas educativos presentan, Cassany (2011, p.43) por ejemplo señala, que

viejas prácticas respecto al ejercicio de la docencia, siguen presentes. Este autor siguiendo a Cuban 2000 y a Pedro 2011, expresa que se han dado pocos cambios metodológicos de la enseñanza, ejemplo de esto es que los recursos que han tenido mayor éxito sean la pizarra digital y el Power Point, con los cuales se mejoran las exposiciones magistrales de los docentes y de manera textual escriben "…de modo que la educación sigue siendo transmisiva y memorística" (Cassany, 2011, p.43). Y, se puede agregar, poco se trabaja en la creación de situaciones que conduzcan al estudiante a un aprendizaje significativo, ya sea por recepción o por descubrimiento, este es el caso de las exposiciones magistrales, bajo las cuales, por lo regular, no se busca la relación entre los conocimientos previos y los nuevos, simplemente se exponen los contenidos, con lo cual el estudiante tiene un rol pasivo y no hace un ejercicio activo de relacionar sus conocimientos previos con los nuevos que está por adquirir.

Lo expuesto hasta aquí pone sobre la mesa la necesidad de cambios de raíz que requiere la educación, que van más allá del simple y llano empleo de recursos tecnológicos. Es necesario pensar en la incorporación de estos recursos (una enseñanza que recupere múltiples medios electrónicos, con protagonismo claro está de imágenes digitales), sin el abandono del texto escrito, pero ligándolos a una didáctica que dirija al estudiante hacia el aprendizaje significativo, en los que las imágenes digitales tienen un lugar central. y que lleve al docente a una búsqueda creativa de prácticas de enseñanza.

Se puede agregar también, que lo expuesto a lo largo de este apartado, nos lleva a pensar que la educación que requiere el nativo digital, es aquella que se ponga en práctica, mediante una enseñanza creativa, "…que se caracteriza por ser novedosa, que estimule al estudiante y utilice una diversidad de métodos, estrategias y recursos que favorezcan el aprendizaje generador y creativo. (Dabdoub, 2010, p. 29). Desde esta perspectiva, se presentan en este trabajo, una serie de estrategias de enseñanza que recuperan el empleo de imágenes digitales. Y que implican la realización de prácticas de enseñanza creativas.

En torno a las estrategias de enseñanza

Antes de profundizar en este tema, se hace necesario, definir que es una estrategia enseñanza. Al respecto se tiene, que, se le considerada:

> *…como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se*

> *trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (Anijovich y Mora, 2009, p. 4).*

Las estrategias de enseñanza se materializan con las actividades que el docente le propone realizar al alumno, dichas estrategias se componen de actividades de aprendizaje secuenciadas, que realizan los estudiantes y los llevan a aprender. Esto coincide con los propuesto por Cassany, en el sentido de crear situaciones que conduzcan al aprendizaje, más que llevar a cabo exposiciones magistrales, que forman parte de prácticas de enseñanza poco creativas y poco congruentes con las características que presentan los nativos digitales.

A partir de esta consideración, podemos afirmar que las estrategias de enseñanza que un docente elige y utiliza inciden en:

- los contenidos que transmite a los alumnos;
- el trabajo intelectual que estos realizan;
- los hábitos de trabajo, los valores que se ponen en juego en la situación de clase;
- el modo de comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, entre otros. Podemos agregar, además, que las estrategias tienen dos dimensiones:
    - La dimensión reflexiva en la que el docente diseña su planificación. Esta dimensión involucra desde el proceso de pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño de alternativas de acción, hasta la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso.
    - La dimensión de la acción involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas (Anijovich y Mora, 2009, p.5).

Se ha mencionado antes que se busca una enseñanza creativa, la cual como es de entenderse, requiere de estrategias creativas de enseñanza. Y esto nos lleva a identificar este tipo de estrategias de enseñanza.

Un autor que ha tenido un acercamiento a las estrategias de enseñanza creativas, es De la Torre, quien identifica seis elementos presentes en este tipo de estrategias. Dichos elementos, son: fundamento teórico, finalidad, secuencia adaptativa, adaptación a la realidad contextual, rol de los agentes, la funcionalidad y la eficacia (2009, p. 3). Este autor, considera que, con el empleo de estrategias, que cumplan con estas características, se genera un clima de trabajo diferente al de las aulas convencionales, en las que el docente adopta un rol de tutor, dejando de ser el centro del aula y se interesa por investigar su práctica docente. Es importante, agregar que la creación de ambientes creativos de enseñanza, en mucho va a depender de la intervención de un maestro creativo, que adopte este rol de tutor (De la Torre, 2009, p.3).

Como se puede entender, la implementación de una enseñanza creativa, va más allá que el empleo de las estrategias de enseñanza correspondientes, el uso de este tipo de estrategias, requiere de ser acompañado de cambios importantes en las prácticas de enseñanza. En este sentido (López Díaz, 2017), expresa que la creación de ambientes creativos de enseñanza, implica:

> *…una transformación profunda en las prácticas habituales de enseñanza, no solo en las estrategias implementadas, sino en las intenciones que se promueven, en las interacciones que se generan, en la forma como organizamos el mobiliario, en la flexibilidad que asumimos para permitir los errores posibilitando diálogos que algunas veces se saldrán de cauce respecto a los propósitos originales. Se puede decir que el diseño de un ambiente de aprendizaje para el desarrollo de la creatividad exige de los profesores acciones estratégicas y creativas en las fases de planeación, desarrollo y reflexión acerca de la práctica de enseñanza. Esto se traduce en una delicada y rigurosa selección de lo que vale la pena enseñar, en plantear las estrategias de aprendizaje que los estudiantes deben aprender y poner en práctica para desarrollar el proceso creativo, en proponer y diseñar retos que conduzcan a experiencias de aprendizaje auténticas conectadas con los rasgos de la creatividad, en prever con anterioridad las dificultades y los momentos de estancamiento, y lo crucial, atreverse a actuar de forma creativa para reflexionar sobre la praxis y así mejorar la enseñanza (pp. 22-23)*.

En este punto es adecuado, recordar que, el asunto central de este trabajo, es la consideración del empleo de imágenes digitales en los procesos de enseñanza, por lo que es importante mencionar, que a las imágenes en

general, se les considera parte de ese tipo de estrategias, por lo tanto, las imágenes digitales, caben dentro de esta consideración.

En el siguiente apartado se abordará la imagen digital como una estrategia de enseñanza.

La imagen digital como estrategia de enseñanza

Como punto de inicio se tiene que las imágenes en general, son un medio de representación de la realidad, las cuales adquieren significado, dependiendo del contexto en que se presentan; y que, son portadoras de diferentes niveles de iconicidad, es decir, sus rasgos pueden guardar mayor relación con la realidad a representar; o bien, tener un carácter abstracto.

Se puede agregar también, que de tiempo atrás se ha venido dando, cada vez una mayor presencia de imágenes, como elementos de comunicación en nuestras sociedades (Calderón, 2009), expresa al respecto "No hay vuelta atrás, la sociedad se ha ironizado y es un hecho que debemos enfrentar…" (p.174). El advenimiento de las TIC, ha sido un elemento que ha sumado a esta situación, aunque ya antes de la presencia de la cultura digital, ya era patente la saturación de imágenes en general en los diferentes espacios de la vida cotidiana. De esta forma nos hemos acostumbrado al empleo de imágenes en nuestra comunicación y por tanto los procesos educativos, no pueden estar exentos, del empleo de este elemento.

Dada la cualidad representativa, que acompaña a las imágenes; su empleo, en los procesos educativos nos permiten representar situaciones y cosas. Esto de entrada, nos deja ver su potencial como auxiliar educativo; ya que, nos brindan un apoyo para acercarnos al conocimiento. Al respecto, Anijovich y Mora, han escrito:

> *Las imágenes proveen de una infinidad de alternativas y puertas de entrada al conocimiento porque estimulan la imaginación del observador y producen una vinculación rápida y espontanea entre lo observado y los aspectos de su mundo interno (2009, p.61).*

Estas posibilidades educativas que representan las imágenes, se deben, a que cumplen con diferentes funciones en los procesos educativos; tales como:

- Estimuladora
- Informativa
- Expresiva (Anijovich y Mora, 2009, pp.65-66)

Con la función estimuladora, se hace referencia a la capacidad que portan las imágenes de generar motivación hacia un tema o asunto.

En el caso de la función informativa, se quiere expresar la capacidad que portan muchas imágenes de informar sobre un asunto o tema.

En cuanto a la función expresiva, se trata de la posibilidad que presentan los alumnos de generar imágenes; y bajo ese acto de representación aprender un nuevo tema.

En el contexto actual, con el uso de las TIC en la enseñanza, se ha dado un lugar central al empleo de imágenes, claro está imágenes digitales. Y los señalamientos, que se han recuperado, algunas líneas atrás, hechos por De la Mora y Anijovich, con respecto a las imágenes en general, se pueden hacer extensivos al caso de las imágenes digitales. Estos, es porque las imágenes digitales, son también medios de representación de la realidad. Estas se pueden caracterizar, porque son:

> *…la representación bidimensional (IDS). de una imagen empleando bits, unidad mínima de información compuesta por dígitos binarios (1 y 0), que son los que regulan los sistemas informáticos y cualquier dispositivo de tipo digital (Gómez, s/f, párrafo 2).*

Profundizando un poco más, tenemos que las imágenes digitales, pueden ser "…fotos electrónicas tomadas de una escena" (Miranda, junio 2009, s/p), son el resultado del empleo de una cámara digital, con la cual se captura una escena; o bien, son el resultado de emplear un Scanner (Gómez, s/f, párrafo 2), por medio del cual documentos, fotografía, manuscritos, textos impresos e ilustración, se convierten en información a manera de impulsos eléctricos (bits) y que mediante el uso de una computadora, pueden presentarse en una pantalla, como una imagen visual.

Ya se apuntaba la versatilidad que la imagen en general presenta, en el caso de las imágenes digitales, dicha versatilidad es aún mayor; Y, además, las imágenes digitales cuentan, en muchos de los casos, con la capacidad de ser interactivas. Esta característica resulta ser de gran ayuda en los procesos de aprendizaje. Y permite una enseñanza activa.

Por otra parte, las imágenes digitales, conllevan un papel más activo para las personas. Nos ponen en un lugar de producción de las mismas, nos dice al respecto Walzer:

> *…en la cada vez más generalizada accesibilidad a las cámaras digitales de foto y vídeo, todos nos transformamos en potenciales creadores visuales, a veces incontinentes… (julio-diciembre 2021, p. 45)*

Un elemento más que caracteriza a las imágenes digitales, es que no tienen un soporte físico, son inmateriales a diferencia de otro tipo de imágenes, esto es, porque:

> *Somos coetáneos de una era en la cual el proceso de desmaterialización que implica la tecnología digital nos sitúa frente a una nueva paradoja: la imagen que genera puede ser aún más espectral que la imagen fotográfica de antaño. Digámoslo de este modo: no es material de oleo y tela, tampoco es soportada por la sustancia delgada de la película fílmica en la que se fijan a merced al revelado químico las luces y las sombras, la imagen digital es inmaterial y es invisible. Si decimos esto es simplemente porque la imagen digital yace como código binario y sólo adviene a su faz visible si se accionan los mecanismos computacionales requeridos (Walzer, julio-diciembre 2021, pp.45-46).*

Otra de las características que presenta la imagen digital, para el caso de la realidad virtual, es que tiene la capacidad de crear realidad, en este sentido, conviene traer al caso las experiencias de realidad virtual en las que se combinan diferentes tipos de imagen. Esto sucede como resultado de que:

> *Vivimos en tiempo en el que hay fluidez entre los online y lo offline. Esto puede producir como efecto que se difuminen en la conciencia ciertas distinciones entre mundo material y el mundo virtual porque todo sucede en simultaneidades temporales en que las dimensiones se entrecruzan y se mezclan influyéndose entre sí con una agilidad que se asume de una manera muy natural… (Walzer, 2021, p. 46).*

Podemos agregar, respecto a este tipo de imágenes, que:

> *La imagen digital ya no tiene una cita en un lugar ineludible como si lo tenían la imagen-materia y la imagen-huella. Esta potencial capacidad de para hacerse siempre presente a la imagen digital archivo no solo salir de la lógica cultural de la obra de arte original, sino que también la aleja de la imagen de la era indexical (Walzer, julio-diciembre, 2022, p.46).*

En el caso de las imágenes digitales fijas, estas se pueden presentar como simples fotografías digitalizadas o bien como imágenes diseñadas por medio de una computadora. En este último caso, puede el estudiante participar en su elaboración, lo cual conlleva motivación para él.

Las imágenes fijas están presentes en muy diversas aplicaciones, algunas de estas como Power Point, mediante la cual se pueden conformar presenta-

ciones empleando imágenes propias o que se encuentran a disposición en Internet. Esta aplicación va a permitir a los docentes exponer temas, mientras los estudiantes escuchan. Otro tipo de aplicaciones van a permitir a los estudiantes la creación de imágenes mediante el uso de una computadora o de una cámara fotográfica, esto es como si el estudiante dibujará o coloreará. En este caso, la imagen participa en procesos de enseñanza más interactivos, que simplemente van más allá de recibir la exposición de un docente, sin que exista ningún vínculo de significación para el alumno, dicho en otras palabras, sin que se promueva un aprendizaje significativo.

En el caso de las imágenes en movimiento, su empleo educativo reviste mayores posibilidades. Este tipo de imágenes se presentan como videos. Hoy los vídeos, por decirlo así, están en la palma de la mano de nuestros estudiantes y son una alternativa importante para impulsar el aprendizaje de nuestros estudiantes. En este sentido (Ramos, 2019), expresa:

> *…el empleo de vídeos en el aula llega a niños con diversos estilos de aprendizaje, ya sea visual, auditivo, físico o verbal. El aprendizaje mediante vídeos motiva e involucra a más a los alumnos al permitirles aprender a su propio ritmo. Los alumnos pueden volver a ver los vídeos en cualquier momento y lugar, incluso desde sus teléfonos móviles. La enseñanza mediante videos o cursos online pregrabados permite también a los profesores ahorrase muchas horas de enseñanza repetitiva. En efecto, las pantallas no son nuestras enemigas" (p. 3).*

Algunas alternativas de trabajo docente a partir del uso de imágenes digitales, como estrategia de enseñanza

La imagen en el contexto de las sociedades actuales (sociedades de la información) resulta ser una estrategia de enseñanza importante pero que requiere de ser complementada con otras estrategias. En primera instancia se tiene que la imagen requiere de un complemento para su intervención en un proceso educativo. Con estos antecedentes podemos ubicar una serie de estrategias de enseñanza congruentes con los estudiantes nativo digitales.

De las estrategias de enseñanza que se hará mención, son:

- Uso de preguntas
- Educación imaginativa

- Clase invertida
- Aprendizaje cooperativo

Es claro, que el uso de imágenes digitales como estrategias de enseñanza, requiere de ser complementado con el empleo de otro tipo de estrategias. En razón de esto, se abordarán algunas de esas estrategias de enseñanza complemento. Empezaremos por el uso de preguntas.

Uso de preguntas

La realización de preguntas por parte de los docentes es una estrategia, que les permite salirse de un esquema únicamente expositivo. Y llevar a cabo prácticas de enseñanza de carácter más interactivo y que conducen a un aprendizaje significativo, las cuales como señalan Anijovich y Mora, pueden estimular el interés de los alumnos; o bien, promover el análisis y la reflexión de cierta información, lo que traerá consigo aprendizajes; o simplemente verificar si han comprendido los estudiantes un cierto contenido de aprendizaje.

El uso de preguntas en la enseñanza, le favorece al alumno para tener una estructura o marco, que le permita guiar su aprendizaje. Esto es, porque como ha expresado (García, 2014) "Tener un marco de trabajo con base a preguntas, facilita el análisis y la dirección de una tarea explícita, intencionada y con un claro significado" (p.15). Al encontrar el estudiante, mediante la pregunta un significado, el contenido a aprender cobra sentido para él y el aprendizaje se ubica en un contexto fuera de lo memorístico y por tanto se dará un proceso más profundo al aprender, el estudiante de esta manera, hace suyos los contenidos, logrando un aprendizaje significativo.

Las preguntas con fines de enseñanza, pueden ser de diferentes tipos, (García, 2014) propone los siguientes tipos de preguntas:

- Literales
- Exploratorias
- De procesos
- Metacognitivas (pp. 19-20)

En el caso de las preguntas literales, se trata de aquellas que, su respuesta son datos que se encuentran en alguna fuente de información.

Por lo que toca a las preguntas exploratorias, este tipo de preguntas, van más allá de remitirse a la recuperación de cierta información específica. Su empleo, permite identificar los intereses que se han despertado en el estudiante, al revisar un tema en específico.

Las preguntas de proceso, van dirigidas a poner en acción procesos de pensamiento, que permitan la solución de una situación, permiten al docente dar acompañamiento a los estudiantes en la construcción de un conocimiento.

Las preguntas metacognitivas, nos permiten identificar nuestros propios procesos cognitivos, nos llevan a ser conscientes de dichos procesos (García, 2014, pp. 19-20).

Como es de entenderse, el empleo de preguntas complementado con el uso de imágenes, en los procesos de enseñanza son un elemento importante para la realización de prácticas de enseñanza creativas. Esto es, porque las imágenes pueden ser fuentes de información y de cuestionamiento; y de esa manera, emplear preguntas literales, exploratorias y de proceso.

Las preguntas, también pueden ser la fuente de creación de imágenes, ya sean fijas o en movimiento. Dicho de otra manera, una pregunta o preguntas, pueden llevar a los estudiantes a la creación de imágenes y de esta manera, impulsar prácticas de enseñanza creativas.

Educación imaginativa

La educación imaginativa ha sido propuesta por Kieran Igan, quien ha partido de que la presencia de la imaginación forma parte de la vida de las personas; y se encuentra presente en múltiples actividades que se realizan. Este autor, la concibe, como:

> *…una forma de pensamiento acerca de la educación y acerca de la práctica educativa, que se enfoca en involucrar las emociones y la imaginación de los niños en los contenidos de los planes de estudio (Grimaldo, 2017, p.26).*

Y se puede agregar aquí, "… con frecuencia hacemos que el conocimiento parezca más bien aburrido para los estudiantes. Sabes lo organizamos en categorías y en áreas temáticas, y entonces no es fácil hacerlo particularmente atractivo. De lo que se trata la educación imaginativa en realidad

es de cómo el contenido de los planes de estudio podemos hacer surgir el asombro e involucrar la imaginación y las emociones de los estudiantes y también de los maestros (Grimaldo, 2017 p. 26-27).

Es oportuno puntualizar, que la educación imaginativa, no se dirige únicamente a los niños, cubre a estudiantes de cualquier edad, la imaginación está presente en cualquier edad.

Esta perspectiva educativa, se puede complementar mediante el uso de imágenes digitales, que sean materia de observación y cuestionamiento frente a diferentes situaciones relacionadas con diversos contenidos de aprendizaje; o bien, frente a las cuales el estudiante asuma un rol de autor, es decir las produzca guiado por su imaginación y a la vez aprenda.

Bajo la perspectiva imaginativa, la cualidad de aquellas imágenes digitales empleadas bajo un formato de realidad virtual, tienen grandes posibilidades, creando ambientes simulados, que, en el caso de ambientes reales, sean de difícil acceso, ya sea por condiciones geográficas y temporales. Y que, en modalidad virtual, lleven a los estudiantes al aprendizaje, que por otros medios es difícil abordarlos. En este punto, se deja ver la importancia de la simulación como estrategia de enseñanza, es decir, la simulación de situaciones, frente a las cuales se ponen en marcha procesos de aprendizaje. Y en esto la enseñanza imaginativa mediante el empleo de imágenes digitales, puede ser de gran ayuda.

Clase invertida

La clase invertida, surge bajo la perspectiva de que, con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los estudiantes pueden de manera sencilla obtener información en torno a un tema o temas en particular, en este punto recordemos que el nativo digital, cuenta con habilidades informáticas, que le permiten un acceso fácil a la información. A partir de esto, con el modelo de clase invertida, durante el tiempo de clase (presencial o en línea, se da prioridad a la interacción entre alumnos que conduzca al aprendizaje. En razón de esto, se tiene, que:

> *…antes de la clase, el docente produce o selecciona un material digital (video, presentación audiovisual, infografía, línea de tiempo, página Web, etc.), en donde se exponen determinados contenidos del curso y se desarrollan distintos tipos de actividades para verificar la comprensión*

> *de los temas. Luego, el docente distribuye el material de forma online a sus estudiantes (Olaizola, 2015, p.1).*

Aquí es conveniente hacer notar que, desde la perspectiva, que se ha seguido en este trabajo, de considerar el empleo de las imágenes digitales, como estrategias de enseñanza, la consulta de información puede darse ocupando imágenes, presentes en internet, que pueden ser imágenes fijas; o bien imágenes movimiento (Vídeo); de hecho, plataformas como YouTube, cuentan con material de vídeo que, bajo la revisión previa del docente, aportan información confiable.

Como se puede observar, "En la clase el tiempo de exposición se libera, y la dinámica áulica se basa en el aprendizaje activo de los estudiantes y la colaboración entre pares" (Olaizola, 2015, p.1). Y de esa manera "El docente, en lugar de concentrarse en la exposición teórica, puede aclarar los conceptos más complejos -y- asistir de forma individual a los alumnos con dificultades…" (Olaizola, 2015, p. 1).

La clase invertida, se organiza en diferentes etapas, las cuales son:

- Pre Clase
- Clase
- Post-Clase

En la etapa de pre clase, es cuando el estudiante consulta fuentes de información en las cuales se tratan temas que requiere estudiar, en el caso particular que nos ocupa, se trata de la consulta de fuentes visuales o audio visuales, que son portadoras de imágenes digitales. De esta forma, la estrategia de enseñanza de empleo de imágenes digitales, complementa a la clase invertida. Y se puede agregar que el empleo de preguntas o de estrategias imaginativas de enseñanza, se encuentra implícito.

Para la etapa de clase, en la cual se emplean situaciones de interacción entre pares, la utilización de imágenes digitales también puede ser una opción. Por lo que se puede establecer que, la imagen digital como estrategia de enseñanza, sirve también de complemento a la clase invertida.

La etapa de Post clase, permite al docente evaluar los aprendizajes logrados por los alumnos y retroalimentar su trabajo. Y en esta etapa, la ocupación de imágenes digitales, es también una opción; ya que, la realización de cuestionamientos acompañada por imágenes digitales, es también una

opción; O bien, la observación, llevada a cabo por el docente, de situaciones en las que el estudiante aplica ciertos conocimientos; y que dicha aplicación se evidencia, mediante el uso de imágenes digitales es también una opción. Ejemplo de esto es, el caso en el que algunos profesores solicitan a sus alumnos, la realización de un vídeo, en el que tienen que poner en práctica la aplicación de ciertos contenidos educativos.

Con lo expuesto, a lo largo de este apartado, es claro que el empleo de imágenes digitales es una opción importante a considerar bajo el modelo de clase invertida.

Aprendizaje cooperativo

Las estrategias de enseñanza, que parte de la interacción entre los alumnos, como medio para propiciar el aprendizaje, también pueden ser un complemento al empleo de imágenes digitales, ya sean fijas o en movimiento. Tomado esto como base, se considera relevante la recuperación del enfoque del aprendizaje cooperativo. Es por esto que, partiremos de establecer una definición en torno al mismo, al respecto se tiene, que "El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás" (Johnson, Johnson, Holubec, 1999, p.5).

Se puede agregar también, que el aprendizaje cooperativo surge en oposición al aprendizaje competitivo, bajo el cual los alumnos compiten por la obtención de calificaciones.

El aprendizaje cooperativo, puede ser de tres tipos, los cuales son:

- Aprendizaje cooperativo en grupos formales
- Aprendizaje cooperativo en grupos informales
- Aprendizaje cooperativo a largo plazo

En el caso del aprendizaje cooperativo, que se lleva a cabo en grupos formales, este "…funciona durante un período que va de una hora a varias semanas de clase. En estos grupos, los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completen la tarea de aprendizaje asignada (Johnson *et al.*, 1999, p.5). Dadas las características, que presenta este tipo de aprendizaje, se le puede

emplear a la par de imágenes fijas o en movimiento, como un medio para el logro de objetivos en común, la interacción de los estudiantes, puede estar mediada con el uso de imágenes.

Por lo que toca al aprendizaje cooperativo, que se lleva a cabo en grupos informales, este se pone en operación en lapsos que van "…desde unos minutos hasta una hora de clase" (Jonhson *et al.*, 1999, p.6). Y se considera que:

> *El docente puede utilizarlos durante una actividad de enseñanza directa (una clase magistral, una demostración, una película o un vídeo) para centrar la atención de los alumnos en el material en cuestión, para promover un clima propicio al aprendizaje, para crear expectativas acerca del contenido de la clase, para asegurarse de que los alumnos procesen cognitivamente el material que se les está enseñando y para dar cierre a una clase. La actividad de estos grupos informales suele consistir en una charla de tres a cinco minutos (Jonhson, et. al, 1999, p.6).*

Como se puede observar en este tipo de aprendizaje cooperativo, el empleo de películas o vídeos puede ser de gran utilidad para motivar a los estudiantes en torno a una temática o bien centrarlos en el estudio de algún contenido en particular. En este punto vale la pena, considerar que el empleo de video o de cine digital, rompe barreras de espacio y tiempo y en consecuencia los estudiantes pueden interactuar a partir de llevar a cabo el análisis de situaciones, que de manera directa están fuera de su alcance y de esta forma alcanzar nuevos aprendizajes.

En cuanto al aprendizaje cooperativo a largo plazo (por lo menos durante un año), este se aplica en:

> *… grupos de aprendizaje heterogéneos, con miembros permanentes, cuyo principal objetivo es posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar (Jonhson et al., 1999, p.6).*

En este último caso el aprendizaje cooperativo se dirige a promover el apoyo mutuo entre los estudiantes y el empleo de imágenes puede ser compartido, con lo cual se logra sensibilizar al estudiante en torno a la importancia de la cooperación para lograr un fin en común. Y de igual manera se impulsa el aprendizaje de contenidos escolares.

Este ha sido un acercamiento al uso de imágenes digitales, como estrategias de enseñanza, acompañado de otro tipo de estrategias que le complementan. Y que pueden ser recuperadas por los docentes en sus prácticas de enseñanza, bajo un marco de enseñanza creativa.

Conclusión

El empleo de imágenes digitales, complementado con el uso de estrategias, como: Uso de preguntas, educación imaginativa, clase invertida y aprendizaje cooperativo, es una alternativa importante para impulsar una enseñanza creativa, que muy seguramente muchos docentes, tienen interés en recuperar y en particular aquellos que se desempeñan en la educación superior, seguramente encontrarán en esta opción una alternativa para dirigir sus prácticas de enseñanza de una manera creativa.

Bibliografía

Anijovich y Mora. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. AIQUE.

Ausubel. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* Trillas.

Benyakar, M. (2024). *Lo Disruptivo de la era Etérea. El mundo cambia, el mundo se transforma. Analizando al Homo cibernéticus.* Letra viva.

Brito L. (2016). Hola Hermes, sobre la sociedad de la información *Razón y Palabra*, *20*,(93), 251-259.

Calderón Sánchez, H. (2009). *Introducción al Conocimiento de la Imagen*. Siglo XXI Editores.

Cassany. D. (2016). *En-línea. Leer y escribir en la red.* Anagrama.

Cassany. D. (2023). *El arte de dar clase*. Anagrama.

Cury, A. (2024). *Intoxicación digital.* México, Océano.

Dabdoub, L. (2013). *La creatividad y el aprendizaje. Cómo lograr una enseñanza creativa,* México, Limusa.

De la Torre, S. (1996). *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes.* Octaedro.

De la Torre, S. *et al.* (2005). *El cine un entorno formativo*. Narcea.

De la Torre, S y Violant, V. (2006). *Estrategias creativas en la enseñanza universitaria*. Barcelona-España, Universidad de Barcelona. *http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/estrategias_creativas_universitaria.pdf]*

De la Torre, S. (2010, 13 de enero). *[Entrada de blog]. Blog Neuronilla. https://neuronilla.com/la-universidad-que-queremos-estrategias-creativas-en-el-aula-universitaria-saturnino-de-la-torre/*

De la Torre, S. (13 de enero, 2010). *Blog Neuronilla*. *https://neuronilla.com/la-universidad-que-queremos-estrategias-creativas-en-el-aula-universitaria-saturnino-de-la-torre/*

Ferrés Prats, J. (1988). *Vídeo y Educación*. Cuadernos de Pedagogía-LAIA.

García, E. (2014). *La pregunta como intervención cognitiva. ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?* LIMUSA.

García Colorado, G. *et al.* (2010). *El cine como recurso didáctico*. Trillas.

García, G., Ramírez, E., Ávila, S., Peña, D., García, X., y Gutiérrez, R. (2010). *El cine como recurso didáctico.* Trillas.

Gómez, M. (s.f.). Historia (s) de la imagen digital. *Interactive a platform for Contemporany art and Thougt*.

https://interartive.org/2017/04/historias-de-la-imagen-digital-marisagomez#:~:text=La%20imagen%20digital%20es%20una,cualquier%20dispositivo%20de%20tipo%20digital.

Ierardo, E. (2019). *Mundo virtual. Black miror, posapocalipsis y ciberadicción.* Ediciones continente.

Johnson, J. y Holubec. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

López Díaz, R. (Comp.). (2017). *Estrategias de enseñanza creativa en el aula*. Bogotá-Colombia, Universidad La Salle. *http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fceunisalle/20180225093550/estrategiasen.pdf*"

Merla y Yáñez. (2016). El aula invertida como estrategia para la mejora del rendimiento académico, *Revista Mexicana de Bachillerato a distancia, 8* (16), 68-78. *https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Aula-Invertida.pdf*

Miranda, M. (abril-junio, 2009). La Imagen digital *Revista GEN*, Venezuela, *63* (2), 134-136. *https://www.imbiomed.com.mx/articulo.php?id=60052*

Olaizola, A. (2015). LA CLASE INVERTIDA: la modificación de la clase expositiva tradicional a través de las TIC. *Actas X Jornadas de material didáctico y experiencias innovadoras en educación superior*. Universidad de Palermo. *https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/34911155/Olaizolalibre.pdf?1411924343=&responsecontentdisposition=inline%3B+filename%3DLa_clase_invertida_usar_las_TIC_para_*

Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.

Prensky, M. (2014). *No me molestes mamá, ¡estoy aprendiendo*! SM.

Prensky, M. (2013). *Enseñar a nativo digitales*. SM.

RAE. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de Real Academia de la lengua española - Asociación de academias de la lengua española.

Ramos, J. (2021). *Herramientas digitales para la educación*. Xinxii. *https://www.xinxii.com/herramientas-digitales-para-la-educaci%C3%B3n-506819*

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Recuperado el 27 de enero de 2023

Salinas, J. (2005). Nuevos escenarios de aprendizaje. *IV Congreso de Formación para el Trabajo Grupo CIFO*. Fundación FORCEM y Universidad de Vigo, *https://www.researchgate.net/publication/232242510_Nuevos_escenarios_de_aprendizaje*

Salazar Sotelo, F. (1993). La sociedad de masas: Por una sociología de las masas, *Sociológica*, *8* (23), 22-34.

Walzer Moskovic, A. (2021). En torno a la definición de imagen como representación de la realidad. *Doxa Comunicación*, (33), 39-51. *https://doi.org/10.31921/doxacom.n33a924*

Zavala, L. (Coord.). (2014). *Cine y educación: de la teoría a la práctica*. Universidad Michoacana de San Nicolas de Hidalgo.

Incorporación de la sustentabilidad en marcos de referencia de organismos acreditadores de Educación Superior

Valentín Medina Mendoza[20]
Rodolfo Viveros Contreras[21]
Martha Lilia León Noris[22]

Resumen

En las Instituciones de Educación Superior –IES-, desde hace al menos diez años se ha incorporado en sus políticas la dimensión ambiental como parte de la respuesta a una de las necesidades imperantes en la sociedad de nuestro tiempo –revertir el efecto negativo de nuestras acciones hacia el medio ambiente-. Como se sabe, las IES mantienen su pertinencia social a partir de proponer alternativas de solución a los problemas que le plantea el entorno.

Conscientes de las problemáticas ambientales, las universidades han implementado acciones, proyectos, estrategias, etc., encaminadas a la búsqueda de una relación más amigable hombre-naturaleza y se han constituido como espacios que promueven la reflexión y aportación de soluciones a través de la vinculación, gestión, docencia e investigación. Todas estas acciones están enunciadas a través de sus políticas, en sus planes de trabajo y en sus programas de desarrollo y en planes específicos sobre acciones sustentables. Es por ello que es importante analizar cómo los organismos de acreditación de calidad en educación superior, incluyen la sustentabilidad y la atención a los problemas socioambientales como ejes de su evaluación.

Palabras clave: Problemáticas socioambientales, calidad educativa, educación superior, indicadores, evaluación.

[20] Universidad Veracruzana, *ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0515-2401*
[21] Universidad Veracruzana, *ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1723-3110*
[22] Universidad Veracruzana, *ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9833-9859*

Abstract

In the Institutions of Higher Education –IHE-, the environmental dimension has been incorporated into its policies for at least ten years as part of the response to one of the needs prevailing in the society of our time –reversing the negative effect of our actions towards the environment-. As is known, IES maintains its social relevance by proposing alternatives to the problems posed by the environment.

Aware of environmental problems, universities have implemented actions, projects, strategies, etc., aimed at the search for a friendlier human-nature relationship and have been constituted as spaces that promote reflection and contribution of solutions through linkage, management, teaching and research. All of these actions are stated through its policies, in its work plans and in its development programs and in specific plans on sustainable actions. That is why it is important to analyze how quality accreditation bodies in higher education include sustainability and attention to socio-environmental problems as axes of their evaluation.

Keywords: Socio-environmental problems, educational quality, higher education, indicators, evaluation.

Introducción

La problemática ambiental constituye una de las mayores preocupaciones -quizá la más importante-, que aqueja a la sociedad actual, por lo cual la intervención que están haciendo las IES es de vital importancia. Como se sabe, las IES son susceptibles de ser evaluadas por organismos de evaluación y de acreditación regulados por el Consejo para la Evaluación y la Acreditación de la Educación Superior –COPAES- el cual aglutina a nivel nacional a un total de 28 organizaciones acreditadoras[2], y cuya tarea medular lo constituye la acreditación de la calidad de la educación superior nacional.

Desde este marco, es de relevancia conocer la forma en cómo estos organismos están señalando las directrices que deben seguir los Programas Educativos –PE- de licenciatura y la forma en que están entendiendo la sustentabilidad e identificar las distintas dimensiones que engloban a ésta.

Contar con un diagnóstico de esta situación permitiría, en principio, establecer una serie de observaciones a los marcos de referencia de los organis-

2. Ver el listado completo en la página web: *http://www.copaes.org/*

mos acreditadores sobre cuáles son los indicadores sobre sustentabilidad en los organismos que regulan la calidad en el país, pues de ello depende en buena medida el trabajo que realizan las instituciones bajo el sustento de lo que se considera –ideal- en términos de lo que estos organismos señalan como el escenario deseable de cada institución.

Al mismo tiempo, en el marco de esta investigación reviste importancia el hecho de que esta información, serviría de base para el desarrollo de estudios posteriores como la inclusión de la sustentabilidad en las políticas de las IES y en el desarrollo de ésta en las prácticas, propiamente en lo que ocurre en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y las acciones que emprenden las universidades para mejorar la calidad de la formación que ofrecen a los estudiantes.

Desarrollo

Los constantes procesos de modernización educativa exigen una revisión de fondo de los actuales modelos y sistemas, lo cual abre la posibilidad de introducir los aspectos de sustentabilidad en la estructura de planes y programas. En el caso particular de la educación primaria, educar en y para el siglo XXI, representa un desafío mayor para el sistema educativo mexicano. En 2011, se formuló la Reforma Integral de la Educación Básica –RIEB-, en la que se propone que:

> *"El alumno aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de toda la vida, así mismo, expresa el objetivo de formar ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos, la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad. Esta reforma aborda la transversalidad de tópicos de preponderancia nacional, como la equidad de género, productividad, educación financiera, seguridad y salud, y educación ambiental, entre otros (DOF, 2011)".*

Ante este escenario de cambios, es tarea del docente responder a los retos que los tiempos actuales demandan.

> *"Si el día de hoy analizáramos indicadores relativos a la biodiversidad, clima, temperatura global, crecimiento poblacional, deterioro del ambiente, etc.; seguramente llegaríamos a la conclusión, y estaríamos de acuerdo con muchos especialistas que vivimos en una crisis ambiental irreversible" (Latouche y Harpages, 2011).*

En el cuarto informe del Grupo intergubernamental de expertos sobre cambio climático, y la reunión de climatólogos de Copenhague en 2009 han concluido que en lo sucesivo es demasiado tarde para alguna remediación. Desde 1972, el informe del Club de Roma precisaba que el crecimiento ilimitado bajo todas sus formas era imposible, ya que el planeta era un mundo finito.

El modo de producción dominante –capitalismo- ha marcado un estilo de vida que caracteriza el mundo moderno, y éste no es sustentable. El neoliberalismo y el fenómeno de la globalización han transformado profundamente las relaciones entre economía, sociedad y educación, siendo estas últimas instancias dominadas por la primera. Urgen nuevas alternativas, es necesaria una nueva forma de interactuar con el planeta, nuestro hogar.

Si bien, una lógica mesurada apunta a que en la educación podemos encontrar muchas respuestas y posibles soluciones a esta problemática; al parecer se ha manifestado una enorme confusión al respecto. Como describe Guillaumín (2012), la educación por sí misma tiene complejas implicaciones. La primera es considerarla buena en sí misma, naturalmente porque no se requieren muchos argumentos para apoyar la idea de que las sociedades deben mejorar y ampliar sus sistemas educativos.

Sin embargo, a la par, se han realizado importantes críticas sobre la educación formal, así por ejemplo, Attali, en su Diccionario para el siglo XXI escribía sobre la educación:

> *Si las leyes del mercado se instalan en ella, se convertirá en una industria del espectáculo, sometida como las demás a las leyes del beneficio. Dejará de ser el principal crisol donde se modela la identidad de cada nación (Attali, 2007: 116).*

Asimismo, David Orr, especialista en estudios ambientales y biodiseño, señala con contundencia que *las grandes instituciones sólo habilitan a las personas para convertirlos en -vándalos efectivos- de la tierra: astutos y deseosos de tener éxito, pero ecológicamente analfabetos* (Orr, 2004).

La ciencia, la escuela y la universidad son también responsables de la crisis ecológica. En el marco de la modernidad y del sistema capitalista, la naturaleza se explota y su estudio se parcializa en disciplinas científicas, cuyos métodos y valores se inculcan en la escuela y en la universidad. Por lo que, son estas entidades educativas las que se han encargado de la formación

de ciudadanos-consumidores-competitivos. No obstante, las ciencias han desempeñado un papel contradictorio. Por un lado, han sido necesarias para el reconocimiento y análisis del problema. Y por otro, han introducido el uso de nuevas energías y materiales, que han tenido consecuencias desastrosas para el ambiente (Soto, 2022).

La Universidad reconoce parte de esta responsabilidad, pues, por su vocación de conocimiento y por la formación de profesionales, adquiere un significado especialmente relevante en este proceso. Sin embargo, para lograrlo, las IES requieren de cambios profundos, ya que su organización y funcionamiento actual han sido herederas de los paradigmas que ella misma ayudó a construir: la razón y el hombre como centros del universo, del mundo objeto –aprehensible, conquistable, cognoscible–, de una concepción lineal de historia como progreso, de un sujeto trascendente, de una noción de verdad objetiva y de una naturaleza vista como recurso.

La Universidad necesita transformarse para contribuir a construir formas distintas de concebir el mundo y la humanidad, de generar conocimiento y formar universitarios desde una perspectiva científica y una política social que siente las bases para una vida digna para todos, con respeto de las diferencias y que preserve la integridad de los ecosistemas en el largo plazo.

Sobre todo en la última década, hay una marcada tendencia a incluir en los documentos que guían las actividades de las universidades -planes de desarrollo, planes de trabajo, proyectos estratégicos, etc.-, así como los elementos de identidad institucional -misión, visión, códigos de ética, etc.-, al menos la alusión a la palabra sustentabilidad que implique que las universidades se apropian de ésta y la ponen en operación en sus actividades sustantivas.

Si bien, sabemos que en la formalidad existen grandes avances -producto de más de cuatro décadas de acuerdos nacionales e internacionales-, poco sabemos de estudios serios que profundicen en las entrañas del currículum, por ejemplo, para verificar que efectivamente lo declarado en los documentos, permea y son tangibles los efectos a nivel formativo.

Los principales temas comunes abordados en las declaraciones:

- La obligación moral de las IES con las sociedades en que están inmersas, no sólo como generadoras de conocimiento, sino como

usuarios del mismo para resolver complejos problemas de la sociedad.

- El alcance social, esto es, las universidades como espacios de la sociedad, y por ende, responsables no sólo de formar estudiantes, sino también de la cultura e información de las comunidades en que están inmersas.
- La operación sustentable de las entidades educativas, predicando con el ejemplo.
- El analfabetismo ecológico, entendido como la habilidad de una persona para comprender cómo funciona el mundo, entendiendo que todas las actividades humanas tienen consecuencias y la posibilidad de traducir este entendimiento en acciones que redunden en el cuidado del medio ambiente.
- Desarrollar un *curriculum* interdisciplinario, señalando que la sola inclusión de una materia obligatoria sobre sustentabilidad no generará alumnos con educación ambiental capaces de ver las conexiones entre sus sujetos de estudio y el medio ambiente.
- Incentivar la educación sustentable a través de proyectos de investigación que contribuyan a la sustentabilidad local, regional o global. La colaboración entre universidades, individuos e instituciones para promover la academia para la sustentabilidad (Ímaz, 2010).

Cada uno de nosotros es una causa del calentamiento global, pero cada uno de nosotros puede tomar decisiones para propiciar un cambio con las cosas que consumimos, la energía que utilizamos y las emisiones de carbono individuales que generamos. En este sentido, autores como Morin y Kern (1993), Orr (2004), González (2012), Villoro (2013) y De Alba (2019), sostienen que quizás nuestra generación es la última que podrá implementar estrategias para revertir los efectos negativos de nuestras acciones hacia el medio ambiente.

En el Plan Nacional de Desarrollo (PND), del Gobierno de México 2019-2024, textualmente se lee:

> *"El gobierno de México está comprometido a impulsar el desarrollo sostenible, que en la época presente se ha evidenciado como un factor indispensable del bienestar. Se le define como la satisfacción de las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades. Esta*

fórmula resume insoslayables mandatos éticos, sociales, ambientales y económicos que deben ser aplicados en el presente para garantizar un futuro mínimamente habitable y armónico". En este marco se profundiza al respecto al señalar "que se considerarán en toda circunstancia los impactos que tendrán sus políticas y programas en el tejido social, en la ecología y en los horizontes políticos y económicos del país. Además, se guiará por una idea de desarrollo que subsane las injusticias sociales e impulse el crecimiento económico sin provocar afectaciones a la convivencia pacífica, a los lazos de solidaridad, a la diversidad cultural ni al entorno" (Diario Oficial de la Federación, 12/07/2019).

La sustentabilidad y su impacto en la educación

El principal propósito de las Instituciones de Educación Superior en diferentes niveles es el educar a los alumnos para generar un bienestar y un mejor futuro para los mismos y la humanidad (Naciones Unidas, 2015). En este contexto, actualmente la mayoría de las universidades enfatizan la incorporación de la sustentabilidad, ya sea en la misión y visión, en los documentos de planeación y en los planes de estudio, no obstante resulta complejo advertir términos numéricos cuantas y cuales IES aplican la sustentabilidad en las acciones que emprenden y en qué medida, por ello resulta necesario explorar a través de la metodología de análisis de contenido la inclusión de este término y la forma en cómo la calidad de la educación superior se encuentra ligada a la atención de probloemáticas sociambientales.

La educación ambiental para la sustentabilidad, como orientadora del quehacer educativo, en la perspectiva de una nueva cultura en distintos ámbitos de la sociedad, adquiere un doble significado en el contexto de la educación superior. En un sentido restringido, alude a la tarea de enseñanza, esto es, a los procesos de formación ambiental realizados en los diferentes niveles, modalidades y áreas profesionales del sistema, pero en un sentido amplio, incluye además lo relativo a la tarea de investigación, o sea, a los procesos de generación de conocimientos en sus distintos alcances -básico, aplicado y de desarrollo e innovación tecnológica- en las distintas áreas y ramas del saber. De igual manera, se incluyen las tareas de divulgación, difusión y extensión de la cultura.

La educación superior y la sustentabilidad

Es preocupante en la actualidad el desempeño que tienen las IES en cuanto a la manera de formar a los futuros profesionistas con enfoques comprometidos con el cuidado de la naturaleza. Si bien es cierto que los discursos actuales en educación superior están anclados en fomentar la formación integral y en ello la sustentabilidad juega un papel de alta relevancia, es importabte explorar las políticas educativas actuales y sobre todo la forma en que en el concepto de calidad se orientan acciones y estrategias que permitan advertir lo que están realizando las universidades en materia ambiental.

Las IES y particularmente los programas educativos (PE) que las conforman se someten periódicamente a evaluaciones ante los organismos de acreditación reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Dichos organismos evalúan la calidad de cada PE de acuerdo a categorías e indicadores estipulados en sus marcos de referencia. Desde esta perspectiva los organismos priorizan ciertas orientaciones en las tendencias de la calidad de los PE, principalmente en las caracterìsticas de sus componentes fundamentales, como lo son: estudiantes, personal académico, plan de estudios, evaluación de aprendizaje, formación integral, servicios de apoyo al aprendizaje, Vinculación-Extensión, Investigación, Infraestructura y equipamiento, gestión administrativa y financiamiento.

La evaluación que realizan estos organismos consideran prácticamente todas estas dimensiones de los programas y mecanismos impulsados por el gobierno federal para mejorar la calidad: a) gestión administrativa y financiera, b) consolidación de la infraestructura académica, c) modelo educativo y modelo académico, d) condiciones de operación y resultados académicos de los programas educativos, e) nivel de habilitación del personal académico, f) procesos de docencia e investigación, g) actividades para la formación integral, trayectoria escolar, rendimiento académico y egreso de los estudiantes (Hernández Santiago y Hernández Ortiz, 2023).

Cabe mencionar *grosso modo*, que estos componentes son los que integran las categorìas e indicadores de los marcos de referencia, por lo que resulta de relevancia indagar en cada uno de ellos la forma en que profundizan en aspectos ambientales para favorecer la formación integtral de los estudiantes.

El término sustentabilidad fue definido en 1987, cuando la Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo logró el consenso entre científicos

y políticos y se emitió Nuestro Futuro Común, difundido con el nombre de Informe Brundtland (Estenssoro, 2014). En dicho documento se definió el término desarrollo sustentable, mismo que ha sido ampliamente aceptado a nivel mundial. Dicho concepto, que aún se encuentra en evolución, se expresa de la siguiente manera: "El desarrollo sustentable es el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades". Al analizar esta definición se puede observar un sentido ético, al pensar en las generaciones futuras, y uno ecológico, al aludir a la naturaleza y referirse a la necesidad de mantener la capacidad de recuperación del ecosistema mundial (Bohne y otros, 2019).

En este contexto, partimos del supuesto de que las universidades se apropian de enfoques sustentables en al menos los siguientes ámbitos, de acuerdo a los indicadores señaladados por el Complexus: identidad institucional (políticas, sistemas de gestión, etc), incoporación de la sustentabilidad en el currículo (planes de estudio, programas formativos, participación de estudiantes en proyectos), investigación (grupos y líneas de investigación, extensión y difusión (proyectos de difusión, proyectos públicos y sociales en temáticas ambientales), vinculación (redes comunitarias, sociedad civil, gobierno, servicios profesionales) (COMPLEXUS, 2013).

Calidad en educación superior

La calidad se ha entendido de distintas maneras, es un concepto que ha sido motivo de debate y ha dado pauta para análisis diversos. El concepto de calidad está asociado a excelencia, basado en la definición tradicional, equivalente a poseer estudiantes sobresalientes, académicos destacados, y aseguramientos del primer nivel. Es importante resaltar que el patrón de calidad debe contener las siguientes características:

- La pertinencia social, relacionada con la necesidad de encontrar nuevas formas y mecanismos para adaptar las funciones universitarias a las exigencias sociales de su entorno y no solo las del mercado.
- Las exigencias y normas internacionales más generalizadas, relacionadas con la necesidad de lograr una situación favorable para lograr el intercambio profesional, académico e investigativo en el ámbito de la competencia global.

- La comparación con estándares establecidos previo acuerdo y que satisfacen diversas exigencias sociales y estatales así como las propias de la institución.

Como se dice al principio de este apartado, calidad tiene diferentes concepciones y para poder dar una opinión propia encontramos que la calidad es:

> *"La eficacia interna de los sistemas educativos, se vincula a las características o elementos cualitativos de la estructura, el proceso y el producto de la educación. Entre ellos podemos citar algunas facetas estructurales como la organización formal de la educación y las expectativas sociales respecto a las instituciones educativas, pero el núcleo de los elementos cualitativos se inscribe en el proceso y en el producto interno del sistema (Águila, 2005)".*

Sin embargo no solo se trata de la calidad educativa ante los alumnos y los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también se entiende como la manera más factible de operar elementos de acuerdo a un modelo o procedimiento de evaluación, esto es que el modelo se adapte a las características cambiantes, que pueda abarcar las diferentes necesidades o funciones de las IES.

Marcos de referencia de organismos acreditadores

En la actualidad al hablar de educación de calidad necesariamente debemos hablar de evaluación y la acreditación. Elevar la calidad educativa impica referir a procesos sistemáticos de evaluación, al cumplimiento de criterios y estándares de los procesos y los resultados de los procesos educativos y de la gestión.

En México a finales de los años setenta se emprendieron acciones referentes a los programas del gobierno federal y de las iniciativas de la Asociación Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior –ANUIES-, esto enfocado en la evaluación de la educación superior. Como parte de las primeras políticas fue creado en 1979 el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la educación Superior –SINAPPES-, para el mejoramiento de calidad en las IES.

Como parte del SINAPPES se establecieron:

- *"A nivel nacional, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior –CONPES-.*

- *A nivel regional, el Consejo Regional para la Planeación de la Educación Superior –CORPES-.*
- *A nivel estatal, la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior –COEPES-.*
- *A nivel institucional, la Unidad Institucional de planeación –UIP- (COPAES, s/f)".*

Para operar de manera eficiente el Sistema Nacional de Evaluación de la educación Superior, se establecen tres procesos:

- "La evaluación institucional, que llevarían a cabo las Instituciones de Educación Superior –IES-, a manera de autoevaluación, para analizar su organización, funcionamiento y resultados de procesos académicos y administrativos.
- La evaluación interinstitucional, -evaluación de pares académicos-, que incluye de forma integral servicios, programas y proyectos en las diferentes funciones académicas y administrativas. Esta evaluación está a cargo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior –CIEES-.
- La evaluación del sistema de educación superior y los subsistemas, a cargo de especialistas e instancias específicas (Aréchiga, 2003)".

Estrategia

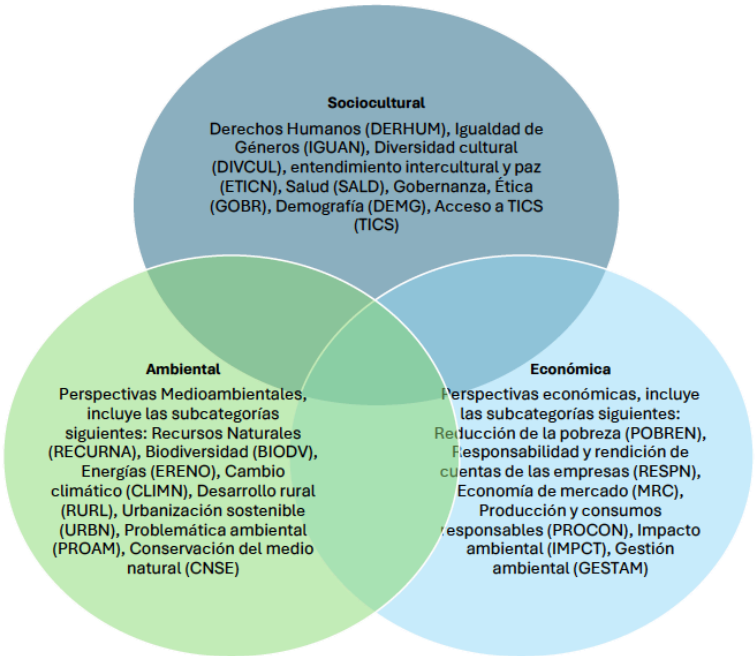
Para identificar cómo se incorpora la sustentabilidad en los procesos de calidad de la educación superior se realizó un análisis documental, a través de la metodología de análisis de contenido. El análisis de contenido es una metodología sistemática y objetivada porque utiliza procedimientos, variables y categorías que responden a diseños de estudio y criterios de análisis, definidos y explícitos. Por esta razón, permite realizar estudios comparativos,entre diversos documentos, o distintos objetos de referencia (Lucas y Noboa, 2013).

Se tomó una muestra intencional de los organismos de acreditación y de sus marcos de referencia, se eligió a los organismos que evalúan programas del área académica de coencoas biológicas y agropecuarias, por considerar que dichos programas intrínsecamente contienen elementos en favor de la

sustentabilidad, dada la naturaleza de los programas educativos con orientaciones implícitas y explícitas hacia el cuidado del ambiente.

Se utilizó el Tesauro de Sostenibilidad construido por la Universidad de Valencia (2013), para desglosar los componentes de la sustentabilidad, dado que un es un instrumento que refiere a este término de manera integral, el cual se conforma de las sigiuientes características:

Figura 1. Categorías del Tesauro de la Sostenibilidad.



Fuente: Elaboración propia a partir de Universidad de Valencia (2013).

En principio se hizo una revisión cuantitativa que posibilitara identificar las subcategorías de las categorías sociocultural, ambiental y económica referidas en el Tesauro, en los marcos de referencia.

En la primera fase se realiza una valoración en términos numéricos identificando las veces que aparecía cada una de ellas en cada uno de los indicadores propuestos por estos organismos.

Esto llevó a establecer un –mapeo– sobre el balance de inclusión de la sustentabilidad en cada uno de los indicadores que corresponden a los apartados de los marcos de referencia mismos que establecen los criterios de evaluación para la acreditación de los programas educativos, es decir, en qué frecuencia se consideran cada una de las subcategorías de las categorías sociocultural, ambiental y económico dentro de éstos.

En una segunda fase se realizó un análisis cualitativo que desde una perspectiva hermenéutica interpretativa pretendió indagar sobre cómo las categorías se encuentran presentes en los discursos. Para ello fue imprescindible basarnos en la definición de las subcategorías, de lo que implica cada una de ellas, a qué elementos hace referencia y cómo se concretan en el discurso.

Aunque el análisis abarcó otros aspectos, para fines de este escrito solo se presentan los resultados más relevantes de las frecuencias obtenidas en los marcos de referencia y la alusión a la sustentabililidad en los procesos de evaluación.

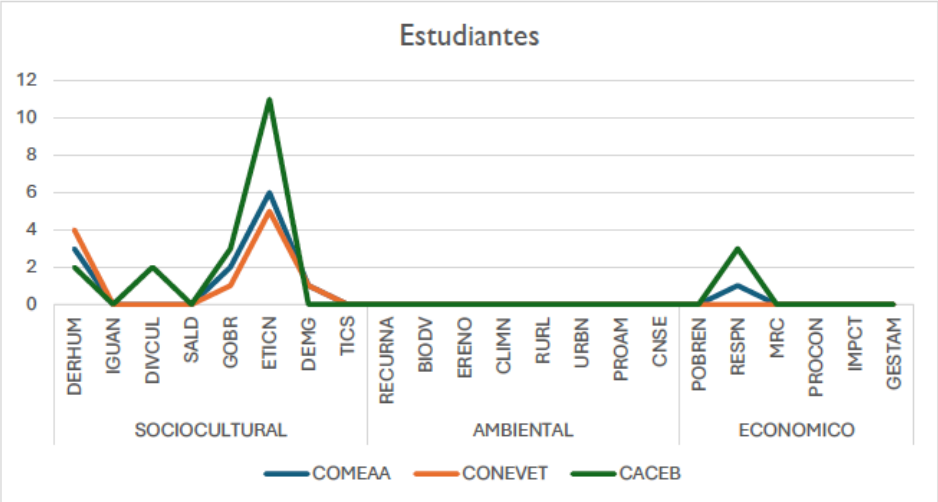
Los marcos de referencia de los organismos de acreditación analizados fueron los siguientes:

- COMEAA (Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica, A.C)
- CONEVET (Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia, A.C)
- CACEB (Comité de Acreditación de la Licenciatura en Biología, A.C.)

Resultados

Los datos que a continuación se muestran (Tabla 1), corresponden al análisis realizado en tres de las categorías principales de los marcos de referencia: estudiantes, plan de estudios y evaluación de los aprendizajes, por considerarse prioritarios para favorecer la formación integral:

Tabla 1. Presencia de los elementos del Tesauro de la Sostenibilidad incorporados en la categoría de Estudiantes.



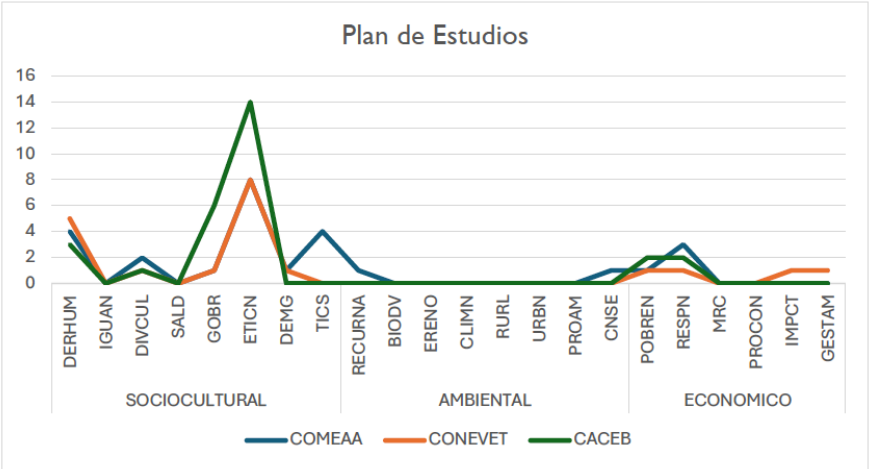
Fuente: Elaboración propia.

En este apartado encontramos que se enfatizan en los marcos de referencia, aspectos mayormente de carácter administrativo enfocados a los estudiantes en su trayectoria por la universidad; los indicadores se refieren a identificar los esquemas de atención ay la eficiencia con que estos operan. En este contexto, no se vislumbran indicadores para el cuidado ambiental propiamente, tampoco se hace alusión a iniciativas del cuidado y respeto del entorno, específicamente de los espacios universitarios con los que interactúa el estudiantado de manera cotidiana; no figuran aquí indicadores referidos a la optimización de los recursos administrativos con sustento en el ahorro de energía, alimentos saludables, espacios verdes, cuidado del agua, etc. No existe evidencia de igual manera en que se solicite información para valorar el uso adecuado por parte de los recursos disponibles en el campus y su entorno, prácticas sustentables en el transporte, concientización de la problemática ambiental en la comunidad universitaria, entre otros aspectos.

Se considera de relevancia, destacar este hecho de no encontrar con claridad señalamientos hacia la relación del estudiante con el entorno en que convive, si bien en la evaluación misma que se desarrolla *in situ* pudieran considerarse estos elementos, no se encuentra descrita en los marcos

una relación en términos del uso sustentable que ellos hacen de sus instalaciones, este es un aspecto crucial que debería de estar armonizado con lo que se entiende por calidad educativa.

Tabla 2. Presencia de los elementos del Tesauro de la Sostenibilidad incorporados en la categoría de Plan de Estudios.



Fuente: Elaboración propia.

Este gráfico ilustra el comportamiento de la sustentabilidad en sus tres dimensiones. En el plan de estudios se concretan los propósitos del programa en términos formativos, el perfil del egresado que se espera, el escenario operativo deseable del programa y las condiciones bajo las cuales habrán de operar un conjunto de acciones orientadas a la gestión y servicios que se brindan a los estudiantes para favorecer su trayectoria formativa. El plan de estudios integra la esencia del programa de estudios tanto en el sustento filosófico como en su operación, en los mecasnismos de evaluación de los organismos de acreditación encontramos elementos del Tesauro de la Sostenibilidad.

De esta manera, en este indicador encontramos presentes aspectos de la sustentabilidad en la dimensión sociocultural y ambiental y en menor medida en la dimensión económica. En lo que se refiere al ámbito sociocultural se pueden observar subcategorías como: Ética, Gobernanza, Tecnologías de la Información y la Comunicación y Diversidad Cultural. Con respecto a la categoría ambiental, se evidencia la revisión de acciones orientadas a la

conservación del medio natural y protección y uso sostenible de los recursos naturales indispensables para la vida. Sin duda elementos de trascedencia dado que nos referimos a evaluación de programas educativos que por naturaleza se enfocan a temas de manejo de recursos naturales y conservación de la biodiversidad.

Profundizando en el aspecto ambiental, cabe recalcar que se debería evaluar el grado en que los contenidos de las asignaturas de los programas educativos favorecen el cuidado del medio ambiente. En este sentido, es necesario mencionar que no se indica con claridad a qué se refieren los indicadores, pues en los tres marcos de referencia sólo se enuncia el hecho de que debe de haber cabida para la sustentabilidad, pero de manera genérica, sin especificar el nivel de apropiación en la operación del mapa curricular, de esta manera, COMEAA establece: "Compromiso con la preservación del medio ambiente y cuidado de la biodiversidad y bienestar animal"; CONEVET "ejercicio profesional que tome en cuenta la realidad social, económica, científico-tecnológica, ambiental y política y en el CACEB paradójicamente no se encuentra presente. Cabría preguntarse en qué medida el impacto de estos saberes (la forma en cómo se abordan, el impacto en la adquisición de las competencias formativa en los estudiantes...) contribuyen a la generación de una cultura de preservación del ambiente. Parece que se refiere sólo a nivel disciplinario, es decir al dominio de las competencias propias de la profesión y no está muy claro el cómo se analiza el carácter transversal y necesaria de esta acción, esto es el desarrollo de competencias axiológicas que evidencien en los estudiantes la apropiación de un compromiso ético.

Con base en lo anterior expuesto podemos señalar aspectos importantes que evalúan los marcos de referencia y que guardan relación con la sustentabilidad:

1. Fundamentación del plan de estudios (congruencia entre la misión, visión y objetivos de la institución, anclaje en las necesidades sociales, mercado ocupacional, estudios de egresados, empleadores, expertos).
2. Perfil de ingreso debe considerar distintos elementos como son: actitudes, en los que se incluyen dimensiones como: crítica, diversidad y multiculturalidad, así también se enuncian conocimientos y habilidades.

3. Estructura curricular, asignaturas y los contenidos. Se destaca que debe de existir congruencia entre los objetivos del programa, los contenidos y las competencias que se pretenden alcanzar. A la par de existir congruencia en los elementos antes señalados, debe de establecerse relación con el proceso de evaluación (instrumentos y criterios) y éste debe orientarse a la formación integral. No existe una directriz en los marcos de referencia con relación a que en la estructura curricular deba de abordarse transversalmente a la sustentabilidad como eje central.
4. Normativa de operación del plan. Se destacan elementos importantes de apego a la normatividad que guardan estrecha relación con la transparencia, gobernabilidad y rendición de cuentas (Rivas y Cuervo, 2016).

A este respecto, es necesario profundizar en los distintos componentes que conforman el plan de estudios. En los apartados que corresponden a la fundamentación se realizan distintos análisis que permiten anclar la construcción de las competencias y del mapa curricular a las necesidades sociales. Este apartado de la fundamentación del plan de estudios debe dar cuenta de la relación dialéctica entre la realidad y los objetivos de la carrera, entre las necesidades del mercado ocupacional, las problemáticas socioambientales y el perfil de egreso para validar su pertinencia social. Por lo cual la presencia de indicadores que valoren tanto cuanti como cualitativamente la categoría de plan de estudios es relevante para explorar y concretar acciones de sustentabilidad que emprenden los programas educativos .

Si bien los organismos acreditadores consideran la fundamentación como un aspecto importante en la revisión de planes de estudio, no hay una definición clara sobre qué apartados debe contener ni cómo se establece la pertinencia del plan. Los tres organismos analizados hacen énfasis en la fundamentación, pero no especifican qué análisis debería de contener ni cómo se debería construir el vínculo entre el programa educativo, las necesidades del mercado laboral y las necesidades sociales en general.

En términos del diseño curricular, la fundamentación de un plan de estudios justifica la creación o actualización de las asignaturas. Estas no deben surgir de la ocurrencia de un grupo de académicos o de un proceso sistematizado sin fundamento, sino que la definición de las asignaturas y de los

saberes que las integran debe basarse en la relación con el contexto social en el que se encuentra inmersa la carrera.

En resumen:

- Falta claridad sobre los apartados que debe contener la fundamentación de un plan de estudios.
- No se define cómo se establece la pertinencia del plan con respecto al contexto social.
- Las asignaturas deben basarse en las necesidades del mercado laboral y las necesidades sociales en general.

Desde esta perspectiva el plan de estudios no se reduce al mapa curricular, es común que cuando se hable de plan de estudios solo se haga referencia a esta etapa. Más aún, en la mayoría de los casos las modificaciones y reestructuraciones de un plan de estudios solo afectan la estructuración formal del mapa curricular, ya sea añadiendo materias, cambiándolas de semestre o aun rehaciendo las materias anuales para que queden integradas en propuestas semestrales (Abarca, 2007).

Por consiguiente, el proyecto curricular no se basa en las asignaturas individuales, sino en la conexión entre estas y los análisis de la fundamentación. Estos análisis, a su vez, se derivan del contexto social y proponen soluciones a los problemas que aquejan a la sociedad.Es fundamental que los saberes y las asignaturas se comprometan con el planteamiento de alternativas a los problemas ambientales. Estos problemas son complejos y requieren una intervención interdisciplinaria, no solo desde la perspectiva técnica. Las soluciones a los problemas ambientales no solo competen a las disciplinas como Biología, Agronomía o Medicina Veterinaria. Se requiere un conjunto de estrategias y conocimientos de diversas áreas para comprender y abordar mejor estas problemáticas.

Los marcos de referencia de los organismos no establecen criterios específicos para valorar este vínculo en el plan de estudios con las alternativas de solución a los problemas socioambientales. Se enuncia pero no se describe con precisión los tipos de estudios que deben de realizarse, o estrategias sobre cómo recuperar la información del entorno y hacerla manifiesta en la estructura curricular, en las competencias y en el perfil de egreso.

Los organismos acreditadores consideran que la ética, la responsabilidad social y la multiculturalidad son aspectos esenciales en un plan de estudios.

Coincidimos en la importancia de estos conceptos, especialmente en el contexto actual. Sin embargo, nos preocupa que se traten de manera ambigua en los planes de estudio; es necesario definir indicadores claros para cada uno de estos conceptos. Esto permitirá a las instituciones de educación superior (IES) demostrar avances en estas áreas.

En concreto, se debería:

- Definir qué se entiende por ética, responsabilidad social y multiculturalidad en el contexto del plan de estudios.
- Establecer indicadores específicos para cada concepto.
- Proporcionar ejemplos de cómo las IES pueden demostrar avances en estas áreas.

Sin una definición clara y precisa, estos conceptos corren el riesgo de ser utilizados de manera superficial o incluso de quedar en el olvido.

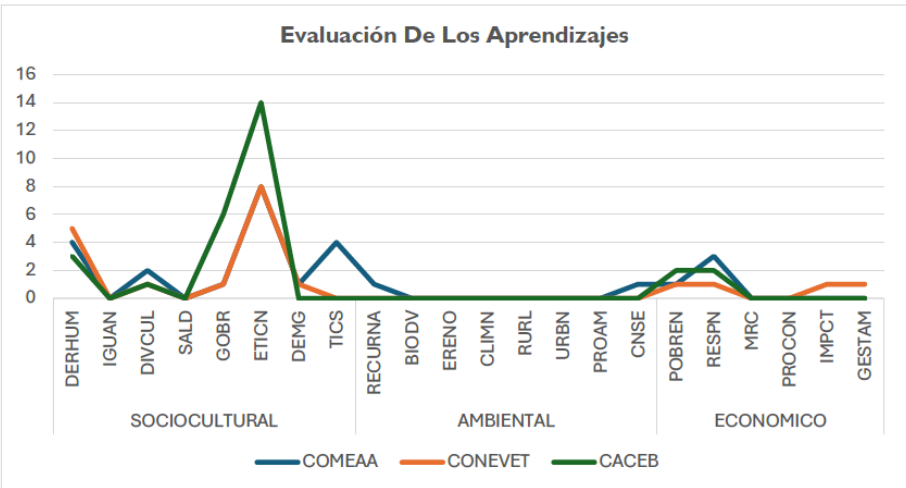
La sustentabilidad, la ética, la responsabilidad social y la multiculturalidad son conceptos esenciales para comprender el papel actual de las universidades. Sin embargo, su definición y aplicación dentro de los marcos de referencia suele ser ambigua, lo que genera diferentes interpretaciones por parte de los evaluadores. Un ejemplo de ello es el concepto de compromiso social. A menudo, se asocia únicamente con la labor asistencialista hacia poblaciones vulnerables. Si bien esta labor es importante, no representa la totalidad de la responsabilidad social de la universidad. Existen otros aspectos que también deben considerarse, como: a) La lucha contra la inseguridad dentro y fuera del *campus*, b) La transparencia y equidad en la asignación del presupuesto, c) La participación activa en la lucha contra las injusticias sociales. Para evaluar de forma efectiva la responsabilidad social de la universidad en estas áreas, es necesario desarrollar indicadores claros y tangibles. Estos indicadores deben ser relevantes para el contexto de cada institución y permitir una medición precisa del progreso. Además de las áreas mencionadas, la responsabilidad social de la universidad puede incluir: La promoción de la igualdad de género y la diversidad, protección del medio ambiente, promoción de una cultura de paz, entre otros aspectos.

En resumen, son importantes los criterios que establecen los organismos acreditadores para este indicador, se refleja un esfuerzo importante porque los programas educativos cuenten con los elementos necesarios en su plan de estudios. Existen nociones de la sustentabilidad en todos ellos y se

hacen llamados a que se procure la conservación de la biodiversidad. Cabe mencionar que si bien se enuncian acciones y temáticas de sustentabilidad, no se vislumbran aspectos que conlleven a verificar si la sustentabilidad se hace presente de manera operativa en los propios procesos de formación.

Es de particular importancia, verificar la correspondencia de los saberes y las asignaturas en su compromiso con los problemas socioambientales, los cuales son complejos y no requieren solamente de la intervención desde la técnica sino más bien desde la interdisciplina y un conjunto de estrategias que provienen no sólo de una perspectiva disciplinar, sino que intervienen saberes de un sin número de éstas que aportan conocimientos para la mejor comprensión y resolución del problema. En este sentido, es importante observar que los marcos de referencia no establecen criterios específicos para valorar este vínculo en el plan de estudios con las alternativas de solución a los problemas socioambientales. Se enuncian pero no se describen los tipos de estudios que deben de realizarse, o indicadores que apunten a estrategias sobre cómo recuperar la información del entorno y hacerla manifiesta en la estructura curricular, en las competencias, saberes y en el perfil de egreso.

Tabla 3. Presencia de los elementos del Tesauro de la Sostenibilidad incorporados en la categoría de Evaluación del Aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia.

La evaluación del aprendizaje en los marcos de referencia se inclina a la transparencia de este proceso en el binomio enseñanza-aprendizaje, más que a los elementos sustanciales del mismo. En este proceso sobresale la categoría sociocultural predominando aspectos éticos, derechos humanos, gobernanza en el sentido en que se enfatiza el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje en los estudiantes y la congruencia que presentan las evaluaciones que se aplican por los docentes, en relación con las asignaturas y el plan de estudios. Además, se procura el derecho de la comunidad estudiantil y académica para que conozcan los objetivos y mecanismos de ésta.

Al analizar los indicadores se pueden observar los siguientes puntos:

- Se enuncian aspectos que guardan relación con las subcategorías del Tesauro de la Sostenibilidad, específicamente: Derechos Humanos -respeto a los estudiantes en su condición humana-, Ética -cuidado del otro, en tanto procurar en los estudiantes procesos equitativos-, Gobernanza -transparencia en los procesos de evaluación, asignación de calificaciones-.
- Siendo la evaluación un proceso tan complejo, resalta que los tres organismos sitúen a ésta en una revisión del cumplimiento administrativo -información del proceso evaluativo, asignación de calificaciones- motivación a los –buenos- estudiantes, a través de becas, entre otros.
- Ausencia de una noción integral de evaluación, orientada más hacia una evaluación tradicionalista –sumativa- y que no reconoce como elemento central de la evaluación nociones no de lo que el estudiante aprenda sobtre aspectos complementarios a su disciplina.
- No existe forma en el proceso evaluativo de identificar cómo pudiera estar presente la sustentabilidad en el proceso formativo de los estudiantes, es decir al final del trayecto, en las competencias u objetivos curriculares cómo el estudiante logra apropiarse de saberes en este tema y de adoptar conductas éticas favorables hacia el cuidado de la naturaleza.

Esto es preocupante dado que no se declara la sustentabilidad como un ámbito de relevancia a evaluar aun cuando por naturaleza estos PE incluyan el cuidado

de la biodiversidad, conservación de especies y ecosistemas, no se refleja cómo se incorporarían otras dimensiones de la formación en la evaluación.

Por ello es necesario incorporar mayores elementos en los distintos procesos educativos que permita que las universidades no se queden al margen de este nuevo proceso de construcción y diseño civilizatorio global pos–pandémico. Reinventar las universidades del fututo si es que realmente queremos contribuir en el diseño de una nueva matriz civilizatoria más plural y ecológica (Sánchez y Reyes, 2023).

Conclusiones

El análisis que se realizó en este trabajo de investigación da cuenta que en lo general se incluye un bajo número de políticas sobre sustentabilidad. Encontramos que cada organismo acreditador engloba de distinta manera este tema y prioriza indicadores afines a la sustentabilidad de distinta forma.

Cabe señalar que no se plantean políticas claras que orienten a las universidades en el ámbito de la sustentabilidad, se denotan aspectos aislados como manejo de los residuos biológico infecciosos, basura, emisión de contaminantes, entre otros. Existe poca evidencia de políticas que se traduzcan en indicadores y que se refieran a que las universidades incorporen un mayor número de áreas verdes, universidades saludables, y sobre todo como puede advertirse el papel de las IES de suma relevancia en el desarrollo sustentable, sobre todo porque ellos son formadores de personas que intervienen al egresar de manera directa en el ámbito social y productivo y en éstos ponen en juego un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, que pueden considerar –o no- dimensiones de la sustentabilidad.

Si partimos de que la lógica capitalista impone al mundo contemporáneo una visión de carácter productivo las universidades juegan un papel fundamental en formar no sólo en los conocimientos disciplinarios propios de la profesión, sino también aspectos axiológicos que concienticen y propicien en el ser humano actitudes amigables con la naturaleza.

En este marco, los indicadores de calidad señalados por los organismos acreditadores constituyen un eje fundamental para orientar el trabajo que realizan las universidades en el país. Actualmente no existe evidencia de que se solicite en las evaluaciones aspectos que demuestren qué tipo de acciones realizan estudiantes y profesores en pro de la sustentabilidad.

Dado lo anterior, se plantean algunas ideas que a manera de sugerencia consideramos deben incorporar los organismos acreditadores:

- Definir de manera específica los indicadores y tipos de indicador de tal forma que se eliminen en la medida de lo posible-expresiones vacías- que confundan o den lugar a diversas interpretaciones de la evaluación.
- Deberían de establecerse con precisión en los indicadores, qué acciones debe desarrollar el programa educativo en el cual la sustentabilidad sea considerada como prioridad y como elemento que articula las actividades del programa educativo (gestión, vinculación, docencia e investigación).

Con la publicación en agosto de 2023 del Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) se plantean directrices incorporando aspectos orientados al desarrollo científico y tecnológico, pero favoreciendo la justicia social de los distintos grupos y sectores. En este contexto se enfatiza el desarrollo humano integral del estudiante en la construcción de saberes, destaca la prioridad que se le otorga a la atención a problemas socioambientales, "el respeto y cuidado del medio ambiente, con la constante orientación hacia la sostenibilidad con el fin de comprender y asimilar la interrelación de la naturaleza con los temas sociales y económicos para garantizar su preservación y promover estilos de vida sustentables" (CONACE, 2023).

Ante este nuevo sistema de evaluación los organismos de acreditación deberán realizar ajustes a sus marcos de referencia e incorporar los temas emergentes que pretenden posicionar a la educación superior a favor de la justicia social, así como a las problemáticas socioambientales, esto parece que augura un panorama esperanzador para mejorar los procesos formativos de los estudiantes y con ello la calidad de la educación superior en el país.

Bibliografía

Abarca, R. (2007). *Modelos pedagógicos, educativos, de excelencia e instrumentales y construcción dialógica*. Arequipa: Universidad Católica de Santa María. *https://bibliotecausam.usam.edu.sv/backendsiab/uploadsiab/12499.pdf*

Águila C.,V. (2005). *El concepto de calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional.* Revista Iberoamericana De Educación. 36(12), 1–7. *https://doi.org/10.35362/rie36122886*

Attali, J. (2007). *Diccionario del siglo XXI*. Paidós.

Aréchiga, H. (2003). Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en México. Documento elaborado para seminario Internacional "Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe". IESALC. UNESCO. *https://docs.google.com/document/d/1RN9BlZCSU2SwPAGEH91cSBpHpR_1smeji2cLH2IoAIU/edit?hl=en&tab=t.0*

Bohne García, A. C., Bruckmann Maynetto, M. & Martínez González, A. (sep.-oct., 2019). El desarrollo sustentable en las instituciones de educación superior: un verdadero desafío. *Revista Digital Universitaria 20* (5) *http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2019.v20n5.a3).*

COMPLEXUS. (2013). *Indicadores para medir la constribución de las Instituciones de Educación Superior a la Sustentabilidad*. Universidad de Guanajuato.

Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior, CONACES (2023). *Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.* SEP. *https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/marco_gral_SEAES.pdf*

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. COPAES. (s/f). En: Proceso de Acreditación y Organismos Acreditadores. Recuperado en: *https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/920/1/images/elmarcogralprogacad.pdf*

De Alba, A. (2019). *Hacia la comprensión de la importancia y trascendencia de la inscripción en la naturaleza y su potencialidad en la Educación Ambiental.* (pp. 840-845). México: Academia Nacional de Educación Ambiental A.C. Recuperado en: *https://www.anea.org.mx/_files/ugd/1db713_3a56cd6a854a4b84af7d130295773d82.pdf*

Diario Oficial de la Federación. (2019, 12 de julio). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0*

Diario Oficial de la Federación. (2011). *Reforma Integral de la Educación Básica. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf*

Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo.* http://pnd.gob.mx/

González, E. (2012). ¿Desarrollo sustentable o sostenible? *(Blog personal de Édgar González Gaudiano). http://edgargonzalezgaudiano.blogspot.mx/2012/12/desarrollo-sustentable-osostenible.html*

Guillaumín, A. (2012). Notas para una educación coevolutiva. *Polis* (25). *http://polis.revues.org/412*

Hernández Santiago, P. y Hernández Ortiz, L. A. (2023). Estado actual de la calidad de la educación superior en México. Los programas de nivel licenciatura acreditados. *Revista de la Educación Superior, 52*(207). *https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602023000300101*

Ímaz, M. (2010). *Las instituciones de educación superior y la sustentabilidad: educación para el cambio y cambio en la educación.* Programa Universitario de Medio Ambiente UNAM: *http://www.puma.unam.mx/*

Latouche, S. y Harpages, D. (2011). *La hora del decrecimiento.* Octaedro.

Lucas Marín, A. y Noboa, A. (2013). *Conocer lo social: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos*. Marid: Fragua.

Morin, E. & Kern, A. (1993). *Tierra-Patria*. Kairós.

Naciones Unidas. (2015). *Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. (A/RES/70/1). Recuperado en: *https://www.un.org/pga/wp-content/uploads/sites/3/2015/08/120815_outcome-document-of-Summit-for-adoption-of-the-post-2015-development-agenda.pdf*

Orr, D. (2004). *Earth in mind. On education, environment, and the human prospect.* Island Press.

Pérez, G. (1984). *El análisis de contenido en la prensa. La imagen de la Universidad a Distancia.* U.N.E.D.

Rivas Díaz, L. y Cuervo López, C. (2016). *Análisis de la inclusión de la sustentabilidad en los marcos de referencia de los organismos de calidad que acreditan las licenciaturas del área biológico agropecuaria de la Universidad Veracruzana.* [Tesis de licenciatura, Universidad Veracruzana].

Sánchez A. J. C. y Reyes de la Cruz, V. G. (2023). Re-inventar las universidades del siglo XXI: retos para una transición civilizatoria pos-pandémica. *Revista de la Educación Superior 52*(208), 1-20. *https://doi.org/10.36857/resu.2023.208.2652*

Soto C., N. V. (2022). La ciencia, la universidad y la crisis ambiental en el siglo XXI. *Revista de la Educación Superior, 51*(203), 1-14. *https://doi.org/10.36857/resu.2022.203.2215*

Universidad de Valencia. (2013). Evaluación de la introducción de competencias específicas para la sostenibilidad en los estudios de grado de la Universitat de València. Universidad de Valencia. *http://angelsull.es/sostenibilidad/wp-content/uploads/2013/04/INFORME_COMPETENCIAS_ESPECIFICAS_GRADOS_CON_PROTECCION_DATOS1.pdf*

Villoro, L. (2013). *El pensamiento moderno: filosofía del renacimiento*. Fondo de Cultura Económica. *https://dokumen.pub/el-pensamiento-moderno-filosofia-del-renacimiento-primera-edicion-electronica-9786071614940-6071614945.html*

Capítulo II.
Factores psicosociales y educativos y su incidencia en los actores de las instituciones educativas

Autonomía para el Aprendizaje en Estudiantes de Educación Superior

Víctor Gerardo Cárdenas González[23]

Resumen

Autonomía para el aprendizaje es un componente central de los modelos educativos centrados en el estudiante. Este concepto es clave en los debates teóricos sobre aprendizaje a lo largo de la vida y sobre los fines últimos de la educación. Los objetivos de esta investigación son: identificar las principales acepciones del concepto de autonomía para el aprendizaje y aportar evidencia de los componentes de un modelo propuesto a partir de una revisión crítica de la literatura. Se presentan resultados de un estudio cualitativo exploratorio. Participaron 22 estudiantes de la licenciatura en psicología social de la UAM-Iztapalapa. Se diseño una entrevista semiestructurada construida teóricamente. Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas, sin ningún tipo de edición. Se aseguró anonimato y confidencialidad. La estrategia de análisis fue mixta: se siguió una estrategia deductiva para identificar conductas, disposiciones y valoraciones congruentes con el modelo teórico. En un segundo momento se hizo análisis interpretativo para comprender las experiencias o vivencias de las entrevistadas. Entre los resultados destaca que hay indicadores de los 4 núcleos temáticos teóricos, aunque la implicación personal y los elementos metacognitivos son más fácilmente identificables subjetivamente mientras que la crítica y toma de decisiones son menos frecuentes y se les asocia menos con el aprendizaje autónomo. Se concluye que el modelo propuesto permite analizar las experiencias de los estudiantes sobre el aprendizaje autónomo y que este modelo puede ser la base de estudios mixtos o cuantitativos que permitan valorar validez y confiabilidad de este constructo.

Palabras clave: Modelos educativos, aprendizaje autónomo, estudiantes, educación superior.

[23] Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa, *ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9849-2987*

Abstract

Learning autonomy is a central component of learner-centered educational models. This concept is key in theoretical debates on lifelong learning and on the ultimate purposes of education. The objectives of this research are to identify the main meanings of the concept of autonomy for learning and to provide evidence of the components of a proposed model based on a critical review of the literature. Results of an exploratory qualitative study are presented. Twenty-two undergraduate students of social psychology at UAM-Iztapalapa participated. A theoretically constructed semi-structured interview was designed. The interviews were audio-recorded and transcribed, without any editing. Anonymity and confidentiality were assured. The analysis strategy was mixed: a deductive strategy was followed to identify behaviors, dispositions and evaluations congruent with the theoretical model. In a second stage, interpretative analysis was used to understand the experiences of the interviewees. Among the results, it stands out that there are indicators of the 4 theoretical thematic cores, although personal involvement and metacognitive elements are more easily identified subjectively, while criticism and decision making are less frequent and are less associated with autonomous learning. It is concluded that the proposed model allows analyzing students' experiences of autonomous learning and that this model can be the basis for mixed or quantitative studies that allow assessing the validity and reliability of this construct.

Keywords: Educational models, learning autonomy, students, higher education.

Introducción

La autonomía para el aprendizaje o aprendizaje autónomo emerge como una categoría de interés pedagógico para las instituciones de educación superior (IES) con el impulso de las políticas públicas a modelos educativos centrados en las y los estudiantes (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2018), con el énfasis en las ventajas de la flexibilidad curricular y la desterritorialización del proceso de aprendizaje (Polo, 2011) asociada a la creciente presencia de las tecnologías de la información y la comunicación, en particular a la necesidad de implementar modelos híbridos o modalidades de educación remota. El creciente interés teórico y educativo por el aprendizaje autónomo ha sido consecuen-

cia de la recepción de los debates sobre la sociedad del conocimiento (Tünnerman y de Souza, 2003), así como de un diagnóstico de los impactos del incesante avance tecnológico en el mundo laboral y social. Ello ha conducido a un posicionamiento teórico y discursivo hegemónico sobre las ventajas de que los modelos educativos en las instituciones de educación superior transiten de un paradigma basado en la transmisión de conocimientos a uno de creación, innovación, adaptación a entornos rápidamente cambiantes, colaboración, diversificación de entornos de aprendizaje (Castañeda *et al.*, 2022) o al fomento de la competencia para aprender a aprender o para aprender a lo largo de la vida (Lluch, 2018).

Así, el aprendizaje autónomo es uno de los componentes de una propuesta de cambio paradigmático en el sistema educativo. En el caso de la educación superior, la retórica y el debate político sobre la necesidad de transitar a nuevos modelos educativos centrados en las o los estudiantes implicarían, para ser congruentes, una transformación profunda del modelo educativo hegemónico aún centrado en las disciplinas, en la transmisión de conocimiento y en la enseñanza.

Aunque el fomento del aprendizaje autónomo puede hacerse recurriendo a estrategias de enseñanza centradas precisamente en el aprendizaje y no en el conocimiento y existe multitud de propuestas innovadoras para fomentar distintos rasgos del aprendizaje autónomo en el aula, véase, por ejemplo Crispín *et al* (2011), es importante plantear que su implementación como modelo educativo en nuestro país aún es incipiente y enfrenta multitud de desafíos. Entre ellos se encuentra una concepción que aísla o atomiza esta meta educativa suponiendo que se puede reducir a estrategias docentes en el aula o a modalidades de enseñanza remota que cada docente puede o no implementar, sin considerar o dejando sin analizar su congruencia con los planes de estudio y con los modelos educativos en su conjunto, sin considerar que se trata de un cambio paradigmático que supone cambios en todo el proceso enseñanza-aprendizaje, en las habilidades y disposiciones docentes así como en el papel de la evaluación en el proceso educativo. Se trata de una concepción restringida o acotada de autonomía. Se trata de la concepción hegemónica, aunque no deja de ser una concepción reduccionista del problema. Desde esta concepción se han producido propuestas de implementación de estrategias de aprendizaje autónomo en el aula, bajo la dirección los docentes pero que están integradas a modelos educativos tradicionales, disciplinarios y centrados en la enseñanza.

A esta concepción le subyace un supuesto de fondo sobre el locus de la autonomía para el aprendizaje: se asume que se trata de un rasgo personal, un atributo o una característica de los estudiantes. Asumiendo esta premisa, se enfatizan los discursos sobre la responsabilidad de los y las estudiantes, sobre su capacidad reflexiva o crítica. Desde esta concepción, el análisis de las condiciones que permiten que estas capacidades emerjan resulta secundario y por extensión se ha marginado la discusión de la autonomía para el aprendizaje como un proceso participativo y dialógico; un proceso siempre inacabado, que requiere de contextos que fomenten el pensamiento crítico, la reflexión, el trabajo colaborativo o la movilización de conocimientos en contextos de cambio acelerado.

Referentes teóricos sobre autonomía para el aprendizaje

En el ámbito de la investigación psicológica y educativa sobre aprendizaje autónomo es importante reconocer que aún existe poco desarrollo teórico. No existe acuerdo terminológico sino diversidad de constructos que comparten algunos elementos. Entre ellos, el énfasis en el protagonismo de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, lo que conlleva un énfasis en las dimensiones psicológicas y disposicionales del constructo, pero que difieren en cuestiones fundamentales tanto teóricas como metodológicas y educativas.

Entre los constructos más empleados en la literatura para hacer referencia al aprendizaje autónomo se encuentran los siguientes: aprendizaje autodirigido (Knowles, 1975; Collier, 2022), aprendizaje independiente, (Gow y Kember, 1990) agencia para el aprendizaje (Code, 2020), agencia académica (Castañeda y Peñalosa, 2016) y aprendizaje autónomo. Además, algunos autores parecen equiparar el concepto de autonomía para el aprendizaje con alguno de sus componentes como es el de la autorregulación para el aprendizaje (Oates, 2019).

Históricamente el primer constructo fue el de aprendizaje autodirigido, este se ha establecido como un concepto “paraguas” de la mayor generalidad. Para Knowles (1975), el aprendizaje auto dirigido es un proceso en el que los individuos toman la iniciativa, con a sin la ayuda de los demás, para diagnosticar sus necesidades de aprendizaje, para formular sus metas de aprendizaje, identificar los recursos humanos y materiales necesarios,

seleccionar e implementar las estrategias de aprendizaje más apropiadas y para evaluar los resultados del aprendizaje.

Esta definición surgió en el ámbito de la educación de adultos y, en esa medida, tiene componentes que hacen inexacto su empleo en contextos escolarizados, con estudiantes de educación superior en el nivel de licenciatura, ya que algunos de los elementos que lo definen son poco favorecidos en el sistema de educación escolarizado en el que no suelen darse al estudiante todas las posibilidades para tomar control de cada componente de esta definición. Es decir, los componentes del aprendizaje autodirigido en adultos con actividad laboral pueden ser distintos de los componentes que forman el constructo de aprendizaje autónomo en estudiantes de licenciatura en contextos escolarizados. Se trata de dos conceptos distintos. A pesar de que el constructo aprendizaje autodirigido surgió fuera del ámbito universitario escolarizado, es el constructo que más influencia ha tenido tanto en el desarrollo de instrumentos de medición como en el diseño de estrategias de fomento del aprendizaje autónomo en contextos escolarizados.

Adicionalmente es importante tener presente que el contexto sociocultural en el que surge el concepto puede introducir sesgos culturales, metodológicos o teóricos si no se hacen las adecuaciones necesarias. En ese sentido es que los estudios cualitativos pueden hacer aportaciones valiosas.

La propuesta inicial de Knowles ha sido de utilidad para el desarrollo de instrumentos de medida, principalmente mediante escalas psicométricas. Una de las escalas más empleadas es la desarrollada por Guglielmino en 1978 (Guglielmino, *et al.*, 1987). Se trata de la Escala de Disposición para el Aprendizaje Auto Dirigido [SDLRS]. La escala fue aplicada originalmente a adultos empleados en diversas empresas e instituciones. Está formada por ocho dimensiones: 1.- Apertura a las oportunidades de aprendizaje, 2.- Autoconcepto como aprendiz efectivo, 3.- Iniciative e independencia para aprender, 4.- Amor por el aprendizaje, 5.- Creatividad, 6.- Habilidad para usar las habilidades básicas de estudio como oportunidad para aprender, 7.- Aceptación informada de la responsabilidad y 8.- Orientación hacia el aprendizaje en el futuro.

En un estudio realizado para analizar la validez factorial de la escala en el que participaron jóvenes universitarios en EEUU y Alemania se encontraron malos resultados (Straka y Hinz, 1996); la estructura factorial no se confirmó y solo dos de 41 ítems originales saturaron en los factores propuestos

inicialmente. Otros autores han propuesto el abandono de esta escala (Bonham, 1991) debido a su falta de validez, que deriva de una serie de errores metodológicos y de la ausencia de un modelo teórico que explique los hallazgos empíricos.

En el esfuerzo por crear indicadores observacionales del constructo, Candy (1991) ha encontrado más de 100 indicadores. Para explicar este hallazgo es importante tomar en cuenta que el aprendizaje autónomo no es un atributo universal, no es estable a lo largo del tiempo y no es independiente de los entornos de aprendizaje. Es por esto que la literatura sobre este constructo se ha desarrollado desde áreas específicas de enseñanza-aprendizaje. Véase, por ejemplo Benson (2007), en el contexto de la enseñanza del inglés.

La necesidad de modelos teóricos centrados más en los procesos psicosociales subyacentes a la competencia que en estrategias de enseñanza es fundamental para avanzar en la precisión teórica del constructo. En este sentido hay dos movimientos teóricos a realizar. El primero tiene que ver con la propuesta de que el aprendizaje autónomo es una competencia. Esto indica que no es un atributo o propiedad intrínseca de las personas sino que es una propiedad emergente de ciertas relaciones. Es un resultado de creencias, motivaciones, habilidades, capacidades cognitivas y disposiciones que se integran y emergen solo en situaciones que lo demanden. La complejidad que conlleva esta conceptualización puede explicar parcialmente la falta de consenso respecto a su definición y la falta de validez de las escalas de medición propuestas: la autonomía para el aprendizaje solo puede observarse en situaciones que impliquen el despliegue de habilidades, toma de decisiones, procesos deliberativos en los que se valoren alternativas y exista un proceso dialógico-crítico, en situaciones que permitan procesos reflexivos.

Por otra parte, es necesario avanzar en la consolidación de un modelo teórico del aprendizaje autónomo. Ponton y Rhea (2006) se basaron en la teoría del aprendizaje social de Bandura, lo que implica que sostienen que para entender el aprendizaje autónomo es necesario considerar que la conducta no es resultado exclusivamente de predeterminaciones individuales, pero tampoco es totalmente controlada por el ambiente, sino que la acción es resultado de la interacción entre las intenciones y pensamientos, motivaciones y evaluaciones de la persona interactuando con factores medioambientales. Desde esta conceptualización, para medir aprendizaje autónomo es necesario considerar una serie de variables situacionales pues la con-

ducta siempre es resultado de interacciones complejas entre la persona y el ambiente.

El modelo propuesto por estos autores define al aprendizaje autónomo como una forma de agencia humana consistente en tres componentes: uso de recursos, iniciativa y persistencia. La concreción del concepto de agencia la realizan por medio de la identificación de creencias y disposiciones para conducir o hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje. Desde este modelo, el aprendizaje autónomo es un concepto formado por componentes afectivos (motivos y disposiciones), cognitivos (creencias) y conductuales (expresados de diferentes maneras en cada uno de los tres componentes arriba señalados). Estos tres componentes, sin embargo, no agotan la complejidad del concepto de agencia. Este último concepto implica un sentido de ser autor y responsable de las acciones. Adicionalmente, es necesario hacer explícito que se trata de una capacidad que depende del autoconocimiento, de la capacidad reflexiva y crítica, de una capacidad para ejercer un monitoreo constante sobre el proceso de aprendizaje. Estos elementos son parte del concepto de metacognición, componente que es necesario integrar a los modelos de aprendizaje autónomo. Es decir, el aprendizaje autónomo supone la adopción de una perspectiva fenomenológica en primera persona. En ese sentido, la documentación de la experiencia subjetiva del proceso de aprendizaje es un elemento necesario en el estudio del aprendizaje autónomo.

La dimensión metacognitiva se refleja en una capacidad para tomar decisiones basadas en el autoconocimiento, conocimiento del entorno y conocimiento del proceso de aprendizaje, debiendo existir consciencia reflexiva de estos conocimientos. Por ejemplo, la persona debe ser consciente de sus fortalezas y debilidades en el aprendizaje, de su comprensión de las tareas, de su dificultad relativa y tener consciencia de su capacidad para ajustar la conducta a dicho diagnóstico. La consciencia de las metas o propósitos de su proceso de aprendizaje también forma parte del componente metacognitivo. La autorregulación cognitiva, conductual y emocional es uno de los elementos más importantes de este componente.

La dimensión conductual refiere a habilidades de planeación, organización, ejecución, control y auto evaluación. La dimensión disposicional se refiere al deseo y voluntad para aprender y a la convicción de autogobernarse. Este componente está formado por diversos elementos que Quoc (2005) ha denominado “factores afectivos”, algunos de ellos son, el deseo de apren-

der, el gusto por el aprendizaje y la motivación. Una serie de creencias sobre el aprendizaje, sobre el conocimiento, sobre su valor social, que ajustan lo afectivo con las conductas propias del aprendizaje autónomo conforman el componente cognitivo. Finalmente, este mismo autor incluye una quinta dimensión que refiere a los componentes sociales y culturales que pueden hacer referencia a la capacidad para colaborar con los demás, para pedir ayuda cuando sea necesario, para comunicar y compartir el conocimiento. La construcción significativa del conocimiento, que puede referir a la red de relaciones que se establecen entre el conocimiento, otros conocimientos y las aplicaciones o usos del mismo es parte de esta dimensión.

Otras investigaciones sobre medición de aprendizaje autodirigido son reseñadas por Stockdale (2003). Esta autora propone un modelo de responsabilidad personal que considera uno de los componentes centrales de un concepto muy cercano al del aprendizaje autónomo: "aprendiz auto-dirigido" (p.7). Esta autora propone que la habilidad y el deseo de los individuos de tomar control de su propio aprendizaje es lo que determina el potencial para la autodirección en el aprendizaje.

Finalmente es importante incluir en la conceptualización del aprendizaje autónomo la aportación de los estudios sobre agencia académica. Desde esta perspectiva, un factor imprescindible en su conceptualización es el sentido de agencia, entendido como:

> *"un estado experiencial mediante el cual el estudiante hace uso de sus recursos (cognitivos, autorregulatorios, volitivos, epistemológicos, sociales y de regulación emocional) para lograr metas individuales y sociales. La intencionalidad es su dispositivo central" (Castañeda y Peñalosa, 2016, p. 27)*.

Estos autores enfatizan que hay un factor intencional o volitivo que es el que moviliza todos los demás componentes del complejo concepto. En este sentido, han centrado sus análisis en la perspectiva de los estudiantes como origen de las acciones, como el centro de control de lo que hacen para aprender. La cercanía con el concepto de autoeficacia de Bandura es evidente. Desde una perspectiva teórica puede afirmarse que la percepción de agencia académica puede favorecer el aprendizaje autónomo.

En resumen, además de los cinco principales componentes reportados en la literatura relevante: metacognitivos, cognitivos, afectivo-disposicionales, conductuales y sociales, es necesario agregar el componente intencional o volitivo,

integrado al concepto de agencia académica. Para explorar este último componente, es importante explorar la perspectiva subjetiva de las personas frente a las variables situaciones en las que pueden desplegarse los componentes de la autonomía para el aprendizaje. Esta es la principal razón que justifica la necesidad de llevar a cabo un estudio de naturaleza cualitativa.

Objetivo general:

Explorar el sentido subjetivo de estudiantes de licenciatura del aprendizaje autónomo.

Objetivos específicos:

Identificar, en la experiencia subjetiva de las y los participantes, indicadores de algunos de los componentes del modelo teórico propuesto.

Aportar evidencia que permita valorar la validez del modelo teórico que guía la investigación.

Método

Participantes

Participaron 22 estudiantes inscritos en la licenciatura en psicología social de la UAM-Iztapalapa que se encontraban, en el momento de realización de la entrevista, tomando uno o más cursos. La muestra es por conveniencia y todas las personas entrevistadas participaron voluntariamente accediendo a la entrevista después de conceder permiso para grabar en audio y después de conceder su consentimiento informado.

Instrumentos

Se diseñó una entrevista semiestructurada construida teóricamente formada por cuatro núcleos temáticos: implicación personal en el que se explora tanto el sentido de agencia académica, como el conjunto de creencias sobre el aprendizaje, un núcleo sobre metacognición en el que se indaga sobre el autoconocimiento y la consciencia de las características de sus procesos del aprendizaje, de sus motivaciones y resultados. Un tercer núcleo indaga tanto sobre posturas autocríticas como sobre posturas críticas sobre los contenidos de las materias, las opiniones y posturas que comunican los docentes

en las clases. El cuarto núcleo indaga sobre decisiones que el participante ha tomado para conducir mejor su proceso de aprendizaje. La relación entre núcleos temáticos y componentes del modelo teórico es compleja: cada componente puede encontrarse en todos los núcleos temáticos, es decir, los componentes teóricos son transversales a los temas propuestos en la entrevista. La selección de entrevista semiestructurada como instrumento de recolección de información se debe a su capacidad para permitir el despliegue discursivo, el posicionamiento y la expresión libre de ideas sobre temas o cuestiones planteadas en la entrevista (Lune y Berg, 2017). Cabe señalar que la entrevista no pretende ser exhaustiva ni en el sentido de la indagación de todos los indicadores que pueden integrarse a un modelo de aprendizaje autorregulado ni en el sentido de incluir todas las dimensiones del concepto: por ejemplo, la dimensión social no se explora en esta investigación.

Procedimiento

Las entrevistas se aplicaron en gabinete. Fueron grabadas en audio y transcritas, sin ningún tipo de edición y cuidando la correspondencia entre audio y texto. Se aseguró anonimato y confidencialidad a los participantes. Las entrevistas iniciaron una vez que el o la entrevistada concedió su permiso para grabar y asintió haber dado su consentimiento informado.

Estrategia de análisis

La estrategia de análisis se organizó en dos etapas. En primer lugar se siguió una estrategia top-down, buscando indicadores de los componentes del modelo teórico del aprendizaje autónomo. Para ello se hizo un análisis categorial asignando los indicadores encontrados en las respuestas a su correspondiente categoría. Las categorías empleadas son las que corresponden al modelo teórico: implicación personal, metacognición, sentido crítico y toma de decisiones. Para esta etapa fue fundamental el uso del software MAXQDA, 2022. En un segundo momento se hizo un análisis interpretativo para comprender las experiencias o vivencias de las entrevistadas vinculadas con su actitud general ante el aprendizaje y para comprender las razones por las que algunos componentes del modelo no son implementados o lo son solo parcialmente.

Resultados

Se muestra una selección de fragmentos de respuestas que ilustran la presencia de componentes del modelo teórico distribuidos de manera transversal en los cuatro ejes temáticos en los que se organizó la entrevista. Los nombres de los y las participantes han sido anonimizados.

Eje temático 1: Implicación Personal

Se exploran las diversas formas en que los y las estudiantes se sienten personalmente comprometidos con su proceso de aprendizaje.

Componentes Metacognitivos

Para explorar los componentes del modelo de aprendizaje autónomo que se pueden activar con este tema, se hizo una primera pregunta que consistió en la petición de que se presentaran como estudiantes, que mencionaran sus características como estudiante. El hallazgo más relevante es que los y las estudiantes se definen de maneras muy diversas pero con el predominio de atributos positivos: como personas comprometidas, dedicadas, disciplinadas, responsables, autodidactas, críticas, con habilidades, con deseos de superarse. Pero también se encontró un grupo de personas que respondieron con adjetivos como regular o promedio, que *tratan* de esforzarse, que *tratan* de involucrarse. La entrevistada Bx por ejemplo, responde:

> *Me considero muy constante, actualmente ya me considero … clara en lo que quiero, y la verdad es que podría decir que hasta soy muy feliz, en la carrera en la que estoy, creo que tuve que perder, como dice ¿no? tuve que perderme para encontrarme, y llegar al punto en el que ahora estoy, y me considero, pues si, una pues estudiante muy fuerte.*

En un sentido similar, la estudiante Gx responde:

> *Me describo como una persona participativa, solidaria con mi compañeros y mis profesores, autodidacta también y muy curiosa, me gusta, además de asistir a clase, pues buscar información por fuera del aula.*

En cambio algunos estudiantes se describen en términos menos favorables: Ax, por ejemplo, responde de la siguiente manera: “Me describo como un estudiante irregular, he… a veces poco constante y…, pero que soy autodidacta”.

Componentes de Agencia Académica

En la inmensa mayoría de las entrevistas se puede sostener que los y las estudiantes consideran ser dueños de sus decisiones, consideran estar tomando decisiones favorables a su aprendizaje. Por ejemplo:

> *Bx: Si, mis horarios son muy extremos, de hecho, creo que se me desarrolló como un noctambulismo muy feo, porque, cuando ya empiezo a hacer mis cosas, mías, mías, de la escuela, ya es a las 11, 12, 1 de la mañana, y acabo 3, 4, entonces creo que a veces también el ver la hora, es: "**¡Chin!, ya va a amanecer!- ¿no?,** pero es cuando escucho como que, más claro todo, porque no hay ruido, no hay nada, ¿no?, entonces el internet carga más rápido, no tengo la responsabilidad de "**¡ay, voy a darle de cenar a mi hijo, voy a esto!**".*

Eje Temático 2: Metacognición

Siendo la metacognición una variable compleja, formada por muchos elementos, esta sección solo pretende mostrar la existencia de algunos de ellos.

Componentes Afectivo-disposicionales

El hallazgo más relevante como indicador de aprendizaje autónomo es que todos los participantes tienen una motivación interna que va más allá del cumplimiento rutinario de tareas específicas o de la presión por acreditar sus cursos. Entre estas motivaciones se encuentra el desarrollar o consolidar un sentido de autoeficacia y valía. Un camino para lograrlo es, desde su punto de vista, tener altas calificaciones, no reprobar o fracasar:

> *Ax: Quizás el interés personal es que he tenido muchos problemas personales he tenido situaciones difíciles que me han costado trabajo afrontarlas y…y es como una forma de demostrarme a mí mismo y en segundo lugar a los demás que si se puede a pesar de todas las adversidades.*

Una motivación distinta la expresa la entrevistada Gx:

> *Creo que sí, todos podemos hacer un cambio aunque sea muy mínimo o generar un impacto en nuestro círculo cercano y no tan cercano, si soy una persona que tiene la oportunidad de estudiar, de aprender, de conocer, sí creo que mi deber de acuerdo a esto, es compartirlo con aquellos que, que a lo mejor no tienen la condición o quisieran estar en un contexto distinto y aprender, o si yo sé algún trabajo o un oficio artístico lo comparto, si yo sé o tengo un conocimiento teórico lo comparto.*

Componente autoconocimiento

> *Mis fortalezas es que aprendo rápido y que cuando me determino a hacer las cosas las hago, mis debilidades, justamente es el ser poco constante que no tengo un hábito de todos los días hacer algo, sino que es un día mucha carga de trabajo, otro día poca, otro día otra carga, no soy constante en ese aspecto (Entrevistado Ax).*

> *Que capto rápido, que me gusta debatir, que me gusta plantearme, que me gusta interrogarme. Y mi debilidad es que, muchas veces se me queda nada más aquí en la mente, y no lo digo porque me da miedo ¿no?,* ***"¿y qué tal que me equivoco?", "¿ y qué tal que me regañan?", "¿ y qué tal que es incorrecto?", "¿y qué tal que se burlan?"*** *(risa suave), todavía traigo como esos fantasmitas de qué van a decir si me equivoco (Entrevistada Bx).*

Eje temático 3: Crítica

Este tema permite identificar los procesos mediante los cuales los participantes toman distancia de sí mismos para analizarse reflexivamente, pero también indica la presencia de procesos de construcción de un sentido de sí mismos mediante la identificación de diferencias o características negativas en los demás.

Componente autocrítica

Respecto a la primera acepción, como autocrítica, podemos observar que una de las participantes se exige cierto nivel de logro a sí misma, identifica debilidades y dialoga consigo misma para superarlas:

> *pues si soy muy severa conmigo, si todo el tiempo es de* ***"no hiciste esto, te falló esto y hubieras hecho esto",*** *y…, y los aciertos que llego a tener, los puedo reconocer porque las demás personas me los dicen ¿no?:* ***"y has hecho esto, y no te juzgues"*** *y yo* ***"ah sí es cierto"****, si soy como a veces muy cruel conmigo (Entrevistada Bx).*

Componente crítica a la docencia o a la universidad

> *Está dividida realmente, porque he tenido materias en donde exactamente así como lo dice el profesor, así tiene que ser, entonces es memorizar, memorizar, memorizar. Trato de que con esa información, trato de relacionarla conmigo, con lo que me rodea y tratar de entender lo más, es lo que ya intento, para que se me facilite (Entrevistada Sx).*

Eje Temático 4: Toma de Decisiones

Dar de baja cursos para asegurar un mejor aprendizaje.

> *Sí. Las razones principalmente fue(sic) porque o no daban un temario muy definido o cuando lo daban no seguían el temario ¿no?, entonces sentía que mis clases iban a quedar deficientes del tema ¿no? (Entrevistado Ax).*

Discusión

El aprendizaje autónomo se encuentra entretejido en las situaciones, en las vivencias cotidianas de los estudiantes y principalmente en sus acciones. La forma en que subjetivamente se entiende este concepto es como iniciativa, empeño, autodidactismo o sentido crítico. De manera destacada se puede afirmar que la motivación central que impulsa la autonomía para aprender es el ir tomando control de sus vidas; aprender tiene finalidades cuyas raíces se encuentran en la búsqueda de independencia o en la superación personal. Esta motivación general explica algunas decisiones que podrían interpretarse como contrarias a la autonomía para el aprendizaje. Por ejemplo, cuando las estudiantes ponen énfasis en su decisión de no reprobar a pesar de que el curso no sea el mejor o de no confrontarse con los profesores, están, de alguna forma, afirmándose en la adversidad, tratan de no permitir que malas experiencias marquen su trayectoria escolar. A final de cuentas, estas acciones van siendo piezas de un sentido de autoeficacia y de dominio del entorno (McCombs y Whisler 1989).

Los componentes metacognitivos son fundamentales para entender el aprendizaje autónomo: las capacidades autorreflexivas, la autorregulación, el monitoreo de las fortalezas y debilidades en tanto aprendices y su uso consciente para conducir el proceso de aprendizaje se implican mutuamente. Para profundizar en esta asociación, véase Ruland-Marantika (2021).

No se encontró evidencia de autonomía para el aprendizaje como independencia de los docentes o de la universidad, de hecho, parece haber una alta valoración de la docencia en el sentido de que les va permitiendo construir sus propios juicios. Cuando las entrevistadas hablan de autodidactismo se refieren a estrategias de estudio emprendidas por iniciativa propia, a la realización de búsquedas de información para aclarar algunas dudas, todo en relación a lo aprendido en las clases. Este aspecto ilustra un planteamiento teórico de relevancia que ha sido ampliamente argumentado por la tradición sociocultural en psicología: las personas aprendemos en

relación y en contextos de actividad (Lave, 1992); un aprendizaje independiente no tiene sustento teórico. Se puede plantear que aprender autónomamente es participar en un tipo de relaciones en que la iniciativa o el sentido de agencia son valorados y se insertan significativamente en el flujo de la actividad cotidiana.

Los ejes temáticos con los que se construyó la entrevista permitieron identificar algunos de los componentes del modelo teórico que resultó de la revisión de la literatura. Destacan los componentes metacognitivos y los afectivo-disposicionales. Sin embargo, los componentes cognitivos, por ejemplo, las creencias sobre el aprendizaje, el componente social y el conductual no se expresaron con claridad, lo que indica la necesidad de nuevos estudios.

Bibliografía

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional. https://visionyaccion2030.anuies.mx/Vision_accion2030.pdf*

Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching, 40,* 21-40. *https://www.pucsp.br/inpla/benson_artigo.pdf*

Bonham, L. A. (1991). Guglielmino's Self-directed Learning Readiness Scale: What does it measure? *Adult Education Quarterly, 41*(2), 92–99.

Candy, P. C. (1991). *Self-direction for Lifelong Learning.* Jossey-Bass.

Castañeda, F. S. y Peñalosa, C. E. (2016). *Fenomenología de la agencia académica.* Universidad Autónoma Metropolitana. *http://dccd.cua.uam.mx/repositorio/libros.php?libro=PenalosaCastro-AgenciaAcademica*

Castañeda, L., Attwell, G., y Dabbagh, N. (2022). Entornos personales de aprendizaje como marco de la educación flexible: explorando consensos, enunciando preguntas y marcando desafíos. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa,* (79), pp.1-19 *https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/2347*

Code, J. (2020). Agency for learning: intention, motivation, self-efficacy and self-regulation. *Frontiers in Education, 5,* pp. 1-10. *https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00019*

Collier, C. (2022). Becoming an autonomous learner: building the skills of self-directed learning. *Journal of Transformative Learning, 9* (1). *https://jotl.uco.edu/index.php/jotl/article/download/448/369/1482*

Crispín, B. M. L. (2011). *Aprendizaje autónomo. Orientaciones para la docencia.* Universidad Iberoamericana.

Gómez-Vírseda, C., Maeseneer, Y., & Gastmans, C. (2019). Relational autonomy: what does it mean and how is it used in end-of-life care? A systematic review of argument-based ethics literature. *BMC. Medical Ethics, 20* (76). *https://doi.org/10.1186/s12910-019-0417-3*

Gow, L., & Kember, D. (1990). Does higher education promote independent learning? *Higher Education, 19* (3), 307-321.

Grites, T., & Gordon, V. N. (2000). Developmental academic advising revisited. *NACADA Journal, 20* (1), 12-15. *https://doi.org/10.12930/0271-9517-20.1.12*

Guglielmino, L. (1978). *Development of the self-directed learning readiness scale* [Doctoral dissertation, University of Georgia]. Dissertation Abstracts International, 38, 6467A

Guglielmino, P. J., Guglielmino, L. & Long. H. B. (1987). Self-Directed learning, readiness and performance in the workplace: Implications for business, industry, and higher education. *Higher Education, 16*(3), 303-317. *https://www.jstor.org/stable/3446976*

Kinsella, M., Wyatt, J., & Nestor, N. (2022). Fostering students´autonomy: A relational approach. *Academic Advising Today, 45*(4). *https://nacada.ksu.edu/Resources/Academic-Advising-Today/View-Articles/Fostering-Students-Autonomy-A-Relational-Approach.aspx*

Knowles, M. (1975). *Self-directed learning.* University Press.

Lave, J. (1992). *Learning as participation in communities of practice.* [Ponencia]. Annual Meeting of the American Educational Research Association. *http://www1.udel.edu/educ/whitson/897s05/files/Lave92.htm*

Lluch, M. L., y Portillo, V. M. C. (2018). La competencia de aprender a aprender en el marco de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación, 78*(2), 59-76. *https://doi.org/10.35362/rie7823183*

Lune, H. & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences.* Pearson.

McCombs, B. L. & Whisler, J. S. (1989). The role of affective variables in autonomous learning. *Education Psychologist, 24*(3), 277-306.

Oates, S. (2019). The importance of autonomous, self-regulated learning in primary initial teacher training. *Frontiers in Education, 4. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00102*

Polo de Rebillou, M. (2011). Retos y prospectiva de innovación en educación superior. En L. Medina & L. L. Guzmán, H. (Comps.), *Innovación curricular en instituciones de educación superior. Pautas y procesos para su diseño y gestión (pp.19-28). ANUIES. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/libros/Libro79.pdf*

Ponton, M. K., & Rhea, N. (2006). Autonomous learning from a social cognitive perspective. *New Horizons, 20*(2), 38-49.

Quoc Lap, T. (2005). *Stimulating learner autonomy in English language education: a curriculum innovation study in a Vietnamese context*. [Tesis doctoral, Universidad de Ámsterdam].

Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 209-218. *https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2006_ReeveJang_JEP.pdf*

Ruland-Marantika, J. E. (2021). Metacognitive ability and autonomous learning strategy in improving learning outcomes. *Journal of Education and Learning, 15*(1), 88-96. DOI: *10.11591/edulearn.v15i1.17392*

Straka, G., y Hinz, I. (1996). *The original Self-directed readiness scale reconsidered* [Ponencia]. International Self-Directed Learning Symposium (10.º, West Palm Beach, FL, 6-10 de marzo de 1996). *https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED392961.pdf*

Tünnerman, B. C., & de Souza, C. M. (2003). *Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento, cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. (UNESCO Forum Occasional Paper Series, No. 5). UNESCO.

Contexto familiar de los universitarios frente a la pandemia de COVID-19

René Elizalde Salazar[24]

Resumen

El objetivo de este proyecto de investigación es conocer las situaciones vividas en el contexto familiar de estudiantes y docentes de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) tras la emergencia sanitaria derivada de la pandemia de COVID-19. Esta reflexión se hace a partir de los datos que arrojaron tres estudios institucionales realizados por el grupo de trabajo multidisciplinario encargado de la gestión y seguimiento del modelo educativo de esta universidad: Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC), quienes utilizaron la encuesta como instrumento de investigación.

El primero estudio se realizó en el año 2020 durante el confinamiento, el segundo en 2021 en la modalidad hibrida y el tercero en 2022 de regreso a la presencialidad.

En el marco de dichos estudios, algunos de los datos significativos que se identifican en el análisis del contexto familiar, muestran que un segmento mayoritario de estudiantes y docentes de la UATx han presentado serias carencias en diferentes aspectos.

Bajo estas condiciones se llevaron a cabo las tareas académicas universitarias, además de las labores de cuidado que se generaron por efectos de la pandemia (cuidado de familiares enfermos de COVID, defunciones, incremento de miembros de la familia extensa), entre otras situaciones emergentes.

Abstrac

The objective of this research project is to know the situations experienced in the family context of students and teachers of the Autonomous University of Tlaxcala (UATx) after the health emergency derived from the COVID-19

[24] Universidad Autónoma de Tlaxcala, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2714-6275

pandemic. This reflection is made from the data provided by three institutional studies carried out by the multidisciplinary working group in charge of managing and monitoring the educational model of this university: Integrative Humanist Model based on Competencies (MHIC), who used the survey as an instrument research.

The first study was carried out in 2020 during confinement, the second in 2021 in the hybrid modality and the third in 2022 back to face-to-face.

Within the framework of these studies, some of the significant data identified in the analysis of the family context show that a majority segment of UATx students and teachers have presented serious deficiencies in different aspects.

Under these conditions, university academic tasks were carried out, in addition to the care tasks that were generated by the effects of the pandemic (care for relatives sick with COVID, deaths, increase in extended family members), among other emerging situations.

Introducción

La pandemia de COVID-19 genero a nivel mundial una crisis social, económica, de salud y en especial en los procesos educativos, entre otras razones por el confinamiento establecido como medida de prevención para evitar más contagios, repercutiendo en el desarrollo de diferentes actividades y evidenciando la profunda desigualdad existente en las comunidades de nuestras instituciones educativas.

El confinamiento de los docentes y estudiantes en sus domicilios precipito el cambio de clases presenciales, a diferentes modalidades de educación remota de acuerdo a las diversas condiciones de cada institución. Ni docentes ni estudiantes tuvieron oportunidad de prepararse en el conocimiento y manejo de los recursos digitales que la nueva dinámica educativa les exigía, lo que obligo a enfrentar la inusitada situación con los recursos que tenían disponibles generando problemas familiares, económicos y estrés.

La Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) no fue la excepción, pues se tuvieron que tomar acciones que permitieran que los estudiantes concluyeran el periodo primavera 2020, para conocer el funcionamiento de esta nueva dinámica educativa, así como el impacto de la pandemia en los hogares de la comunidad universitaria se pensó en una investigación destinada

a docentes y estudiantes denominada “la comunidad universitaria ante el confinamiento social por covid-19” aplicada en el año 2020, posteriormente se realizó una segundo estudio para reflexionar sobre las condiciones en que la comunidad universitaria estaba enfrentando la contingencia sanitaria “La comunidad universitaria a un año de iniciada la pandemia por COVID-19” en 2021, para el 2022 en el regreso a las aulas bajo la modalidad hibrida se realizó un tercer estudio: “Condiciones de la comunidad universitaria ante la pandemia: regreso a la presencialidad en las aulas”, que nos permitiera identificar en qué condiciones se estaba retomando la actividad en las aulas reflexionando diferentes aspectos de la experiencia social, educativa, de salud y tecnológica que se vivió.

Estos estudios tienen como finalidad central el procedimiento de enseñanza aprendizaje de la comunidad universitaria, pero considerando otros temas que permiten tener una perspectiva más amplia tomando en consideración los momentos pandémicos en los que se han llevado a cabo.

Metodología

La técnica utilizada fue la encuesta ya que permitiría recabar el mayor número de respuestas, considerando que permite obtener información sistemática y ordenada (Yuni y Urbano, 2006); además de presentar, entre sus ventajas, flexibilidad en la aplicación, comparabilidad de los resultados, oportunidad en la obtención de información y precisión de los resultados (López, 1998). Por otra parte, permite la medición de atributos, creencias, actitudes, opiniones y conductas (Quispe, 2013).

Se diseñaron instrumentos similares en los tres estudios pero dándole el énfasis de la información que se requería obtener; se crearon dos cuestionarios por año (para docentes y estudiantes); la aplicación fue virtual, haciendo uso de herramientas tecnológicas como Google Forms.

Marco teórico

La familia: lo público y lo privado

La visión tradicional de la familia se ha sustentado generalmente en la dicotomía de lo público y lo privado, encuadre que desde las teorías feministas se considera como una segmentación a partir de la cual se estructuran las

relaciones de género y en particular el sometimiento de la mujer al poder patriarcal (Diaz y Dema, 2013). Esta visión identifica a los hombres con la sociedad, la esfera pública; y a las mujeres con la familia, la esfera privada. Dicha separación fue considerada como un efecto social del proceso de desarrollo industrial que muchos países experimentaron durante los siglos XIX y XX. Desde esta interpretación se asume que los hombres efectúan el trabajo asalariado que genera la producción de bienes y mercancías, así como la responsabilidad de proveer lo necesario para la manutención de la familia; mientras que, las mujeres desempeñan las tareas del hogar y crianza de los hijos asumiendo así, las tareas de reproducción y cuidados de la vida. Esta dicotomía entre lo público y lo privado ha sido fuertemente cuestionada por las teorías feministas como un supuesto teórico que legitima la asignación de roles sexuales y el poder patriarcal al interior de la familia. Afirman que la organización del trabajo, tanto dentro como fuera de las familias, se estructura por un sistema de género patriarcal y por un sistema económico capitalista. De igual forma rechazan lo que consideran estereotipos asociados a la familia, que asumen que el hombre es el único proveedor que sostiene la economía familiar, considerando a la mujer como dependiente y económicamente improductiva. De esta forma se justifica el sometimiento de la mujer al poder masculino (Diaz y Dema, 2013).

El concepto de capital cultural

Desde la teoría de la reproducción social y en particular desde el concepto de capital cultural propuesto por el sociólogo Pierre Bourdieu (1985), se hace posible visibilizar algunos procesos sociales para explicar las diferencias en las trayectorias escolares de estudiantes con orígenes sociales distintos, ya que, de acuerdo con esta propuesta teórica, los procesos están determinados a partir de su relación con diversos tipos de capital al que los diferentes agentes tienen acceso, de forma individual o colectiva. Esto se observa de manera particular en el capital cultural.

De acuerdo con Bourdieu (1985), el capital cultural de un individuo se constituye por el conjunto de conocimientos, competencias y disposiciones culturales, incluye cualificaciones formales representadas por el capital escolar, así como habilidades y saberes informales; por ejemplo, saberes obtenidos en los procesos de socialización familiar o comunitaria (Bourdieu, 1987).

Cabe destacar la importancia de los factores estructurales, que impactan de manera importante los procesos de apropiación del capital cultural. En este sentido, Bourdieu afirma "se sabe que la acumulación inicial de capital cultural, condición de acumulación rápida y fácil de cualquier tipo de capital útil, comienza desde su *origen*, sin retraso ni pérdida de tiempo, solo para las familias con un fuerte capital cultural. En este caso, el tiempo de acumulación comprende la totalidad del tiempo de socialización" (1987, p. 13). Siguiendo esta perspectiva, solo los individuos o grupos sociales que disponen de las condiciones materiales para tener acceso al tiempo adecuado y los recursos de capital cultural objetivado, estarán en posibilidades más ventajosas para apropiarse –y hacerlo con mayor celeridad– del capital cultural necesario para obtener mejores resultados en sus trayectorias de formación escolar.

> *Efectivamente, las diferencias entre el capital cultural de una familia, implican diferencias, primero, en la periodicidad del inicio de la transmisión y acumulación, teniendo por límite la plena utilización de la totalidad del tiempo biológico disponible, siendo el tiempo libre máximo puesto al servicio del capital cultural máximo. En segundo término, implica diferencias en la capacidad de satisfacer las exigencias propiamente culturales de una empresa de adquisición prolongada. Además, y correlativamente, el tiempo durante el que un individuo puede prolongar su esfuerzo de adquisición, depende del tiempo libre que su familia le puede asegurar, es decir, liberar de la necesidad económica, como condición de la acumulación inicial (Bourdieu, 1987, p. 13).*

Desarrollo

Análisis del contexto familiar de la comunidad universitaria

Bajo estas consideraciones teóricas analizamos los datos sobre la estructura familiar arrojada por los tres estudios efectuados en la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

El estudio demostró que siete de cada diez estudiantes afirma que habitan en su casa de cuatro a seis personas y nueve de cada diez (93.5%) refiere vivir con la familia ampliada (padres, hermanos, tíos, abuelos, etcétera) mostrando la prevalencia de este tipo de familia dentro de la comunidad estudiantil universitaria, situación que de manera particular también con-

tribuye al incremento de las labores cotidianas del hogar y la alteración en los hábitos de estudio en condiciones de confinamiento. En el contexto familiar, se generaron cambios en las actividades que por lo regular realiza la familia, las labores del hogar se incrementaron sustancialmente al verse obligados a permanecer más horas dentro del hogar y propiciaron afectación en su situación económica. Aunado a estas condiciones, un porcentaje considerable de docentes tuvo que recibir en sus hogares a más personas (familiares o no), quienes, obviamente, también alteraron la dinámica tradicional del hogar.

Si el dato del número de habitantes en las viviendas de los estudiantes lo relacionamos con el porcentaje de número de habitaciones por casa, que es de tres habitaciones, identificamos que durante el tiempo la pandemia, uno de cada dos estudiantes habitó en una casa de tres cuartos más baño y cocina, en donde convivieron, trabajaron, estudiaron, realizaron sus labores domésticas, y de cuidados familiares de cuatro a seis habitantes; un 40% más lo hizo en cuatro cuartos; y apenas uno de cada tres lo hizo en cinco habitaciones o más.

La situación del contexto familiar en los hogares muestra que se dispone de poco espacio para realizar actividades que requieren áreas específicas para el trabajo y la educación, en este sentido estudiantes y docentes habitaron espacios generalmente destinados para efectuar otras actividades, con el propósito de poder cumplir con sus responsabilidades académicas.

Esta situación se complicó aún más en los hogares con familia extendida. En el caso de los docentes, dos de cada cinco viven en esta situación, mientras nueve de cada diez estudiantes conviven en hogares de familia extensa.

De manera particular podemos señalar la situación que enfrentaron dos de cada cinco docentes quienes se vieron en la necesidad de realizar su actividad laboral desde sus hogares sin contar con espacios adecuados a los requerimientos de las tareas educativas en la modalidad virtual.

De acuerdo con el texto colectivo publicado por el IISUE (2020), la pandemia de COVID-19 implicó múltiples cambios en los hogares; entre otros, el traslado forzado de las actividades escolares al seno de las dinámicas familiares. La situación estuvo muy lejos de ser tersa y serena, tal y como lo podemos inferir de los estudios de salud referidos a las condiciones de hacinamiento de la población.

Frente a las exigencias del confinamiento, importa considerar particularmente dichas condiciones, porque impiden cumplir con la sana distancia entre personas. Esta situación se agrava en viviendas de los sectores populares y de los sectores medios de más bajo ingreso, en los que habitan familias extensas o vive más de una familia en una misma y pequeña vivienda, tal como lo muestran los resultados de los tres estudios antes referidos.

Cuando las condiciones de espacios habitables los conforman viviendas pequeñas, espacios públicos carentes de mantenimiento y con una mayor densidad de población, las posibilidades de confinamiento con el propósito de prevención ante contagios por la pandemia se complican, ya que generan un mayor riesgo de contacto y estrés al incrementar los temores de contagio.

El aislamiento social impuesto por el COVID-19 obligó a transformar el uso del espacio de la vivienda y la distribución del tiempo para la realización de las actividades domésticas y laborales de los diferentes miembros de la familia o las personas que la habitan. La irrupción del trabajo y las actividades académicas en el hogar trastocó la separación del espacio público identificado con el trabajo asalariado y el privado asociado con el hogar, así como las pautas tradicionales de las actividades en el hogar, pues, de acuerdo con los registros de los tres estudios, tanto estudiantes como docentes señalan el incremento en las labores que quizá reflejen la nueva dinámica en la que se han visto obligados a involucrarse en las tareas domésticas, generalmente atendidas, desde los roles patriarcales de género, por las mujeres.

Situación económica familiar

El análisis de los datos refleja en primera instancia, las limitaciones del capital económico representado por los ingresos de los docentes, particularmente de los que laboran como profesores hora clase. Los datos reflejan que dos de cada tres docentes están en esta categoría, y cuyo promedio salarial oscila de los $1,873.00 a $3,746.00 quincenales. De igual manera la situación de ingresos en el ámbito familiar de los estudiantes deja ver una situación de precariedad más generalizada, nueve de cada diez familias tienen ingresos entre los $1,873.00 a los $3,746.00 quincenales.

Esta cantidad de ingresos muestra la escasa posesión de capital económico entre la planta docente laboralmente contratada como hora clase, quienes tienen que buscar complementar el ingreso familiar ocupándose en otro empleo o bien en algún negocio de la familia; tal situación reduce el

tiempo disponible para atender las tareas educativas que exigen dedicación a la docencia, la investigación, la extensión cultural, la gestión y la actualización académica, etcétera. Y que sin duda, la situación de confinamiento debido a la pandemia profundizó las condiciones de desigualdad pues se generaron nuevos requerimientos de gastos no previstos, tales como la contratación de mejores planes de conexión a internet, adquisición de equipos de cómputo, entre otros.

Paralelamente, tanto estudiantes como docentes manifiestan que sus condiciones económicas se deterioraron en el transcurso de la pandemia. En el 2020 y en el 2021 dos de cada cinco docentes manifestaron que su situación económica empeoró y para el 2022 uno de cada tres percibió la misma situación negativa. El incremento en los gastos de transporte, internet e implementos tecnológicos, etcétera, los cuales claramente están vinculados con los cambios vividos en las modalidades educativas virtual o híbrida. En el caso de los estudiantes, el porcentaje que considera que su situación económica empeoró durante la pandemia es mayor. En el 2020, siete de cada diez así lo consideró. En el 2021, tres de cada cinco mantuvo esa percepción negativa. Para 2022, el porcentaje se reduce a uno de cada tres que así lo afirma.

Los gastos adicionales tienen un impacto negativo en la situación económica de docentes y estudiantes, así de acuerdo con la información recabada les ha obligado a buscar fuentes complementarias de ingresos. Adicionalmente cabe destacar que, en el año 2020, uno de cada tres docentes informó que algún familiar había perdido su empleo, dicha condición en el año de 2021 se incrementó. Mientras en el caso de los estudiantes uno de cada dos mencionó haber enfrentado la misma circunstancia adversa.

Las condiciones económicas de estudiantes y docentes de la UATx repercuten en la disposición de capital cultural, que les permita el acceso a recursos tecnológicos y conocimientos para mejorar su desempeño laboral y trayectoria académica.

La economía y la cultura son dos dimensiones que están estrechamente relacionadas en una interacción compleja. El capital cultural tiene un valor social que contribuye al mejoramiento económico de los sujetos; sin embargo, el carecer de suficientes recursos económicos limita el acceso al capital cultural, ya que en muchos casos se deben costear las actividades culturales. Por ello, y tomando en consideración los datos de este apartado se

ha evidenciado que la mayoría de estudiantes y docentes tienen ingresos exiguos, podemos pensar que prioritariamente son utilizados en la manutención de las necesidades básicas de sus hogares, dejando en un segundo término el incremento de su capital cultural.

Trabajo doméstico y labores de cuidado

Como ya ha sido referido, la familia constituye un subsistema social que cumple funciones esenciales de mediación entre sus miembros y la sociedad. En ella tienen lugar los primeros procesos de socialización de las personas, dando origen a los códigos culturales y simbólicos con los cuales habrán de interactuar en los diferentes espacios sociales con los que tengan vínculo o se incorporen a lo largo de su vida.

De igual forma, es importante destacar que la familia cumple un conjunto de funciones materiales, es por tanto, una extraordinaria promotora de bienestar. Dichas funciones las cumple de acuerdo con las diferentes condiciones sociales, históricas, culturales y económicas en que se ubique; constituyéndose en la mayoría de las sociedades y países en un refugio frente a las condiciones de riesgo e incertidumbre existentes las que en el contexto actual se han incrementado. La familia suele reaccionar de manera ágil, escasamente sujeta a condiciones para enfrentar circunstancias adversas. Con esta labor no solamente complementan, sino que, en ocasiones, suelen suplir las responsabilidades de apoyo del Estado, mercado y de organizaciones altruistas en las tareas de proveer bienestar social. Estas funciones de apoyo que suelen cumplir las familias, se articulan a partir de la "solidaridad relacional" que es un conjunto de relaciones desarrolladas en los grupos primarios: familiares, amigos, vecinos. Este tipo de vínculos permiten cumplir con labores de apoyo mutuo, ayuda material y subjetiva entre quienes integran el grupo (Iglesias y Trinidad, 2005).

En este sentido, el trabajo doméstico y de cuidados se refiere a una actividad que tiene como escenario material y simbólico el hogar o ámbito doméstico y la familia. Esta actividad, a pesar de no contar con una valoración social estandarizada y reconocida, tiene un impacto fundamental para el desempeño de la sociedad; principalmente, en la reproducción de la fuerza de trabajo y la socialización de niños y jóvenes, toda vez que facilita la disponibilidad laboral y proporciona bienestar cotidiano a quienes integran el núcleo familiar. El trabajo doméstico incluye además de las tareas más

evidentes como la compra, limpieza, preparación de alimentos, cuidado y atención de los hijos y personas dependientes; otras que no son tan evidentes, como las actividades vinculadas con la gestión y organización del hogar y el núcleo familiar, las tareas de atención y mediación emocionales o entre los servicios y la familia, así como las responsabilidades de representación conyugal que en el contexto de pandemia se vieron incrementadas de manera fundamental, particularmente en el marco de las actividades escolares de los hijos de nivel básico y educación media. En general, podemos afirmar que constituye una compleja labor de reproducción y cuidado de la vida humana, lamentablemente en el contexto social es poco reconocida (Díaz y Dema, 2013).

Al respecto, la información sobre las actividades que realizó el personal docente durante los tres periodos de estudio, nos permite observar que la dinámica familiar se vio severamente trastocada, pues se experimentó un incremento de responsabilidades en trabajo no remunerado, como el cuidado de hijos/hijas, labores domésticas, cuidado de familiares enfermos y otros diferentes además de los hijos, representando adicionalmente una carga a los trabajos del empleo remunerado. Ahora bien, particularmente en un contexto social en donde no se cuenta con atención médica y de cuidados a familiares enfermos y de condiciones que permitan un desarrollo y bienestar para las familias, estas labores de cuidado constituyen una aportación fundamental para la reproducción de la fuerza de trabajo y el buen desempeño de la sociedad.

Sobre el incremento de actividades de cuidado de acuerdo con el estudio *El trabajo de cuidados en México en el contexto de la pandemia de la Covid-19*, se menciona que:

> *En relación con el cuidado de los niños, existen marcadas diferencias según el tipo de actividad. Las mujeres se encargan de las actividades de cuidado directas (alimentación, limpieza, cuidado físico), mientras que los hombres, participan más de actividades de juego y enseñanza. Para dimensionar lo que significan las cargas adicionales para distintas mujeres, la evaluación estima el 'Índice de carga', el cual es definido como el número promedio de actividades domésticas y de cuidado para las que las personas encuestadas informaron aumentos en el tiempo dedicado a partir del brote de la Covid-19. El índice varía de 0 a 11, donde 0 representa ningún aumento en las tareas del hogar y 11 co-*

> *rresponde a un aumento en todas las tareas del hogar. Las mujeres casadas (3.6) y las mujeres con hijas e hijos (4.1) han incrementado el tiempo dedicado a un mayor número de actividades no remuneradas que las mujeres solteras (3.0), y que las mujeres divorciadas o viudas (2.2). También, las mujeres en hogares con tres o más integrantes, tienen un índice mayor que las mujeres en hogares con una o dos personas (Senado de la República, 2021).*

Los datos generados por los estudios, nos permiten percibir la manera en que se vieron incrementadas de manera significativa las actividades domésticas y de cuidado en los hogares de los docentes y estudiantes en este periodo crítico de la pandemia.

Los datos muestran que al inicio de la pandemia hubo un incremento de carga de trabajo en las labores domésticas de docentes y estudiantes, al igual que las actividades de cuidado de familiares. Y de manera significativa destaca el dato de los docentes que consiguieron un empleo adicional o emprendieron actividades adicionales para complementar sus ingresos.

Desde el inicio de la pandemia, los docentes se vieron en la necesidad de adecuar el conjunto de sus actividades cotidianas para atender su labor educativa. Mayoritariamente, 96% de los docentes encuestados vieron trastocada su dinámica de trabajo, cambiando hábitos fundamentales como el descanso, 85% de los entrevistados modificaron horarios de sueño, entre otras razones porque tuvieron que atender labores domésticas o cuidado de hijos o familiares enfermos.

El porcentaje de estudiantes que en el contexto de pandemia afirman han tenido la necesidad de conseguir un empleo. En el 2020, dos de cada cinco estudiantes así lo hicieron. En el 2021, tres de cada cinco; y en el 2022, nueve de cada diez estudiantes, tienen que trabajar además de estudiar, situación que muy probablemente puede provocar un impacto poco favorable para su proceso educativo, al reducir el tiempo de dedicación a su formación académica.

En términos generales, el análisis de los procesos de estructuración de los actores sociales ha considerado a la escuela y el trabajo como dos de las principales instituciones en la que los jóvenes se involucran y perfilan su identidad. Por una parte la escuela además de suministrar herramientas cognitivas, competencias y valores, es uno de los mecanismos para fortalecer la cohesión social. En cuanto al trabajo, además de ser una de las activi-

dades fundamentales socialmente aceptadas para la obtención de recursos y medios de subsistencia para la vida, es una de las principales instituciones de integración social.

Sin embargo, estos dos referentes, escuela y trabajo, han ido perdiendo relevancia social. Lamentablemente, los jóvenes incluso los que han logrado un mayor nivel de escolarización, se enfrentan a mercados laborales económicamente deprimidos limitando la participación y el ingreso de amplios segmentos de la población joven. Esta situación plantea un escenario laboral mundial crítico para los jóvenes. La precariedad laboral que enfrenta en particular este grupo etario, no ha pasado desapercibida por los organismos multilaterales como la UNESCO, que, entre los objetivos del milenio, propuso considerar una meta de empleo productivo y trabajo decente para el conjunto de la población, en particular para mujeres y jóvenes.

Ahora bien, en general se piensa que una incorporación laboral temprana y en condiciones de precariedad como las que ofrecen actualmente los mercados de empleo, así como el abandono escolar, constituyen factores de riesgo que pueden impactar de manera negativa una trayectoria hacia la incorporación laboral en empleos con mayor remuneración y con mejores prestaciones de trabajo. Cabe destacar que esta situación de precariedad en el empleo no la experimenta de manera idéntica el conjunto de la población joven, en la medida en que la heterogeneidad juvenil impide hablar de una sola ruta, trayectoria, incluso de una sola intensidad en la experiencia de exclusión y pobreza laboral. La población joven esta segmentada por la diversidad y la desigualdad, según el contexto individual y familiar de origen. De acuerdo con los datos registrados por los estudios respecto a la necesidad de incorporarse al mercado laboral y los bajos ingresos reportados por los estudiantes, estarían mostrando la precariedad de los empleos a los que los estudiantes ingresaron. A la precariedad laboral habría que sumar el fuerte impacto generado en la organización del trabajo educativo en los hogares, en donde se enfrentaron condiciones adversas, que trastocaron hábitos de trabajo docente y de actividades de aprendizaje de estudiantes, pensadas para desarrollarse en las instalaciones de la universidad.

Resultados

La crisis por la COVID-19 dejo en evidencia que la mayoría de instituciones educativas no están preparadas a nivel tecnológico, sin embargo ayudo a

acelerar la adopción digital en el sector educativo, pues si bien se hace uso de estos recursos no se explotan en su totalidad.

También dejo ver que estas tecnologías no solo se deben considerar herramientas complementarias de la educación sino como elementos indispensables para responder a futuras situaciones de emergencia.

Las clases a distancia requieren contar con recursos tecnológicos y digitales para atender a docentes y estudiantes.

Las instituciones educativas deben prepararse no solo para responder emergencias como la derivada de la COVID.19, sino como una actividad permanente de educación tecnológica, basada en capacitación de docentes.

Bibliografía

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social.* Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1987). Los tres estados el capital cultural. *Sociológica México, 5*(2), 1-5. *http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043*

Bourdieu, P. (1985). *El oficio del sociólogo.* Siglo XXI.

ENDUTIH *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares*. (2020). México: INEGI.

Giddens, A., y Sutton, P. W. (2014). *Conceptos esenciales de socióloga*. Alianza Editorial.

Giner, S. (2003). *Teoría sociológica moderna*. Ariel.

IISUE. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica.* UNAM. *http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia*

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. (s. f.). *Educación y pandemia: una visión académica. http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia*

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares https://cio.com.mx/censo-inegi-2020-levantamiento-innovador-y-brecha-digital-en-los-estados/*

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (INEGI). (2020). *Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares (ENDUTIH)*.

Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., y Fontecilla, M. (1997, julio). *Estado del arte resiliencia. https://www.academia.edu/35697810/ESTADO_DE_ARTE_EN_RESILIENCIA*

Organización Mundial de la Salud. (2018). *Directrices de la OMS sobre vivienda y salud. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/279743/WHO-CED-PHE-18.10-spa.pdf*

Senado de la República. (2021). *El trabajo de cuidados en México en el contexto de la pandemia de la Covid-19. http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/5225/docto%20cuidados%20aRev4%20pxp.pdf?sequence=1&isAllowed=y*

Estudiante de diseño de artesanía y la vinculación con artesanos en el proceso de diseño como parte de la formación integral

José Luis Rubén García Soriano[25]
Ana Georgina Navarro Sarmiento[26]
María Elena Plazola De Anda[27]

Resumen

Este trabajo pretende dar a conocer los aspectos y elementos a tomar en cuenta en el proceso académico con la materia de diseño del producto y las asignaturas que se relacionan entre sí; esto con la intención de poder establecer relaciones de carácter académico, laborales y sociales más sólidas con artesanos y artesanas de la región, como actividades imprescindibles en el proceso de diseño iniciando desde la problemática planteada hasta la materialización del mismo y como parte de la formación integral en el estudiante.

Las actividades del proceso de diseño que pone en práctica en el aula el profesor con sus estudiantes, son las que se pretende que apliquen a futuro los mismos alumnos en la vida profesional, y que sabemos cómo parte de una comunidad universitaria son acciones para la "formación integral", estos programas son diseñados por grupos de profesores de las academias en conjunto y dadas a conocer entre el profesorado y alumnos, pero hace falta considerar más a fondo los elementos de vinculación para la inclusión social, los elementos a los se hace referencia en esta investigación son los relacionados al factor humano en este caso nuestros artesanos, personajes de gran valor cultural, patrimonial y de tradición. Sus experiencias con el manejo y desarrollo de técnicas y materiales artesanales, los hacen parte imprescindible en el proceso de diseño de productos artesanales.

[25] Universidad de Guadalajara, *ORCID: https://orcid.org/0009-0005-0507-4054*
[26] Universidad de Guadalajara, *ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2234-3157*
[27] Universidad de Guadalajara, *ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2630-3520*

Las visitas a los talleres artesanales que por lo regular vamos a encontrar en la parte posterior de sus viviendas y muchas veces en colonias aledañas a la zona metropolitana es en donde surgen las anécdotas, los comentarios, las experiencias y los consejos de los artesanos hacia los estudiantes de diseño que asisten durante el proceso de diseño de algún producto, este tipo de actividades extramuros les ofrecen la oportunidad de convivir en un espacio real, y que a partir de ahí los vínculos que se generan pueden ser en un principio de carácter académico para convertirse en vínculos sociales de carácter profesional y afectivo.

La relación intercultural del estudiante de diseño de artesanía con artesanos, generan también el desarrollo integral de los alumnos y de alguna manera aporta al desarrollo de los objetivos de desarrollo sostenible (0DS) parte de la responsabilidad social universitaria de la misma institución y que a la par impacta favorablemente en el desarrollo de la sociedad y elevando índices de calidad académica.

Palabras clave: Proceso de diseño, Diseño de Artesanía, Artesano y estudiante, formación integral.

Introducción

Hablar del proceso de diseño del producto artesanal es introducirnos en el conjunto de actividades y tareas que muestran una estrecha relación para poder ofrecer un diseño de producto óptimo que obedece a resolver una problemática planteada y que es medible, este tipo de actividades muestran un orden establecido y que permite ofrecer la oportunidad ser revisado en el trayecto.

El proceso de diseño de producto es de carácter multidisciplinario, donde intervienen de manera directa y muy importante dos actores; estudiantes de la licenciatura en diseño de artesanía por un lado y por el otro los artesanos y artesanas que desarrollan con maestría las técnicas artesanales que serán propuestas y aplicadas en los procesos de diseño.

Es importante conocer las características principales de cada uno de los actores y su relación para lograr el binomio esperado, y ver como las actividades que se desarrollan en este proceso de manera directa con los artesanos en busca de la participación directa en el proyecto de diseño, así como en la mejora de las situaciones del contexto laboral y social.

Participar en la integración de actividades académicas en el trayecto académico para el logro de la formación integral de las y los estudiantes de diseño de artesanía como parte de los objetivos de desarrollo sostenible dentro de la responsabilidad social universitaria.

Proceso de diseño

Un proceso es un conjunto de actividades o tareas relacionadas que interactúan entre ellas para producir un resultado específico y que sea medible, en el área de diseño de producto este proceso consiste en una serie de tareas definidas que se realizan en un orden establecido para obtener un diseño óptimo.

Para Saénz Zapata, L. M. (2008) "El Diseño puede ser considerado como el PLAN requerido para la ejecución de una obra u operación, destinada a la configuración de una obra de carácter formal. También puede ser definido como un PROCESO de creación y de elaboración por medio del cual el diseñador traduce el propósito de una forma. Pero, más que un problema de vocabulario, el Diseño plantea una actitud referida a la creación cuyo valor radica en el análisis y en la síntesis que dan como resultado un producto.

Aguirre, R., & Barrueta N. (2020) comentan que el diseño ha experimentado cambios, lo que hace algunos años era una constante experimentación proyectual se ha combinado con la investigación, analizado el problema con mayor profundidad. El mismo dejó de ser una disciplina intuitiva y casual, pasando a ser una disciplina científica investigativa; no siendo tan evidente el rigor del método científico, pero sí con la merecida exigencia para dar respuestas debidamente fundamentadas a las soluciones de diseño. Es preciso reconocer que el diseñador se enfrenta a problemas, cuyo objetivo es buscar y encontrar una solución óptima; esa solución no es el producto del azar, es producto de los resultados de un proceso que desarrolla el profesional y que tiene una directa relación con la recopilación y manejo de la información.

Por su parte Timmling, H. F. (2009) comenta que el proceso de diseño es también una forma de conocimiento, de imaginación, de reflexión y de anticipación. Permite la significación y la transformación de la realidad. Produce obras concretas, pero igualmente busca que el usuario se emocione con los valores y cualidades formales que estas obras proporcionan, por medio de vivencias espaciales y de uso. Estas experiencias conducen a la creación

de imaginarios culturales comunes y al surgimiento de identificaciones de pertenencia y de integración social.

En relación y de acuerdo a las aportaciones anteriores nos podemos dar cuenta que los investigadores coinciden en sus definiciones, definiendo el proceso como una serie de actividades relacionadas entre sí y que buscan dar solución a una problemática, mencionan el análisis y la síntesis para dar resultados, a investigación a detalle como la recopilación, manejo y aplicación de la información, vemos que se ve con más atención la consideración de los impactos sociales, económicos, culturales y medioambientales.

Artesano y el estudiante

Artesano

Consideramos que lo ideal en el trayecto académico de una licenciatura como la de Diseño de artesanía, es poder crear desde las aulas el binomio entre estudiantes de diseño de artesanía y el artesano o la artesana que desarrollan las técnicas artesanales del producto de diseño en cuestión, mediante visitas y entrevistas como una convivencia con cierta consciencia para lograr el lanzamiento de productos de diseño con carácter artesanal que sean innovadores, elaborados con calidad y cuidando siempre el sello de la identidad cultural.

Habrá que conocer entonces las características más importantes que identifican y relacionan a los actores que en este momento atraen nuestra atención, que por un lado son la artesana o el artesano, y por el otro las estudiantes y los estudiantes de diseño de artesanía.

Una artesana o un artesano es conocido por la mayoría de personas, como personajes que tienen un oficio mediante el cual desarrollan alguna técnica artesanal manual con intuición, creatividad y maestría, que los conocimientos de las técnicas y materiales que tienen han sido heredados de generación en generación, que este grupo de personas forman parte del patrimonio histórico y cultural, y que como parte de nuestra sociedad nos otorgan identidad cultural; esta es una descripción clara y breve y que se enseña en la escuela básica o en el mismo seno familiar.

Pero en relación al concepto de artesano Rubio, H., & Enrique, N. (1989) lo define como una “Persona que ejerce una actividad profesional creativa en

torno de un oficio concreto en un nivel preponderante manual y conforme a sus conocimientos y habilidades técnicas y artísticas. Trabaja en forma autónoma, deriva su sustento principalmente de dicho trabajo y transforma en bienes útiles su esfuerzo físico y mental".

Por su parte para Freitag & del Carpio Ovando, (2016) El artesano, en términos generales, se define por el trabajo que realiza en espacio, contexto y tiempo determinados. Para ser artesano, hay que poseer un oficio o calificación, en otras palabras, "una cultura propia y un saber especial, un know-how. En muchos casos, son dueños de sus medios de producción y de conocimientos técnicos adquiridos a través del tiempo, de la observación cuidadosa, de la práctica constante y disciplinada, de los aprendizajes dentro y fuera de la familia y de la dedicación a su especialidad.

El oficio también se caracteriza por ser manual, con talleres organizados internamente de acuerdo con la técnica, cantidad de personas dedicadas al trabajo y la demanda de los productos creados. El trabajo realizado por los artesanos se define por un oficio que puede ocupar buena parte de sus vidas y abarcar varias generaciones, pero también, ser susceptible a cambios y a innovaciones en sus quehaceres artesanales y vulnerables a las dinámicas del mercado.

Diferentes miradas y experiencias conforman los modos de ver el oficio en una misma familia. A través de su trayectoria familiar en el oficio, las técnicas y saberes aprendidos, de alguna formal, los artesanos reviven las tradiciones y costumbres que les han sido heredadas y que, a la vez, les permiten transmitir y valorar a las generaciones subsecuentes. El trabajo del artesano está marcado por su historia, por su experiencia y la memoria pasa a constituirse como fundamento de la identidad

Para Flores, C. B. (2009) El artesano es tan antiguo como la existencia del hombre mismo, quizás todos los sistemas productivos se iniciaron y todavía muchos se inician allí, es decir, cuando alguien domina un oficio artesanal puede contratar personal, adquirir maquinaria, etc. y, por tanto, fundar una empresa

Estudiante

En el municipio de Tonalá Jalisco. En México se encuentra el Centro Universitario de Tonalá, de la Universidad de Guadalajara, en donde desde el

año de 2017 inician actividades académicas la Licenciatura en Diseño de Artesanía.

En el portal de la *Licenciatura en Diseño de Artesanía | Centro Universitario de Tonalá (udg.mx)* encontramos la siguiente información: Las artesanías de Jalisco en particular y de México en general, tienen un sello e identidad propias, mismas que son reflejo de sus arraigadas raíces culturales y tradiciones milenarias. Detrás del trabajo del artesano se encuentran años de acumulación de conocimientos sobre las técnicas y los materiales, los cuales han sido transmitidos de generación en generación y de esta forma han perdurado como parte de un fenómeno social y cultural. El nivel alcanzado por las artesanías mexicanas, tanto a nivel estético como técnico, son objeto de reconocimiento y valoración por parte de los mercados nacionales e internacionales. Sin embargo, actualmente este esfuerzo debe ser complementado con innovadoras herramientas de conceptualización, reinterpretación y revaloración, así como de nuevas estrategias de gestión y comercialización para consolidar su reposicionamiento en los mercados actuales.

Es por ello que en la Universidad de Guadalajara busca formar profesionales del diseño con capacidad de transformar y brindar nuevas perspectivas para el desarrollo, promoción y fabricación de la artesanía. Estamos convencidos de que a través de la innovación el concepto de artesanía evolucionara de la mano del diseño y así se podrán generar nuevos criterios de valor, capaces potencializar y de hacer perdurar las técnicas y tradiciones para impactar de manera positiva a las comunidades artesanales con una con una visión ética y empática que fomente el arraigo territorial, la independencia de los artesanos y la revalorización de la cultura local en el mercado global.

Con este programa se ofrece una formación integral en diseño con impacto en la conceptualización e innovación de la artesanía, de la mano de la gestión y promoción cultural, tanto a nivel nacional como internacional.

Misión

La Licenciatura en Diseño de Artesanía tiene como misión formar profesionales con un enfoque holista, integrando aspectos socio-culturales, identitarios, tecnológicos e innovadores; que conozcan, comprendan y respeten profundamente la iconografía y/o técnicas tradicionales y entienda la necesidad de preservarlas, revalorizarlas, reinterpretarlas y posicionarlas en un

contexto actual, con un impacto económico, intercambiando conocimientos, habilidades y creatividad entre artesanos y diseñadores, a través de herramientas metodológicas participativas.

Visión

La Licenciatura en Diseño de Artesanía tiene como visión ser reconocida nacional e internacionalmente por la formación de profesionales con una visión integral, conscientes de su identidad y su entorno cultural, logrando una revalorización y proyección del diseño y desarrollo artesanal, es punta en la investigación, innovación y aplicación de tecnologías, propicia la interacción entre el campo académico y los grupos de la tradición artesanal en México, a través de la participación activa y el intercambio de conocimientos y experiencias que permitan conocer nuevas y distintas perspectivas de aplicación de la disciplina para apoyar al sector productivo artesanal. Cuenta con un cuerpo académico consolidado, reconocido por su calidad académica y capacidad de gestión a nivel nacional e internacional, y está acreditada por los organismos correspondientes.

Diseño de Artesanía

El objetivo principal de la Licenciatura en Diseño de Artesanía es formar profesionales del diseño con una visión integral, consciente de la identidad y su entorno cultural, logrando la revalorización y proyección del diseño y desarrollo artesanal en la investigación, innovación y aplicación de tecnologías, propiciando la interacción entre el campo académico y los grupos de la tradición artesanal en México.

Relacionado con lo anterior podemos decir que las características más comunes y deseables de los estudiantes de diseño de artesanías es que sean creativos, intuitivos, que sepan reconocer las tendencias de diseño y poder comunicarlas de manera creativa tanto a los artesanos como al ámbito comercial, es decir a sus clientes. Como parte de la formación es básico que resuelvan necesidades funcionales, estéticas y emocionales de productos de diseño artesanal y que a través de este transmitan el valor afectivo.

Por lo tanto estudiantes así como egresados deberán ser autogestores del desarrollo de su trabajo buscando siempre la mejora de las condiciones de competitividad comercial teniendo en cuenta la identidad cultural y buscar desarrollar procesos metodológicos de investigación para resolver proble-

máticas en el diseño del producto artesanal, conocer a fondo los procesos tecnológicos actuales, procesos de producción, materiales nuevos y lo más importante en relación con este tema de investigación que ahora se aborda es el desarrollo de actividades académicas directamente y de manera formal con el grupo de artesanos de diferentes comunidades y en sus diferentes especialidades durante su trayecto académico desde el inicio de su carrera hasta el final, ya que esto finalmente forma parte de una formación integral en los estudiantes con las bases para poder contribuir a una mejor sociedad.

Imagen 1. Características y semejanzas estudiante de diseño y artesano



Los estudiantes en la universidad y la formación integral

Las universidades manejan el concepto de formación integral como un proceso que se lleva a cabo de manera práctica y teórica en el trayecto académico, mismo que busca desarrollar en los estudiantes los conocimientos relacionados con las tecnologías y los conocimientos científicos, y reforzadas con actividades encaminadas al desarrollo de habilidades de convivencia y valores que fortalezcan la integración a la sociedad.

Existen varias definiciones que nos aclaran la definición de la formación integral, por su parte Guerra, Y. M., Rubio, A. M. M., & Silva, N. C. B. (2014) menciona que la formación integral Es una forma de brindar la educación, un estilo educativo que pretende, no solo instruir a los estudiantes en su aspecto mental, memorístico, repetitivo, con los saberes específicos (aspecto cognitivo) de las ciencias; sino, también, ofrecerles los elementos necesarios para que crezcan como personas, buscando desarrollar todas sus características, condiciones y potencialidades. La Formación Integral sirve para orientar procesos que busquen lograr, fundamentalmente, la realización plena del hombre y de la mujer; se busca la obtención de individuos éticos, felices, satisfechos y socialmente responsables. También, contribuye al mejoramiento de la calidad de vida del entorno social, puesto que ningún ser humano se forma para sí mismo, sino que lo hace en un contexto sociocultural determinado, con el objeto igualmente de mejorarlo. La Formación Integral se hace realidad en la práctica cotidiana de una institución educativa cuando ella en todas las instancias (docentes, directivos, personal administrativo y por ende: estudiantes y las familias de estos y de aquellos) permea e inspira los criterios y principios con los cuales se planean y programan todas las acciones educativas, así como en la ejecución de cada una de ellas. En este sentido, se puede decir que el currículo es el medio que hace posible que en la práctica cotidiana este propósito sea una realidad.

De acuerdo con Díaz, A. L. D., & Angulo, M. I. P. (2008) El carácter integral de la formación implica tener en cuenta al ser humano total, íntegro, en todas sus dimensiones y en este sentido entendemos por dimensiones ese conjunto de potencialidades o unidades abstractas fundamentales del ser humano que constituyen su totalidad y sobre las cuales se debe cimentar la formación. Caracterizar la formación humana como integral involucra dimensiones humanas categorizadas de muy diversas maneras entre las que

encontramos: la dimensión individual y social; la dimensión biofísica y psico-socio-cultural; la dimensión corporal, intelectual y afectiva entre otras.

Rivera, D. L. A., Gutiérrez, M. D. C. V., Contreras, J. A. V., Fernández, N. D. J. B., & Ramírez, M. D. J. G. (2016) Comentan que El humano es un ser complejo, multidimensional que requiere de entornos propios para su pleno desarrollo. La formación integral permite en el individuo el desarrollo de capacidades, valores y habilidades que puedan facilitar su trayectoria académica y supone una visión multidimensional del individuo, desarrollando sus inteligencias emocional, intelectual, social, material y ética-valoral. Las universidades actuales pretenden no sólo proporcionar a los alumnos los saberes específicos de su profesión, sino además incluir los valores, actitudes y formas de comportamiento que demanda la actual sociedad, donde prestarán sus servicios profesionales, valorándolo como el ser complejo que es.

En relación con las definiciones anteriores, consideramos que para poder lograr el desarrollo integral de los estudiantes, es indispensable escucharlos, si obtenemos datos concretos, será entonces más fácil poder marcar la trayectoria para proporcionarle conocimientos, aunado a esto se debe de contar con entornos académicos propicios en donde cada estudiante pueda explorar e ir descubriendo sus habilidades y talentos.

Para poder lograr lo anterior se necesita que el equipo docente esté convencido que es parte de este proceso de formación, que la educación profesional o el aporte de conocimientos deberá estar relacionada de manera directa con todo el contexto cultural y social; y que se necesita ser perspicaz en el desarrollo del autodescubrimiento del propio estudiante para que se de cuenta de todo lo que puede ayudar a los demás para la mejora de la sociedad.

Cierre

En calidad de cierre de esta propuesta sabemos entonces que las actividades extramuros que aplican los docentes de la licenciatura en diseño de artesanía tiene como objetivo que éstas sean aplicables a futuro en su vida laboral y profesional, que una de las actividades más enriquecedora es la visita a talleres de los artesanos y las artesanas para iniciar el proceso de elaboración de diseño desde el inicio y se lleven a cabo entrevistas y que de éstas salgan los pros y los contras de las mismas propuestas de diseño, desde este sentido consideramos importante que se tomen como requisitos de entrega

académica los reportes de visitas en los programas de las asignaturas de diseño de producto durante todo el trayecto académico. Este será uno de los primeros elementos para la vinculación laboral, social y cultural para irse encaminando a la inclusión laboral con el gremio artesanal.

El proceso de diseño de producto artesanal se basa en una serie de actividades que van relacionadas entre sí para dar solución a un problema planteado con anterioridad, en dicho proceso es importante la recopilación de información para su posterior análisis y síntesis con el afán de dar resultados, tomando con más atención la consideración de impactos de tipo social, económicos, culturales y medioambientales como parte de una responsabilidad social universitaria.

Crear y consolidar el binomio entre estudiantes de diseño y artesanos es una tarea que hay que realizar con atención y cuidado desde las aulas, hay que considerar la manera de estructurar los informes de los alumnos a las visitas a los talleres, es decir no se trata de visitar el taller para platicar con el artesano, esperar los comentarios y estar ahí viendo cómo realiza la pieza o simplemente regresar a la fecha que se dió como entrega, sino enumerar y organizar los datos que se consideren necesarios para el proyecto, como podrían ser la cantidad de materiales, los costos y por supuesto los procesos. Llevar un registro escrito y fotográfico, darle la libertad a los estudiantes de proponer preguntas de tipo personal en relación a su contexto social que le ayude a identificar problemáticas y poder proponer propuestas de solución y en estas acciones estar participando en actividades de formación integral.

Se pudo identificar que la personalidad de nuestros actores es muy similar, ambos son creativos, intuitivos, resuelven necesidades funcionales, estéticas y emocionales en los productos que elaboran, buscando transmitir el valor afectivo. ¿Pero qué es lo que los hace diferentes? Un estudiante de diseño de artesanía lleva un proceso de estudios formales para obtener un título de licenciatura, realiza trabajo intelectual, adquiere conocimientos de búsqueda de información y organización de la misma para poder sintetizar y aplicarla, es decir lleva a cabo metodologías de investigación a detalle. Se interesa por conocer la historia y darla a conocer mediante sus diseños, conoce de procesos y materiales, maneja información detallada de ergonomía y aspectos psicológicos. utiliza la tecnología para adquirir información y comunicarse con otros para completar el proceso mediante planos técnicos o imágenes en tercera dimensión, todos estos saberes le otorgan la capacidad de autogestores del desarrollo de su trabajo en busca de la mejora de

las condiciones de competitividad comercial teniendo en cuenta la identidad cultural. Por su parte el artesano domina la técnica artesanal y conoce todos los aspectos técnicos de los materiales, desarrollan su intuición en relación a la elaboración de las piezas con la aplicación de sus técnicas y esto lo comunica a los demás. los caracteriza su nobleza y saberse parte de la identidad cultural. entonces lo que los hace diferentes de manera general y breve es el desarrollo de sus habilidades y conocimientos en contextos diferentes y un tanto el bagaje cultural adquirido en las aulas para los estudiantes universitarios y para los artesanos el bagaje cultural es adquirido de manera empírica.

Y finalmente si lo que se busca es lograr reforzar el binomio entre estudiantes de diseño y el gremio artesanal para poder difundirlo y lanzar productos de diseño artesanal, que sean innovadores, que presenten calidad que satisfaga los estándares internacionales, que cubran las necesidades funcionales, estética y emocionales, manifestando siempre la identidad cultural, necesitamos hacer un alto y revisar los planes de estudio y los programas de las asignaturas, e incluir actividades extramuros como requisitos para la evaluación y que se tenga presente que dichas actividades abonan de manera directa a la formación integral en el estudiante como parte de la responsabilidad social universitaria.

Sería muy productivo que el grupo docente pudiera experimentar estas actividades de manera directa y que conozca a fondo los objetivos de la formación integral de los estudiantes para que se apliquen en la planeación académica, con un enfoque holista que nos lleve hacia un mismo resultado.

Bibliografía

Aguirre, R., & Barrueta, N. (2020). La Investigación en las primeras etapas del Proceso de Diseño Industrial. *A3manos-Revista de la Universidad Cubana de Diseño, 7*(12), 59-63.

Díaz Díaz, A. L., y Pérez Angulo, M. I. (2008). El compromiso del profesor universitario con la formación integral de sus estudiantes. *Revista Docencia Universitaria, 9*(1), 113–124. *https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/569*

Freitag, V. y Carpio Ovando, P. S. D. (2016). Memorias del oficio artesanal: un estudio con alfareros tonaltecas. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad, 37*(148BIS), 243-274.

Flores, C. B. (2009). La producción artesanal. *Visión gerencial*, (1), 37-52.

Guerra, Y. M., Rubio, A. M. M., y Silva, N. C. B. (2014). Formación integral, importancia de formar pensando en todas las dimensiones del ser. *Educación y Desarrollo Social, 8*(1), 48-69.

Licenciatura en Diseño de Artesanía | Centro Universitario de Tonalá (udg.mx)

Rivera, D. L. A., Gutiérrez, M. D. C. V., Contreras, J. A. V., Fernández, N. D. J. B. y Ramírez, M. D. J. G. (2016). Los estilos de aprendizaje en la formación integral de los estudiantes. *Revista Boletín Redipe*, *5*(4), 109-114.

Rubio, H., y Enrique, N. (1989). *Listado general de oficios artesanales*. https://artesaniasdecolombia.com.co/PortalAC/General/template_index.jsf

Saénz Zapata, L. M. (2008). En el proceso de diseño: alternativa metodológica para la concepción de productos. *Revista IconoFacto, 4(5), 170–182.*

Timmling, H. F. (2009). Reflexiones en torno al proceso de diseño en arquitectura. AUS *Arquitectura/Urbanismo/Sustentabilidad, (5),* 4-9.

Formación de agentes Educativos para la Educación Infantil desde las Universidades Públicas

Juan Ildefonso Martínez Rivera[28]
Martha Berenice Meza Dávalos[29]

Resumen

El presente texto pretende caracterizar la formación de Agentes Educativos desde las Instituciones de Educación Superior, con el propósito de garantizar una formación integral de los niños de 0 a 3 años de educación Inicial, por lo que se procedió a realizar una revisión y mapeo bibliográficos, para identificar la situación que prevalece y desde esta contextualización de unir esfuerzos para enfrentar los retos para que la educación infantil que lleven a mejorar las condiciones de vida y la universalización de los servicios.

Palabras Clave: Educación Inicial, Rezago educativo, formación de agentes educativos.

Introducción

La educación se ha convertido en un derecho fundamental como medio de escala social y desarrollo de las sociedades, fundamentándose en los aprendizajes y desarrollo de habilidades y de competencias que la educación potencia en los niños, esto se relaciona con los fines y propósitos del Sistema Educativo Nacional (SEN) y en la legislación educativa vigente.

Esto sienta las bases para una visión de Nación soportada en la educación la cual esta orienta a brindar una atención orientada al bienestar, a la inclusión, con calidad, con una perspectiva intercultural.

El sistema educativo brinda atención a infantes de 45 días a dos años 11 meses de edad, para potenciar su desarrollo armónico y afectivo, desde esta

[28] Universidad Autónoma de Nayarit, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9983-1768
[29] Universidad Autónoma de Nayarit, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2181-9368

perspectiva la Nueva Escuela Mexicana (NEM) busca promover la inclusión con equidad y calidad, poniendo en el centro del logro educativo a los niños, niñas y jóvenes con el propósito de lograr el desarrollo integral del educando desde sus primeros años de vida, de acuerdo al Plan Sectorial de Educación (2020) para el caso de la Educación Inicial establece que los primeros años de vida de una niña o un niño son trascendentales para su formación, por ello concibe como un servicio desarrollo armónico en un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas.

En México como en el mundo, la educación infantil ha ido evolucionando y tomando mayor relevancia la creación de diversas instituciones de apoyo y orientación familiar, programas destinados a llevar los diversos servicios que favorezcan el desarrollo infantil en la primera infancia y estrategias para asegurar una mejor calidad de vida para los niños.

Los cambios que han surgido en los últimos años en la estructura y dinámica familiar que es la base de la sociedad ha generado modificación de roles y nuevos escenarios de convivencia y realización de actividades de la vida familiar. La necesidad de la creación de centros educativos para la atención de los infantes menores de 6 años se acrecienta por las madres que se insertan a la actividad laboral y requieren de espacios educativos y de cuidado para sus hijos.

Aunado a ello, los padres y madres se vieron afectados en el desarrollo de las competencias parentales adecuadas pueden satisfacer mayormente las necesidades y cuidados de los infantes, para brindarles la educación, protección, afecto y empatía a los niños para que puedan desarrollar su autoestima y aprendan a relacionarse con los demás, siendo partícipes de una cultura de la paz en la sociedad.

Es por ello que desde las Instituciones de Educación Superior, en coordinación con las autoridades educativas a nivel federal, surge una propuesta de formación de agentes educativos para la atención de niños de 0 a 3 años de edad, con el propósito de brindar una educación de calidad con inclusión y equidad.

Metodología

La metodología propuesta en esta revisión bibliográfica constó de 3 fases, la definición del problema, la búsqueda de la información y finalmente el análisis de la información encontrada. Como técnica se utilizó el mapeo bibliográfico cuyo objetivo es identificar el rezago educativo, la situación de la

educación inicial y la formación de gentes educativos que coadyuve a generar propuestas de intervención para enfrentar los retos en la educación inicial mejorando las condiciones de vida y la universalización de los servicios.

Marco referencial

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en el artículo 25 establece la protección integral de cada ser humano a lo largo de su vida.

> *"Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.*

La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social".

Así mismo, concibe que la atención y educación de la primera infancia (AEPI) va más allá de la preparación de los infantes para la educación primaria, si no que va en busca del bienestar y aprendizaje permanente a través del desarrollo holístico de las necesidades sociales, emocionales, cognitivas y físicas del niño. Destinado a tener un papel decisivo en los niños que están en situaciones desfavorables para suplir las carencias familiares y las desigualdades educativas.

Considera que invertir en los niños es lo mejor que puede realizar un país, ya que reduce el costo de programas de recuperación en el futuro. Por lo tanto, invertir en el desarrollo infantil permitirá un mejor panorama en la adultez.

La definición de desarrollo infantil (DI)

> *"El Desarrollo Infantil es parte fundamental del desarrollo humano, un proceso activo y único para cada niño, expresado por la continuidad y los cambios en las habilidades motoras, cognitivas, psicosociales y del lenguaje, con adquisiciones cada vez más complejas en las funciones de la vida diaria y en el ejercicio de su rol social. El periodo prenatal y los primeros años iniciales de la infancia son cruciales en el proceso de*

> *desarrollo, lo cual constituye la interacción de las características biopsicológicas, heredadas genéticamente, con las experiencias que ofrece el entorno. El alcance del potencial de cada niño depende del cuidado que responde a sus necesidades de desarrollo".*

La importancia de la etapa prenatal y los primeros años para el DI que permita a los niños las habilidades en todos los campos que requieren para su vida y les permita llevar a cabo su propio rol. Desde las neurociencias se hace el énfasis en el período de gestación y los primeros tres años en el desarrollo de habilidades.

La relevancia de los primeros tres años para el correcto desarrollo físico, psicosocial, emocional y cognitivo de individuos. La crianza y el cuidado cariñoso son primordiales para el desarrollo neuronal y la comunicación entre las neuronas del cerebro no solo en la primera infancia sino desde el período de gestación.

Por su parte la UNICEF (2020) señala que "Los primeros años de vida de todo niño o niña son determinantes en su desarrollo, ya que en ese periodo se sientan las bases de su desarrollo físico, motor, cognitivo y socioemocional. Durante la primera infancia se define el futuro de un niño, pero la falta de educación temprana puede tener consecuencias irreversibles para el resto de su vida".

De ahí, la importancia de la atención a este nivel educativo por parte de las autoridades, ya que en este se sientan las bases o los "cimientos sólidos para los siguientes niveles educativos, dado que los primeros cinco años son críticos para el desarrollo infantil. Durante este lapso los niños desarrollan habilidades de pensamiento, habla, aprendizaje y raciocinio, las cuales tienen gran impacto en su presente y futuro" (SEP 2017).

Por su parte la UNESCO considera la atención y educación de la primera infancia (AEPI) como una parte esencial en el desarrollo de la etapa de la niñez, de la adolescencia y la edad adulta, debido a que trata de contemplar las necesidades sociales, emocionales cognitivas y físicas del infante propiciando las bases sólidas de los aprendizajes en el transcurso de su vida, forjando al mismo tiempo futuros ciudadanos capaces con las herramientas necesarias para hacer frente a los problemas cotidianos.

Esta idea muestra la importancia de dar atención temprana y oportuna a los niños y niñas, pues el sistema de educación inicial es una de las me-

jores inversiones que puede hacer un país para promover la igualdad, la participación en el desarrollo de la población. Por lo que este nivel educativo desempeña un papel fundamental para los niños desfavorecidos, ya que el SEN compensa la insuficiencia de su situación familiar y la desigualdad educativa.

Así mismo la UNESCO en su agenda 2030 sobre educación en su meta 4.2 en el objetivo de desarrollo sostenible 4: enfatiza en la importancia de "Velar porque todas las niñas y niños tengan acceso de atención y desarrollo en la primera infancia y una enseñanza en preescolar de calidad a fin de que estén preparados para cursar la enseñanza primaria".

Para el caso específico de nuestro país, para dar cumplimiento a este objetivo es necesario clarificar y visibilizar a los niños y niñas como objeto de interés educativo para garantizar la educación inicial como eje del desarrollo educativo dentro del marco de la Nueva Escuela Méxicana (NEM).

Principio rectores de la Educación Inicial

La educación inicial en nuestro país es obligatoria y se encuentra sustentada en el artículo 3° Constitucional; iniciando con su primer párrafo: Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado –Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica, ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar su importancia.

Así mismo indica que "Corresponde al Estado la rectoría de la educación impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. Sigue definiendo que se sustenta en el respeto a la dignidad, … Con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, …. Promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso enseñanza – aprendizaje".

Refiere el mismo tercero constitucional que: Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación y capacitación y de actualización retroali-

mentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional.

La ley General de educación en su artículo 39 consigna que La SEP "determinará los principios rectores y objetivos de la educación inicial con la opinión de las autoridades educativas de las entidades federativas y la participación de otras dependencias e instituciones públicas, sector privado, organismos de la sociedad civil, docentes, académicos, y madres y padres de familia o tutores.".

Por otra parte, la Ley General de niños, niñas y adolescentes sanciona que "Para efectos de la presente Ley son derechos de niñas, niños y adolescentes, de manera enunciativa más no limitativa, el Derecho a la educación (artículo 13, fracción XI). Así mismo la Ley General de prestación de servicios para la atención, cuidado y desarrollo integral infantil refiere que "Niñas y niños tienen derecho a recibir los servicios para la atención, cuidado y desarrollo integral infantil en condiciones de calidad, calidez, seguridad, protección y respeto a sus derechos, identidad e individualidad con el fin de garantizar el interés superior de la niñez" (artículo 9).

En el plan sectorial de Educación (2020-2024) en su apartado "5.- Análisis del estado actual" "Educación para todas y todos, sin dejar a nadie atrás" se señala que: "Está comprobado que la estimulación temprana tiene efectos especialmente favorables en las conductas y los aprendizajes de los individuos en etapas posteriores de su desarrollo. No obstante, los hogares más pobres carecen de información relevante sobre los cuidados en la primera infancia; por tanto, es menos recurrente que las madres y padres de las comunidades de bajos ingresos participen en actividades que pueda contribuir al mejor desarrollo físico, cognoscitivo y psicosocial de sus hijos".

La Estrategia Nacional de la Primera Infancia (ENAPI) tiene como objetivo garantizar a las niñas y los niños menores de seis años "el ejercicio efectivo de sus derechos a la supervivencia, desarrollo integral y prosperidad, educación, protección, participación y vida libre de violencia, atendiendo las brechas de desigualdad existentes entre estratos sociales, regiones geográficas y géneros, así como a la diversidad inherente a cada persona".

El Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA); formaliza el mecanismo que genera políticas públicas donde todas las niñas, los niños y los adolescentes puedan exigir y ejercer sus derechos humanos, cada uno de ellos como responsables de decidir y opinar lo que consideran mejor para ellas y ellos.

Estos referentes muestran el interés del Estado Mexicano por brindar una atención de calidad, equidad e igualdad a la primera infancia, aunado a ello el marco legal establecido precisan la intención de que los niños, niñas, maestros y agentes educativos intervengan para lograr una educación de calidad. Esto mismo confirma la necesidad de una educación integral, brindando por parte de los agentes educativos atención a la primera infancia como un derecho inalienable.

Educación Inicial en México

Ante esta situación, es necesario especificar las características de este nivel educativo que será la base fundamental para los aprendizajes futuros de los estudiantes en todo el sistema educativo.

"La educación inicial es el nivel educativo que brinda a los niños de cero a tres años atención profesional, sistemática, organizada y fundamentada, además ofrece orientación a los padres de familia y otros adultos que interactúan con ellos. Su finalidad es impulsar la capacidad de aprendizaje de los niños y lograr la igualdad de oportunidades para su ingreso y permanencia en los siguientes niveles de educación básica "(SEP 2017).

A nivel mundial, se considera como educación inicial a los programas educativos que fortalecen el desarrollo y el aprendizaje de niñas y niños, incluyendo la salud, el cuidado, la higiene y su desarrollo cognitivo, social, físico y emocional, desde el nacimiento hasta el ingreso a la educación básica; además de considerarse como un derecho fundamental de todas las niñas y los niños (CONAFE 2021).

Este tipo de educación se ha vuelto una política pública relevante para el gobierno y para el mismo sistema educativo, el brindar la atención adecuada a los miles de infantes en esta etapa, permite ir sentando las bases para eliminar las barreras de discriminación y permite la inclusión de los sectores más vulnerables.

"En México, la educación inicial es el primer nivel educativo del tipo básico y está dirigida a niñas y niños de cero a tres años y sus familias, independientemente del prestador del servicio, denominación, modalidad de atención, o tipo de sostenimiento. En este nivel educativo, se reconoce a las niñas y los niños como sujetos de derechos y aprendices competentes; priorizando el rol del sostenimiento afectivo y la crianza compartida entre agentes educativos, familia y adultos responsables" (SEP 2022).

El objetivo de la educación Inicial según el acuerdo en el que se emite la política Nacional sobre Educación Inicial, es "el desarrollo integral de niñas y niños de cero a tres años en un ambiente rico en experiencias afectivas, educativas y sociales, y el acompañamiento a las familias en las prácticas de crianza". Esto con el propósito de responder a las diversas situaciones en las que se encuentra la población de los 0 a los 3 años de edad, en su contexto social por medio de los servicios que presta la autoridad educativa, y que pueden dirigirse no solo a la los niños y niñas sino tambien a los padres de familia.

"Los servicios que imparte de la autoridad educativa es educación Inicial escolarizada y semiescolarizada,la primera brinda atención a las niñas y los niños desde los 43 días de vida y hasta los tres años, para favorecer su desarrollo integral. Esta atención se presta en centros de atención, que son espacios físicos habilitados para brindar diariamente educación y cuidados a las niñas y los niños en horarios determinados" en tanto la segunda se "caracteriza por acompañar a las familias en la crianza de las niñas y los niños, desde el embarazo y durante los primeros tres años de vida, con el fin de favorecer su desarrollo integral y garantizar sus derechos. Esta modalidad se desarrolla en esquemas flexibles y espacios comunitarios que pueden tener otros usos, tales como aulas clínicas de salud, casas particulares, espacios al aire libre, entre otros" (Diario oficial de la federación 2022).

La atención a los niños en el país se ha brindado desde hace más de cuatro decadas, con un servicio de guarda y custodia y que posteriormente evoluciona a un servicio más estructurado y de contenido pedagógico, así como de cuidados cariñoso y sensible hacia el niño, en donde la autoridad educativa desde el año 2013 implementó el Modelo de atención integral para la educación inicial, para posteriormente en el 2017 sustituirlo por el programa un "Buen Comienzo" (Acuerdo 04/01/18) orientado a asegurar la calidad en este nivel educativo.

El programa Un buen comienzo, "promueve la generación de ambientes de aprendizaje enriquecidos y desafiantes, ya sea en centros de atención, en centros comunitarios, o en hogares. Busca desarrollar acciones pedagógicas a partir de las necesidades e intereses de las niñas y los niños. Todo lo anterior es gestionado por agentes educativos que brindan sostenimiento afectivo y promueven la participación de las niñas y los niños" (Acuerdo 04/01/18).

La atención a esta población tipica la ha brindado principalmente la Secretaria de Educación Pública (SEP) el Sistema para el Desarrollo integral de

la Familia (DIF), el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), el Instituto de Seguridad Social y Servicios para los Trabajadores del Estado (ISSSTE), entre otras organizaciones privadas.

La secretaría de Educación Pública ofrece sus servicios en modalidad escolarizada en elos Centros de Desarrollo Infantil, y semi escoarizada y no escolarizada en menor medida, además se atiende ala población de las comunidades rurales e indigenas con los servicios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), así mismo existen otros entes públicos y privados que brindan este servicio de poyo a la niñez, como el POLITECNICO NACIONAL, algunas universidades e instituciones privadas.

Dentro de los servicios que se prestan es sobre el cuidado cariñoso y sensible del niño,los componentes que permiten el DIT: la adecuada alimentación y el acceso a servicios de salud desde el embarazo, la crianza sensible en base a la etapa del desarrollo del menor, la protección y bienestar social del niño y las oportunidades de estimulación y aprendizaje temprano.

Tabla 1: Componentes de la crianza y cuidado cariñoso de los niños.

Componentes de la crianza y cuidado cariñoso y sensible de los niños	
Componente	**Acciones**
Nutrición materno-infantil	-Acceso a una dieta saludable durante el embarazo y los primeros 3 años de vida -Prácticas adecuadas de lactancia materna y alimentación complementaria
Salud	-Atención prenatal oportuna -Prevención primaria, promoción de salud durante los primeros 3 años de vida -Planificación familiar -Prevención de depresión materna
Cuidado sensible a las necesidades del niño pequeño	-Afecto y cariño -Interacciones verbales y sociales durante diversas actividades incluyendo alimentación y juego -Prevención de disciplina cruel o abusiva
Seguridad, protección y apoyo social	-Prevención de violencia doméstica en todas sus formas -Apoyo a la lactancia materna
Estimulación y aprendizaje temprano	-Acceso a programas de crianza para padres y otros cuidadores -Acceso a programas de cuidado infantil con personal bien capacitado sobre el cuidado sensible y cariñoso

Fuente: Pérez Rafel *et al*. (2017).

Todo ello con el propósito de guiar el cuidado necesario a los pequeños y asegurar un buen desarrollo de los mismos.

Rezago y Cobertura

Los esfuerzos por consolidar este nivel educativo se han realizado desde hace más de diez años y, debido a las características del mismo, no se han superado diversos obstáculos que impiden sobre todo disminuir el rezago existente y, por consiguiente, que se haya enfrentado diversos obstáculos que impiden sobre todo disminuir el rezago existente y, de esta forma, se ha conseguido una plena equidad entre la población habitual de esta edad para ser atendida por los diversos.

El concepto de rezago tiene una connotación comúnmente de atraso. El problema educativo se debe a que tanto los niños como jóvenes que no han logrado completar su educación por alguna razón se encuentren en desventaja ante la falta de equidad.

Asimismo, "problemas educativos y otras dificultades, como el acceso a servicios de salud; el acceso a la alimentación saludable y de calidad; el acceso a los servicios básicos en la residencia, el acceso a la alimentación saludable y de calidad; el acceso a los servicios básicos en la casa, la falta de recursos necesarios para la infancia". De acuerdo con información del Análisis de la Evolución de las carencias sociales en Primera Infancia 2018-2020, presentado recientemente por el Pacto Por la Primera Infancia, esta es la situación de los niños de 0 a 6 años (Mexicanos primero 2021).

Según Datos de la Encuesta Nacional de Niñas, Niños y Mujeres (ENIM) 2015 citado por el acuerdo 04/18/22 señala que "El rezago (entendido como retraso en el desarrollo) se da más en las niñas y los niños de las familias más pobres. El rezago alcanza un 39.5% para menores de un año en el grupo más pobre y un 24% en el grupo más rico. En cuanto al grupo de uno a tres años para las familias más pobres, el rezago alcanza un 33.4% y, para las más ricas, 20. 4%".

De acuerdo al INEGI (2020) en el país hay 10,047,365 niños y niñas de 0 a 4 años, esto significa que se sitúan dentro del rango de la educación inicial, y solo unos 680,669 niños contaban con este servicio hasta antes de la pandemia, cobertura que después del confinamiento disminuyó significativamente, a 405, 782 niños atendidos en las diversas modalidades y de las

instituciones tanto públicas como privadas que brindan estos servicios, esto de acuerdo a estadísticas del formato 911 de la SEP 220-2021.

La equidad e igualdad en este segmento de niños, es de vital importancia que se vaya aumentando, a fin de evitar las condiciones de pobreza, la cual es que una persona presente al menos una carencia y se encuentre por debajo de la línea de pobreza por ingresos, lo que representa que esta no pueda adquirir los bienes y servicios necesarios por satisfacer sus necesidades alimentarias y no alimentarias.(CONEVAL-UNICEF 2012), respecto a la pobreza extrema las personas que presentan al menos tres carencias sociales y su ingreso no es suficiente para cubrir sus necesidades alimentarias y sociales.

Esto situación de las familias en la pobreza y pobreza extrema impacta directamente a los miles de niños y niñas de 0 a 3 años y que son vulnerables debido a la situación que prevalece, pues sus posibilidades de desarrollo se verán limitadas por esta condición y al mismo tiempo se vulneran sus derechos humanos, ya que tienen derecho a una educación y atención de la primera infancia de calidad y equidad.

"Desde un enfoque de derechos humanos permite concebir a la pobreza infantil como la negación de derechos indispensables para las niñas y niños puedan desarrollarse con plenitud, sin vulnerar su acceso a las oportunidades que deberían estar garantizadas por igual para todos los integrantes de la sociedad. La pobreza, en este sentido, se torna una violación explícita de derechos que inhibe su ejercicio pleno" (CONEVAL-UNICEF, 2012).

En este plano la población infantil padece mayores niveles de pobreza que el resto de la población, generando daños severos e irreversibles para los niños y niñas CONEVAL-UNICEF (2020), efecto que probablemente verán a todo lo largo de su desarrollo y de su vida, de ahí la importancia de la atención urgente a este sector de la población, a fin de que en el futuro se pueda lograr una mayor equidad entre la población.

De acuerdo con el estudio sobre el Análisis de la Evolución de la Pobreza en Primera Infancia 2018 y 2020, el 43.9 % de la población en México se encuentra en condición de pobreza (están por debajo de la línea de bienestar y cuentan con al menos un derecho social vulnerado). En el caso de la Primera Infancia el porcentaje se incrementa al 54.3%. Como puede apreciarse la pobreza se incrementa en las y los niños menores de 6 años. Existe una brecha de más de 10 puntos porcentuales en el porcentaje de la población

en situación de pobreza y la población en Primera Infancia en esa condición, es decir pertenecer al grupo de la primera infancia te hace más vulnerable.

De igual manera señala el estudio que el 8.5% de la población en México se encuentra en condición de pobreza extrema, el porcentaje en el caso de niñas y niños menores de 6 años es de 11.8%. La brecha es de más de 3 puntos porcentuales en el porcentaje de la población en situación de pobreza extrema y la población en Primera Infancia.

Para el caso de Nayarit del 2018-2020 4 de cada 10 niños se encuentran en pobreza y pobreza extrema 5 de cada 10, esto representa un gran obstáculo para el desarrollo humano de los infantes y que las políticas públicas en apoyar a mejorar la situación de la población no están surtiendo efecto, misma situación respecto al rezago educativo en la entidad, 1.3 de cada 10 niños menores de 6 años se encuentran en esta situación, 5 de cada 10 niños y niñas en este rango de edad no cuenta con seguridad social y 3 de cada 10 no cuentan con acceso de servicios de salud, por lo que la desigualdad se profundiza en este grupo vulnerable. Por otra parte, 2.4 niños de cada 10 presentan carencias de una alimentación nutritiva y de calidad.

Respecto a la atención educativa que se les brinda a los niños de entre 0 a 3 años en un estudio titulado "Hacia la universalización de la educación Inicial en México realizado por la UNICEF-CIDE (2020) cuyo objetivo fue identificar el tamaño de la población sin acceso a servicios de educación infantil y proponer diversos escenarios de costos para alcanzar la universalización del nivel educativo, se encontró que a nivel nacional un 83.58% no asisten a ningún tipo de servicio de educación inicial, y para el caso de la entidad esta brecha aumenta a un 90% es decir que 9 de cada 10 niños y niñas en esta edad típica no reciben ningún tipo de educación inicial en ninguno de los niveles de gobierno federal, estatal y municipal.

De los 103, 601 niños de 0 a 4 años identificado por el INEGI en el censo 2020 solo 2818 se encuentran inscritos en educación inicial en los 49 centros educativos registrados ante la SEP en el ciclo escolar 2020-2021, esto de acuerdo a la estadística de información 911 de esta misma secretaría, lo que significa que la cobertura para este nivel educativo es incipiente y falta mucho por realizar.

Estrategias para la formación de agentes educativos

El problema fundamental que presentan la educación inicial consiste en que los niños y niñas menores de tres años, no están desarrollando su potencial debido a las condiciones de marginación, carencias sociales y de pobreza, esto repercute en su desempeño escolar, dado que implica un pobre desempeño en las funciones cognitivas,, psicomotoras, emocionales y de lenguaje, que en el mediano y largo plazo de su trayectoria escolar, seguramente esta se verá afectada.

Ante esto, el panorama la Política Nacional de Educación Inicial publicada en el 2022, precisa entre los desafíos que busca responder son principalmente:

- Existe baja oferta de servicios de educación inicial, especialmente para las poblaciones en mayor situación de vulnerabilidad, con desigual calidad en los servicios que ofrecen diferentes prestadores.
- Falta de confianza de madres, padres y personas cuidadoras en los servicios existentes de cuidado y educación inicial.
- Existe un bajo conocimiento y capacidad para propiciar el aprendizaje y desarrollo desde los primeros meses de vida, especialmente por parte de madres, padres, o personas cuidadoras en situación de vulnerabilidad.
- Dentro de los servicios existentes para las niñas y niños de cero a tres años, aún predomina una noción tradicional de cuidado, de corte asistencialista.
- Es necesario avanzar en el desarrollo profesional de los agentes educativos que atienden a los niños y niñas de cero a tres años.

Este último desafío es esencial para la atención de los niños y niñas, en donde mediante una estrategia específica de mejorar la calidad de los servicios que se ofrecen en la modalidad escolarizada y no escolarizada, se busca el fortalecimiento de las capacidades de los agentes educativos, de acuerdo a la PNEI (2022).

Esto debido a la diversidad de servicios de atención a la educación inicial que implica diferencias sustantivas en la formación de los agentes educativos, ya que una cantidad mínima se forma en instituciones normalistas,

otros solo cuentan con una formación técnica y algunos más se tienen algunos cursos de capacitación del cuidado del niño, es decir prestan un servicio de cuidadado, sin implementar acciones didácticas y pedagógicas que ayuden al infante de desarrollar su potencial.

Es por ello que con el propósito de unificar los criterios de formación la PNEI, propone que desde la autoridad educativa sustentada en la normatividad, proponga los planes y programas para la formación de los agentes educativos, a fin de mejorar la calidad del servicio que se presta a este sector de la niñez, al mismo tiempo propone garantizar el reconocimiento de habilidades y competencias de otros agentes educativos bajo la rectoría de la SEP, y que trabajan en instituciones o centros educativos que no han recibido una educación formal, pero que trabajan en estas instituciones con el propósito de certificarse en este campo.

Sin lugar a dudas este tipo de acciones de formación de los agentes educativos, ya que van a impactar directamente en la calidad de la educación impartida, ya que la evidencia indica que los agentes mayormente cualificados tienen las capacidades y herramientas necesarias para ofrecer a los niños ambientes de aprendizaje de calidad. El nivel de formación de los agentes influye en lograr mejores ambientes de aprendizaje (OCDE 2015). Y con base en la experiencia sobre los estudios de la primera infancia indica que la tendencia a nivel internacional es la profesionalización de los agentes educativos en educación inicial, Pardo& Adlesrtein (2016).

Formación de agentes educativos modelo interinstitucional

A fin de dar respuesta a la necesidad de la formación de agentes educativos de educación inicial, y buscar su profesionalización para trabajar en este campo y cumplir con las estrategias y desafíos del PENI, se diseñó e implementó un proyecto de colaboración entre varias universidades con un modelo interinstitucional.

La subsecretaría de Educación Superior convocó a diversas Universidades Públicas a participar en el diseño de la Licenciatura Interinstitucional en Educación Inicial y Gestión de Instituciones (LIEIyGI), integrándose a este importante proyecto educativo las siguientes instituciones: Universidad Autónoma de Baja California Sur, Universidad Autónoma de Chiapas, Uni-

versidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Universidad de Guanajuato, Universidad Autónoma de Nayarit, Universidad Autónoma de Querétaro, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Universidad Veracruzana, Universidad Autónoma de Yucatán, Instituto Tecnológico de Sonora, Tecnológico de Estudios Superiores de San Felipe del Progreso, Estado de México, Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca y la Universidad Autónoma de Guerrero, y la Universidad Pedagógica Nacional. Proyecto curricular UAN (2022).

El proyecto llamado Licenciatura de Educación Inicial Y gestión de Instituciones, (LEIGI) tiene como objetivo "Formar profesionales comprometidos con el desarrollo integral de niños y niñas en la primera infancia, capaces de intervenir en diferentes contextos a través de acciones psicopedagógicas y de gestión que le permitan apoyar a las familias en instituciones en garantizar el bienestar y ejercicio de sus derechos" Proyecto curricular UAN (2022).

Es un programa educativo para atender a la primera infancia con un enfoque de inclusión y respeto a sus derechos; que contempla la atención de los agentes educativos que están trabajando en esta área educativa, con el propósito de profesionalizarlo, con base en este modelo de programa.

Se caracteriza por la organización y trabajo colegiado a nivel interinstitucional de las Instituciones de Educación Superior que participan en este proyecto, en donde sus académicos cuentan con un nivel de expertis diversa que fortalecen los contenidos programáticos del proyecto.

Así mismo se sustenta en un modelo de Gestión-Curricular que mediante las IES, propician la factibilidad, eficiencia y eficacia, lo que permite una mayor flexibilidad para que el estudiante pueda formarse no solo en una Universidad, sino que puede contar con una movilidad en su formación profesional en cualquier otra institución participante del programa, ya que es una modalidad mixta, una parte importante de la formación la reciben de manera virtual, puesto que trabajan en una plataforma con contenidos creados por los expertos de las diversas instituciones y toman los cursos o unidades de aprendizaje, pudiendo inscribir en cursos ofertados por otras IES participantes, mismos que complementan su preparación y abonan para cumplir con el número de créditos que exigen para su titulación.

Respecto al modelo pedagógico de la Licenciatura Interinstitucional en Educación Inicial Y gestión de Instituciones pone especial énfasis en el desarrollo interdisciplinario de los estudiantes al desarrollar sus capacidades

y habilidades para la atención de la primera infancia, de tal forma que los discentes al encontrarse presencialmente en los centros educativos de educación inicial tendrán un mayor nivel de expertis, apoyados por la flexibilidad de los programas mediante la implementación de la tecnología y la mediación de sus profesores y facilitadores.

Esta propuesta pedagógica se desarrolla en una modalidad mixta en ocho períodos semestrales; cuenta con 51 Unidades de Aprendizaje (UA)/ Asignaturas, distribuidas en tres áreas y siete campos formativos, entre ellos el eje Transversal Inclusión sociocultural e interculturalidad, el Sello Institucional, Psicopedagogía, Gestión de Instituciones, Didáctica, Salud y Bienestar y Lenguaje y Comunicación. En su distribución por horas se generaron 2198 horas teóricas, 970 prácticas, 1650 individuales, 200 créditos horas/teóricas y 72 otros créditos, que desprenden dieciséis competencias específicas que coadyuvan a la definición del tipo de profesionista que se desea formar. Proyecto curricular UAN (2022).

Desde el Programa Nacional de Formación e Innovación para Atender a la Primera Infancia desde las Instituciones de Educación Superior, quien es el órgano que coordina los esfuerzos para crear este tipo de trabajo colaborativo entre las 16 instituciones participantes, dirigiendo y creando entre sus participantes el diseño institucional de la Licenciatura LEYGY, se continúa con este esfuerzo y se está trabajando ya en los posgrados Maestría y Doctorado en esta misma línea apoyo a la educación de la primera infancia.

Conclusiones

Si bien es cierto que hay avances en materia de educación infantil, todavía quedan retos por afrontar para llegar a la universalización del servicio de educación infantil, lo que pone de manifiesto que hay un rezago significativo tanto en lo educativo como en lo social en este segmento de la población infantil.

La agenda de la UNICEF y de la ONU para el 2030 de lograr la universalización del servicio educativo a los pequeños de 0 a 3 años, parece que será una tarea pendiente del gobierno, debido a que apenas se están sentando las bases de este nivel educativo en nuestro país.

La pobreza, aunado a otros indicadores de carencias sociales, que impactan el desarrollo de los niños, son una parte esencial de las cuales las políticas educativas tanto federales como estatales deben de implementar

de forma eficiente con el propósito de mejorar las condiciones de vida de los niños, y que en un futuro puedan tener acceso a un ascenso social.

Es por ello que ante esta situación se procedió a instaurar un programa Nacional de Atención Infantil desde las Instituciones de Nivel Superior, para la formación de agentes educativos que atiendan a este sector de la población de 0 a 3 años de edad, brindandoles educación de calidad, esto apenas se inica a trabajar ya que algunas IES, desde el 2022 incian con esta formación profesional de los agentes educativos, sin duda una paso para mejorar las condiciones de los niños y niñas.

Bibliografía

Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión. (2021). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf*

Congreso de la Unión. (2011). *Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPSACDII.pdf*

Congreso de la Unión. (2011). *Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPSACDII.pdf*

Congreso de la Unión. (2019). *Ley General de Educación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf*

Congreso de la Unión. (2019). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf*

CONEVAL- UNICEF. (2020). Pobreza y derechos sociales.

CONEVAL-UNICEF. (2012). *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México, 2008-2010. https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Pobreza_en_ni%C3%B1os_y_adol_mex_2008_2010.pdf*

Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). (2021). *Educación básica e inicial. https://www.gob.mx/conafe/es/articulos/ofrece-conafe-servicios-de-educacion-basica-e-inicial-a-mas-de-579-mil-ninas-ninos-y-adolescentes-en-2021?idiom=es*

Diario Oficial de la Federación. (2022, 18 de marzo). *Acuerdo por el que se emite la Política Nacional de Educación Inicial. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5646122&fecha=18/03/2022#gsc.tab=0*

Gobierno de México. (2020). *Programa sectorial de educación 2020–2024. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf*

Gobierno de México. (2020). *Ruta integral de atenciones (RIA): Estrategia nacional de atención a la primera infancia. https://www.gob.mx/sipinna/documentos/ruta-integral-de-atenciones-ria-de-la-estrategia-nacional-de-atencion-a-la-primera-infancia-enapi*

Gobierno de México. (2020). *Ruta integral de atenciones (RIA): Estrategia nacional de atención a la primera infancia. https://www.gob.mx/sipinna/documentos/ruta-integral-de-atenciones-ria-de-la-estrategia-nacional-de-atencion-a-la-primera-infancia-enapi https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244732_spa*

Gobierno de México. (2020). *Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia.*

Gobierno de México (2022). Secretaría de Educación Pública, Plan Nacional de Educación Inicial.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, (2021). *Censo de población y vivienda 2020*.

Mexicanos Primero Sinaloa. (2021, 1 de diciembre). *Primera infancia: rezagos y acceso a la educación para niñas y niños de 0 a 6 años. https://mexicanosprimerosinaloa.org/2021/12/01/primera-infancia-rezagos-y-acceso-a-la-educacion-para-ninas-y-ninos-de-0-a-6/*

Mexicanos Primero. (2021). *Primera infancia: rezagos y acceso a la educación para niñas y niños de 0 a 6 años.*

Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos. https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf*.

Oficina de Santiago.Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe .- UNESCO. (2015). Reporte Anual

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *Education at a Glance. OCDE Indicators. https://www.OCDE.org/education/education-at-a-glance/*

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Educación inicial. https://www.gob.mx/consejonacionalcai/acciones-y-programas/educacion-inicial-secretaria-de-educacion-publica*

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Educación inicial. https://www.gob.mx/consejonacionalcai/acciones-y-programas/educacion-inicial-secretaria-de-educacion-publica*

Pacto por la primera Infancia. (2021). *Ranking de pobreza en Primera Infancia: Un análisis del Pacto por la Primera Infancia a partir de los datos de CONEVAL.*

Pardo, M., y Adlerstein, C. (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe.* OREALC-UNESCO.

Proyecto Curricular UAN. (2022). Licenciatura de Educación Inicial y Gestión de Instituciones.

SEP. (2017). Educación Inicial, Secretaría de educación Pública, México.

UNESCO. (2022). *Atención y educación para la primera infancia (AEPI).*

UNESCO.(2015). La UNESCO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, Santiago de Chile. Consultado el 23 de julio de 2024 en: *http://www.unesco.org/new/es/santiago/home/*

UNICEF. (2020). *Informe Anual México 2020.*

Universidad Autónoma de Nayarit, Unidad Académica de Educación y Humanidades. (2022). *Licenciatura de Educación Inicial y Gestión de Instituciones. https://eyh.uan.mx/leigi*

Los CICATA. Modelo científico-tecnológico del IPN para resolver problemas industriales. Una revisión histórica (1996-2022)

Abraham O. Valencia Flores[30]

Resumen

El Instituto Politécnico Nacional (IPN), creado en 1936 por el presidente Lázaro Cárdenas, es una institución de educación técnica y de investigación científica del Estado mexicano que tiene entre sus funciones promover la vinculación de su quehacer académico y de investigación con la sociedad. Si bien, no es una institución de educación superior autónoma, es un órgano desconcentrado de la SEP que tiene la capacidad para crear modelos académicos y de investigación para dar respuesta a las funciones para las cuales fue creado: docencia, investigación científica y tecnológica y difusión de la ciencia y la tecnología. Para cumplir con lo anterior, a partir de la década de los setenta, fue creando modelos educativos y de investigación, destacan para el ámbito rural los Centros Interdisciplinarios de Investigación para el Desarrollo Integral Regional en Michoacán, Durango, Oaxaca y Sinaloa. No obstante, para fines de esta ponencia, nos referiremos a la creación por parte del IPN de modelos académicos y de investigación para dar soluciones a los problemas industriales de nuestro país, para lo cual sobresalen los Centros de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada (CICATA); en los cuales además de la formación a nivel de posgrado en sus programas de especialidad, maestría y doctorado, se busca mediante la investigación científica y tecnológica resolver problemas planteados por los sectores productivo, social y de servicios. Para tal fin, se esbozará el devenir histórico de los CICATA desde que el Consejo General Consultivo del IPN (CGC) aprobó su creación el 30 de agosto de 1996 con unidades que operan en diferentes estados de la república: Legaria en la Ciudad de México, Querétaro, Altamira en Tamaulipas, y recientemente, Morelos.

[30] Instituto Politécnico Nacional, *ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8644-3280*

Asimismo, se esbozarán sus particularidades, historia, aportaciones y dilemas a los cuales se enfrentan en la actualidad.

Abstrac

The National Polytechnic Institute (IPN), created in 1936 by President Lázaro Cárdenas, is a technical education and scientific research institution of the Mexican State whose functions include promoting the link between its academic and research work with society. Although it is not an autonomous higher education institution, it is a decentralized body of the Ministry of Public Education that has the capacity to create academic and research models to respond to the functions for which it was created: teaching, scientific research and technology and diffusion of science and technology. To comply with the above, from the seventies, it was creating educational and research models, the Interdisciplinary Research Centers for Regional Integral Development stand out for the rural area, in Michoacán, Durango, Oaxaca and Sinaloa. However, for the purposes of this paper, we will refer to the creation by the IPN of academic and research models to provide solutions to the industrial problems of our country, for which the Applied Science and Advanced Technology Research Centers (CICATA); in which, in addition to training at the postgraduate level in its specialty, master's and doctoral programs, it seeks through scientific and technological research to solve problems posed by the productive, social and service sectors. For this purpose, the historical evolution of the CICATA will be outlined since the General Advisory Council of the IPN (CGC) approved its creation on August 30, 1996 with units that operate in different states of the republic: Legaria in Mexico City, Querétaro, Altamira in Tamaulipas, and recently, Morelos. Likewise, their particularities, history, contributions and dilemmas they are currently facing will be outlined.

Introducción

El IPN nació el 1 de enero de 1936, como modelo educativo de educación técnica y superior, integró expectativas pedagógicas externas como la *École Poytechnique,* institución napoleónica que fue modelo para la fundación de diversas instituciones de enseñanza y de investigación científica de la modernidad. Dichas instituciones, para Pierre Bourdieu, reivindicaron lo práctico, experimental y aplicado, que siempre aparecía subestimado frente a lo

humanístico, y fundieron una tradición militar en la que los enciclopedistas veían un paradigma a imitar por su atención a la salud, la higiene, el orden y el endurecimiento físico. (Escolano Benito, s.f., p. 39). Este modelo educativo, para el caso del México Posrevolucionario, se adaptaría a la circunstancia mexicana, y se fundiría con las expectativas del Plan Sexenal y del Estado Cardenista para ejecutar el desarrollo de la ciencia y la tecnología desde una perspectiva nacionalista. Las grandes expectativas que rodearon la creación del IPN, dieron lugar a diversos planteamientos en lo referente a su política científica y tecnológica interna, así como en las actividades cultivadas en sus disciplinas, investigaciones y líneas académicas, mismas que se llevaron a cabo, a pesar de la compleja circunstancia nacional, las dificultades en el terreno social, cultural, económico y político del país, así como en la problemática estructural de crecimiento económico del Estado Mexicano caracterizado por su gran dependencia de tecnología del exterior. Como se dio a conocer, en el documento de su creación del IPN, su conocimiento enseñado y generado tenía que ser aplicable, útil, materialista, experimental, de Estado, nacionalista, transformador, socialista, rural, cooperativista, soberano, industrializador, y como aspecto central y compromiso posrevolucionario, integrador de los sectores más desprotegidos del país.

Una cuestión novedosa es que con la creación de la nueva institución se buscaba dar alternativas de desarrollo frente a problemáticas específicas del país como el rezago económico social y rural, así como la dependencia profesional y tecnológica acorde a lo anterior, y a pesar de ser establecido como un organismo desconcentrado en la Secretaria de Educación Pública, el IPN con cierta autonomía determinó sus planes y programas de estudio, así como una serie de decisiones de gobierno interno sobre sus labores educativas y de investigación. Para cumplir con sus funciones establecidas en sus subsecuentes ordenamientos jurídicos, tuvo cierto margen de autonomía (a pesar de no ser una institución autónoma) para crear modelos académicos para dar respuesta a diferentes problemáticas. En 1972, UPIICSA, modelo interdisciplinario que se ha venido reproduciendo en décadas recientes, hasta la actual Unidad Profesional Interdisciplinaria e Ingeniería Palenque (UPIIP). También creó los Centros Interdisciplinarios de Investigación para el Desarrollo Integral Regional (Ciidir), como modelo de centro de posgrado e investigación para atender los rezagos regionales del país, el cual cuenta con diferentes unidades en el país: Oaxaca, Michoacán, Sinaloa y Durango. De la misma manera, para resolver problemas industriales, el IPN estableció los Cicata, centros que son acompañados por diversas instancias

politécnicas de vinculación y extensión a cargo de su Secretaría de Innovación e Integración Social.

Metodología

Para la elaboración de este trabajo de investigación del cual se presentan avances parciales del mismo, fueron consultadas fuentes primarias documentales, hemerográficas y de archivo, así como bibliografía especializada en el tema. La mayor parte de la información proviene del acervo documental del Departamento de Archivo y Correspondencia del Instituto Politécnico Nacional (DAC-IPN), que resguarda documentos hasta ahora muy poco explorados. Con el fin de contextualizar la construcción de los Cicata como modelo educativo y científico politécnico, en este informe parcial de investigación, se incluyen ideas concernientes a la política nacional de ciencia y tecnología y diagnósticos sobre las problemáticas industriales del país, a los cuales la creación del modelo Cicata, busca dar respuesta. Junto a ello, también se destaca el papel de los científicos e investigadores politécnicos, ya que su actividad fue importante, en cuanto propuestas de organización científica y educativa, ya que además de su formación científica, hicieron actividad política para la conformación de los centros. En el caso de los Cicata, fueron los planteamientos del doctor Feliciano Sánchez Sinencio y del ingeniero Diódoro Guerra director general del IPN al respecto, mismos que habré de rescatar.

Marco teórico

Debido a que se esbozará el devenir histórico de los Cicata desde su creación en 1996, se integran elementos conceptuales que explican su nacimiento. Dichos modelos buscan crear capacidades para el desarrollo industrial nacional. En la creación del mismo, tomó un lugar trascendental, la figura de un "científico- político" que son profesores e investigadores que participan de manera activa en la toma de decisiones sobre la orientación científica. Un concepto importante que explica el papel de investigadores como doctor Feliciano Sánchez Sinencio. De la misma manera, se retoman conceptos como política 'política científica y tecnológica' en un sentido amplio para entender la creación, actividad y pertinencia del Modelo Educativo de los Cicata, ya que integra relaciones y convenios con las autoridades politécnicas, con los industriales, con los gobiernos de los Estados (Querétaro, Tamaulipas, Ciudad de México y actualmente Morelos) y con las instancias guberna-

mentales de ciencia y tecnología, particularmente el Conacyt. Debido a ello, entenderemos como Política Científica: 1.- primero, como política gubernamental de la ciencia y la tecnología, concerniente a las medidas tomadas por el sector público con el propósito de estimular el desarrollo científico de manera planificada; (Casas, 1985, p.7) como una forma de aludir a los proyectos que la integran o bien para abordar las acciones de autoridades y directivos encaminadas a organizar la investigación científica y tecnológica institucional, así como el término 'política científica y tecnológica', la cual según palabras de Rosalba Casas (1985), integra los intentos realizados desde la sociedad civil (instituciones académicas, industrias, empresas, gobierno federal y estatal) para desarrollar una vía particular de investigación científica y tecnológica, aun cuando se carezca de coordinación entre las instituciones que la generan y aplican (7). Este último concepto, permite abordar, los mecanismos que el IPN ha creado para apoyar el proceso de vinculación del modelo educativo y de investigación de los Cicata con la sociedad y la industria.

Desarrollo

Entre los intentos de organización interna de la ciencia y la tecnología en el IPN, durante sus primeras décadas se crearon organismos y comisiones responsables de organizar y promover sus trabajos científicos, así como para crear modelos educativos, en los cuales sus científicos jugaron un papel preponderante en la conformación de los planes y programas de estudio, disciplinas, líneas de investigación, posgrados e integración de escuelas, centros y unidades. El IPN, como lo estableció Lázaro Cárdenas en su primer informe de gobierno, se formó con el objetivo de capacitar a los mexicanos para transformar los productos de la naturaleza, a fin de mejorar las condiciones materiales de su vida. Junto a lo anterior, es importante resaltar los trabajos politécnicos en un contexto general de intentos gubernamentales por inducir el desarrollo de la ciencia y la tecnología y vincularla con la economía, específicamente con la industria nacional. Por ejemplo: la creación de instituciones como el Instituto Mexicano de Investigaciones Tecnológicas (IMIT) y los Laboratorios Nacionales de Fomento Industrial (LANFI). Para fines de este trabajo, es importante resaltar al menos el caso del IMIT, ya que la construcción del modelo educativo, (objeto de estudio de esta texto), de los Centros de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada (CICATA) tienen como antecedente directo al mismo, el cual fue creado en 1946 a través del Banco de México, y echado a andar en 1950 con coopera-

ción de la Armour Research Foundation en México (ARF), con la contribución presupuestal del BM, Nacional Financiera y el Banco de Comercio Exterior (Bancomext).

De la misma manera, es oportuno resaltar, que ya sea de manera individual a través de sus investigadores y, posteriormente de manera organizada a través de instancias politécnicas, se tienen diversos ejemplos de proyectos politécnicos para vincularse la investigación científica tecnológica con la industria desde su arranque en 1936. Resaltan en este sentido, los convenios que el IPN tuvo con el IMIT en la década de los cincuenta, ellos principalmente a través de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME), en la cual hubo trabajos importantes de investigación industrial, por ejemplo: el transformador electrostático de José Mireles Malpica con aplicación a la radioscopia industrial, la medicina y la física nuclear. Junto a él, otros desarrollos en la ESIME sobre la fabricación de la porcelana eléctrica con materias primas mexicana que lograron dar un impulso a la industria eléctrica. Además de la ESIME, otras de sus escuelas fundadoras, como la ESIA, ESIQIE han llevado a cabo trabajos de investigación científica en diversas industrias, como la petrolera, que además muestra la necesidad de especializar científicamente a los tecnólogos e ingenieros petroleros. En dicho periodo resaltan los trabajos de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas (ENCB) ejemplo líneas de investigación microbiológica de gran valor industrial, tales como la transformación microbiana de esteroides realizadas en su mayor parte en los laboratorios de investigación de Syntex cuyos resultados dieron lugar a numerosas patentes, en donde el doctor Carlos Casas Campillo fue fundamenta, entre 1952 y 1967.

De la misma manera, se tiene constancia de investigaciones de los becarios, egresados y profesores politécnicos de la ESIME, ESIA, ESIQIE, ESIT y ENCB que realizaron en varias empresas, con la ayuda de más de un centenar de apoyos dados por el Banco de México. Las empresas abarcaron las áreas textiles, papelería, productos químicos, aeronáutica, plásticos y aceros. Junto a lo anterior, con la finalidad de estar atentos a los requerimientos industriales del país, a través de su Secretaría Académica del IPN, fue continua la revisión de informes técnicos y resultados de medición sobre las necesidades de la industria del Departamento de Investigaciones Industriales de la Oficina del BM. Dichos informes fueron claves para la propuesta de sus modelos educativos, modificación de planes de estudio, inicio o suspensión de cursos, entre los que se encontraban los posgrados y especializaciones

dentro del IPN. De la misma manera, la cooperación entre la Oficina de Investigaciones Industriales y el IPN buscaba llevar a cabo la preparación del material básico, cuadernillos y guías que sirviesen para resolver problemas industriales. Dicho material versó sobre las industrias de mayor importancia nacional, con una parte descriptiva de los procedimientos industriales, otra de análisis económico de la industria en general, y una tercera de casos sobre problemas de industrias mexicanas en particular. Para las autoridades del IPN "los informes de prácticas profesionales dirigidos por la Oficina de Investigaciones Industriales constituirían una fuente abundante y barata de información, que la misma Oficina podría aprovechar en su investigación sistemática de industrias y recursos". (*El Banco de México por medio de la oficina de investigaciones industriales hace estudios acerca de la Educación Técnica,* 1958).

Lo anterior, hizo recurrente las reuniones entre los directores generales del IPN, y el Departamento de Investigaciones Industriales de la Oficina del Banco de México, por ejemplo el 12 de septiembre de 1958, tras encuentros entre el ingeniero Alejo Peralta, director general del IPN y Rodrigo Gómez se especificaba que "en relación a los días de trabajo entre usted con nuestro director general, se reiteraba la necesidad del IPN de colaborar con "el Banco de México poder colaborar en la solución de problemas de trascendencia para el futuro desarrollo económico del país." (*El Banco de México por medio de la oficina de investigaciones industriales hace estudios acerca de la Educación Técnica,* 1958). Los elementos esbozados, muestran los trabajos llevados a cabo desde el IPN para tratar de responder a sus funciones, principios y finalidades que dieron la obligatoriedad de resolver problemas industriales, resaltando sus aportaciones al sector público, específicamente CFE, Pemex, LANFI, entre otros.

Diagnósticos desde el IPN sobre la Vinculación- Industria

A pesar de algunos casos exitosos de innovación, transferencia, patentamiento o incubación de empresas dentro de la conocida "estrategia de industrialización por sustitución de importaciones" y si bien esta permitió un crecimiento económico en América Latina durante 1950 y 1980, también ocurrió lo que refiere Raúl Prébish, "que dicho modelo también sentó las bases para una serie de abusos por parte de grupos industriales que se beneficiaron de aranceles altos y no invirtieron en la modernización de sus empresas" (Sagasti, F. 2011, p. 81). Acorde con lo anterior, Alejandro Guillot

Schiaffino, quien ocupó la dirección del IPN de 1948 a 1950, dio una conferencia en noviembre de 1953 en el III Congreso Nacional de Ingenieros Mecánicos y Electricistas, en donde refería . "El Estado en México necesitaba el apoyo y cooperación de la industria, el comercio y las finanzas, así como el de las agrupaciones de profesionales y obreras, para que conjuntamente participen en la resolución técnica de este Sistema Nacional de Enseñanza Técnica" (Monteón, H. 2013, p.802). Lo anterior llevó a diversos investigadores y funcionarios politécnicos, a buscar y promover una mayor integración con la industria. Tarea nada fácil pues desde su perspectiva la falta de vinculación respondía a un problema estructural de la economía mexicana. Para entender la situación, se analizaron las investigaciones llevadas a cabo por el Banco de México sobre la investigación científico-tecnológica en el país. Estas reflexiones y diagnósticos institucionales se respaldaron por las reflexiones económicas y de desarrollo industrial, entre ellas las de la Cepal. Fue un contexto en el cual hubo planteamientos y marcos conceptuales que influyeron en la comunidad de científica politécnica, entre ellos, la categoría de ciencia periférica y las soluciones para superar la situación:

> *La categoría de periferia provenía de la Teoría de la Dependencia, en boga en los sesenta y setenta, y significaba la relación asimétrica de carácter estructural existente entre los países industrializados y los subdesarrollados. Aplicada a la ciencia, se le utilizaba para caracterizar igualmente bajo la figura de la asimetría a los países atrasados respecto de aquellos considerados como centros productores de conocimientos, poseedores de la infraestructura científica, de comunidades y una tradición de investigación. La 'ciencia periférica' resultaba ser entonces aquella realizada en países con una comunidad poco estructurada y pequeña, que destinan una parte ínfima de su Producto Interno Bruto (PIB) al fomento científico, y donde la productividad de sus científicos es raquítica (medida en términos del número de citas a sus artículos en las revistas especializadas internacionales), etcétera. (Saldaña, J. J., 1992, p. 32).*

Teniendo como antecedentes algunos de estos elementos, es importante establecer que, a inicios de la década de los setenta, se creó el modelo de las Unidades Profesionales Interdisciplinarias, a partir del decreto de 1971 de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA), que tomó a la interdisciplina, para el manejo de problemas complejos que requieren distintas disciplinas para su solución,

aludiendo como lo señala Edgar Morin que "la institución disciplinaria entraña a la vez un riesgo de hiperespecialización del investigador y un riesgo de cosificación del objeto de estudio donde se corre el riesgo de olvidar que esto es extraído o construido" (Morin, 2010: 9-10). La integración de un lenguaje "Interdisciplinario" común entre distintas disciplinas, continuó en los siguientes modelos educativos y de investigación del IPN, ejemplo el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud creado en 1975, para atender la necesidad de profesionistas de la salud.

A mediados de la década de 1970, el IPN inició un proceso de descentralización de la investigación y la docencia de nivel posgrado, promoviendo la creación de diversos centros de investigación, tales como el Centro Interdisciplinario de Ciencias Marinas (Cicimar –IPN) 1976 La Paz, Baja California Sur, México. Junto a ello, los trabajos de investigación y vinculación industrial y o regional (con el ámbito rural) como los que se llevaban a cabo en escuelas como la ESIME, ESIA, ESIQIE, ESIT y la ENCB, hicieron necesaria la creación de instancias y específicamente de nuevos modelos educativos y de investigación, quedando pendiente un centro de vinculación con la industria: un lugar en el que los problemas de la industria encontraran soluciones tecnológicas. En este sentido, en el contexto de descentralización científica y tecnológica del IPN, hubo la participación de diversos investigadores politécnicos que coadyuvaron a ese propósito, figuras que además de labor científica y tecnológica, fungieron como promotores de modelos educativos y de investigación, tales como Eugenio Méndez Docurro creador del Cinvestav, o bien, Héctor Mayagoitia Domínguez creador del modelo de los Ciidires, mismos que buscaban vincular el desarrollo científico con las regiones rurales del país. A finales de la última década del siglo pasado, paralelo a la construcción de los Cicata, el IPN, continuó con la construcción de Unidades Profesionales Interdisciplinarias como la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Biotecnología (Upibi) en 1987.

Creación de los Cicata como modelo de posgrado e investigación del IPN

En el caso de la vinculación industrial, resaltaron los planteamientos de Feliciano Sánchez Sinencio, que fraguarían en la construcción de los Cicata, modelo politécnico objeto de reconstrucción de este escrito. En sus memorias, el doctor Sánchez resaltó que, después de sus estancias académicas en el extranjero y a su llegada a México, integró a un grupo de investigadores

de materiales y Física del estado sólido, con el cual se dio inició a la investigación en Física Experimental en el IPN. "Volví a México a principios de 1970, inmediatamente después de haber obtenido el grado de doctor en Ciencias (en Física) y me propuse alcanzar tres objetivos: 1. Publicar en una revista de circulación internacional y de reconocido prestigio en el medio científico, un artículo de investigación en Física Experimental realizada en México. 2. Orientar a un estudiante de posgrado para obtener su grado de doctor en ciencias mediante un trabajo de tesis hecho bajo mi dirección, y 3. Desarrollar investigación científica y tecnológica de gran impacto en la sociedad mexicana. Alcanzar los puntos 1 y 2 se lograron. No obstante, alcanzar el tercer objetivo desarrollar investigación científica y tecnológica de gran impacto en la sociedad mexicana, ha sido más demorado y complicado de lo que parecía al principio, seguimos trabajando en ello" (Sánchez, 2008, p. 2).

Para coadyuvar en el cumplimiento del último punto, Feliciano Sánchez Sinencio, sabía de diversos modelos educativos y de investigación que: "Por varios años en la sociedad mexicana se ha intentado la vinculación entre el sector productivo, social y de servicio con los centros de investigación y desarrollo […]." Con estos antecedentes y con su experiencia en el extranjero, propuso la construcción de un nuevo modelo educativo científico en el IPN para poder coadyuvar en la realización de dicho objetivo. Por lo que, en los planteamientos del nuevo Modelo de investigación expresó que se debería trabajar, bajo los lineamientos del siguiente planteamiento: "consideramos a la sociedad como una tela producida por la industria textil, algunos hilos de este tejido representan a la ciencia y la tecnología. La introducción de estos hilos al tejido tiene que ser hecha en el momento en que se está elaborando la trama con el resto de los hilos (mercado, economía, sector productivo, laboral, política nacional e internacional, etcétera.); es decir cuando la sociedad está articulando su desarrollo, si esto no es hecho así la ciencia y la tecnología no tendrán posibilidad de entrar en el tejido, a no ser como un bordado del mismo" (Sánchez, 1998, p. 2).

Bajo los planteamientos anteriores, el Consejo General Consultivo del IPN (CGC) aprobó la creación el 30 de agosto de 1996, del Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada (CICATA). ("Acuerdo por el que se establece el Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada (CICATA)", 1996, p. 17-19). Para iniciar sus labores, se tomaron las instalaciones del IMIT en la Avenida Legaria 694, colonia Irrigación, los cuales habían sido abrogados, de similar manera a que los Laboratorios Nacionales

de Fomento Industrial, durante el sexenio neoliberal de Carlos Salinas de Gortari. Se le adjudicaron al IPN, en 1995, el personal, laboratorios y talleres, parte de los trabajos que venía realizando el IMIT. Ese fue el primer Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada (CICATA) creado en la Ciudad de México, que inició labores el 16 de septiembre de 1996. Se establecieron como sus objetivos, impartir docencia y desarrollar investigaciones científicas y tecnología avanzada, dirigidas a la atención y solución de las necesidades de desarrollo científico y tecnológico del país. Era fin principal que los proyectos de investigación propuestos por los sectores productivo, social y de servicios, tengan prioridad, se estableció que cuando uno de estos proyectos entra al Centro, el paso inmediato es la integración del grupo de investigación que dará solución al problema propuesto. Dos años después se crearon la Maestría y Doctorado en Tecnología Avanzada", el 25 de junio de 1998. Ese mismo año, se crearon tres unidades más, establecidas en los estados de Puebla, Querétaro y Tamaulipas, bajo la coordinación del director de la Unidad Legaria y fue hasta la gestión del doctor José Enrique Villa Rivera al frente del IPN, que se publicó el acuerdo donde se estableció que las unidades Querétaro y Altamira, quedaban independientes de la Unidad Legaria ("Acuerdo por el que se establece el CICATA, Unidad Altamira, del IPN", 2005, p. 39-44).

Sin la consumación del proyecto de Puebla, la creación de las unidades de Querétaro y Altamira tomaron en consideración diversos diagnósticos, por lo que es conveniente dar un vistazo a sus contribuciones y expectativas. Los diagnósticos para su establecimiento se hicieron conjuntamente como parte del Programa de Investigación Científica y Tecnología del Programa de Desarrollo Institucional 1995- 2000 del IPN, siendo Tamaulipas uno de ellos. La Unidad Altamira se ubicó en un terreno de 23 245.46 m2, en el corredor petroquímico de la zona industrial al sur de la misma ciudad, el cual fue adquirido por un contrato de donación por parte del gobierno de Tamaulipas. Paralelamente a la construcción del edificio, se aprobó el Posgrado en Tecnología Avanzada (PTA), el cual incluyó maestría y doctorado y permitió la captación de alumnos procedentes de diversas escuelas y centros de la región: el Instituto Tecnológico de Ciudad Madero, Instituto de Estudios Superiores de Tamaulipas, Universidad del Noreste, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Tecnológica de Altamira, Universidad del Valle de Bravo, Instituto Tecnológico de Altamira, Universidad Politécnica de Altamira.

Tras el inicio de la impartición de la maestría y doctorado en Tecnología Avanzada, las líneas primigenias de investigación y generación del conocimiento fueron: Procesamiento de materiales; Física aplicada y Biotecnología. Sus nuevas líneas de investigación, acordes con el PTA, fueron: Ingeniería y Procesamiento de materiales; Tecnología Láser e Ingeniería y Desarrollo Sustentable, Física aplicada y Biotecnología, esta última es desarrollada en el Centro de Biotecnología Genómica (CBG) del mismo IPN, localizado en la ciudad de Reynosa, Tamaulipas. Por la importancia del impacto y generación de tecnología, el Cicata Altamira inició una serie de convenios con las empresas del sector público: Petróleos Mexicanos (Pemex), Comisión Federal de Electricidad (CFE), Administración Portuaria Integral Altamira (API Altamira), Administración Portuaria Integral Tampico (API Tampico), Comisión Nacional del Agua (Conagua), pero también con empresas privadas, a las cualesm dio asesoría como Mexichem, resinas vinílicas, Industrias Negromex (insa), Absormex, Petrocel Temex, IberdrolaIndelpro, Hy-Teck, Royal Building Group, Nhumo, DuPont, Polioles, M&G Polimeros, Basf, DyPack, y entre otras.

En el caso del Cicata Querétaro, después del acuerdo de creación del 2 de septiembre de 1996, inició sus actividades en 1997. Similar al caso de la Unidad Altamira, el Cicata Querétaro fue establecido ahí debido a los parques industriales que lo han convertido en uno de los centros económicos del país, donde, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). En esta entidad existen más de 32 centros de investigación, entre ellos: el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav); el Centro de Física Aplicada y Tecnología Avanzada (Ciateq, A.C.); el Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico en Electroquímica (Cideteq, S.C.); la Universidad Aeronaútica en Querétaro, integrada a un clúster y estrecha con empresas de aeronaútica; y diversos centros de investigación pertenecientes a la Universidad Autónoma de Querétaro, a otras universidades tecnológicas y a algunas empresas privadas. Según un informe de 2018, la comunidad que integra este Centro es de procedencia geográfica muy diversa y de especialidades disímiles: Alrededor de un 80% de los integrantes provienen de muchos estados de la República, pues menos del 20% pertenece a Querétaro o sus alrededores, con gran número de estudiantes del extranjero principalmente nicaragüenses, colombianos y españoles. Cabe señalar, que atendiendo los principios por los cuales se crearon los Cicata, para ingreso de los estudiantes: no solo se evalúan los conocimientos previos, sino también el protocolo a realizar que debe estar basado en un problema tecnológico a resolver, el cual tiene que defenderlo ante la comisión de admisión, y debe

elaborarse en conjunto con asesoría de un profesor. Lo anterior, con la finalidad de garantizar que el alumno trabaje el problema desde su ingreso y que, al finalizar su posgrado, se acomoden en el sector productivo.

Varios proyectos de investigación resaltan de este último Centro, mismas que se encuentran en revisión por parte mía. Entre ellos se encuentran desarrollos de proyectos asociados a la interacción de materiales con plasmas de alta temperatura, los cuales surgieron después de un ejercicio de interacción y consulta con más de 100 empresas. También se encuentran investigaciones enfocadas para procesamiento de alimentos, como dispositivos mecatrónicos para procesar materiales orgánicos e inorgánicos; y desarrollo, instrumentación y automatización de dispositivos para bioelectrónica, robóticos y electrónica. Entre estos últimos, ha habido avances importantes en los procesos de nixtamalización dentro CICATA Querétaro y extrusores cuyas innovaciones han dado como resultado diversas patentes. Dentro de la tecnología de alimentos, también se encuentran investigaciones de empaques biodegradables y en aplicaciones de la tecnología de procesamiento por alta presión hidrostática, de películas biodegradables para usarse como materiales de empaque en alimentos, así como en las propiedades del almidón resistente para aplicaciones como ingrediente funcional en alimentos.

De la misma manera se encuentran proyectos como el creador del Parallix, robot tipo paralelo que se distingue por tener tres brazos, donde cada uno es movido por un motor y de manera sincronizada pueden operar para realizar la tarea programada. Esta innovación tecnológica ya fue exportada a una universidad de Australia que adquirió dos robots, también ha sido adquirido por universidades mexicanas. En investigaciones sobre inteligencia artificial del Laboratorio de Sistemas Autónomos Ligeros "Raúl Rojas González", se realizan investigación sobre visión por computadora y el reconocimiento de patrones por parte de prototipos expuestos que sirven para el monitoreo de áreas verdes, detectar algunos químicos en el aire, mapear la cantidad de carbono en un área específica, entre otras cosas. Así como el laboratorio de óptica, cuya área de investigación es el desarrollo de sistemas de medición ópticos para aplicación en la investigación y en el control de procesos industriales. Recientemente, el 13 de julio de 2022, fue inaugurado el CICATA Morelos, que impartirá el primer programa de posgrado en Ciencia y Tecnología de Vacunas y Bioterapéuticos, mismo que trabajará en red con el Ceprobi y con la ENCB, que en junio de 2012, inauguró el Laboratorio Nacional de Vacunología y Virus Tropicales en México (LNVVT), el cual se integra a los Laboratorios Nacionales del Conahcyt.

Resultados

A grandes rasgos, se mostraron algunas de las particularidades históricas y problemáticas por las cuales desde el IPN, se creó el modelo educativo y de aplicación tecnológica de los Cicata. De la misma manera se mostraron elementos de formación de sus alumnos de posgrado, los cuales llevan problemas industriales a resolver, para responder a las demandas de los entornos sociales en lo que se ubican: Querétaro, Altamira, Morelos y Legaria en la Ciudad de México. Otra de las finalidades de este escrito, fue contextualizar su creación, a partir de los dilemas y problemáticas del país, mismas que tratan de resolver estos centros. Es de resaltar que, atendiendo los objetivos de fundación de los Cicata, se mantiene en la actualidad elementos interesantes, ya que la mayoría de los proyectos de investigación que se llevan a cabo en el mismo, son vinculados con empresas públicas, asimismo, la mayoría de su planta docente es reconocida por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), y se forman recursos humanos de alto nivel con un perfil basado en las necesidades de los sectores productivos donde se ubican los Centros. No está de más referirlo, se trabaja en el análisis de muchos de estos aspectos en un contexto general de la recientemente aprobada Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (HCTI).

Finalmente, es importante resaltar en este informe parcial de la investigación sobre este modelo educativo y de investigación politécnico, por lo que falta profundizar sobre las investigaciones más relevantes de los Centro, muchas de ellas de carácter multidisciplinarios. De la misma manera, faltan mayores elementos para obtener diagnósticos de las aportaciones a los sectores públicos CFE, Pemex entre otras, así como a las empresas privadas mediante los servicios de asesoramiento. Es importante añadir, que entre los esfuerzos sociales hay líneas importantes de investigación en Ingeniería y Desarrollo Sustentable, con los cuales se busca atender las demandas de investigación tecnológica que coadyuven al mejoramiento ambiental de zonas industriales. Junto a ello, se ha ampliado la participación de estos centros con otros centros y escuelas del IPN a partir de redes de investigación politécnicas, tales como la Red de Medio Ambiente, Red de Biotecnología, Red de Nanociencia y micro-nanotecnología, Red de Energía, Red de Expertos en Robótica y Mecatrónica. Finalmente, ante la necesidad de mayor número de diagnósticos del impacto de estos centros, mismos que se están trabajando, no está de más referir, por contribuir a disminuir la desventaja

de nuestro país en el mercado internacional, donde cada día los productos tienen mayor valor agregado por el uso de la tecnología.

Bibliografía

Acuerdo por el que se establece el Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada (CICATA). (1996). *Gaceta Politécnica, 1* (379), 17–19.

Acuerdo por el que se establece el CICATA, Unidad Altamira, del IPN. (2005). *Gaceta Politécnica, 8*(613), 39 – 44.

Casas Guerrero, R. (1985). *El estado y la política de la ciencia en México*, 1935-1970. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales.

El Banco de México por medio de la oficina de investigaciones industriales hace estudios acerca de la Educación Técnica. (1958, 12 de septiembre). DAC-IPN (caja 201, Exp. 6, F. 12). Archivo Histórico del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México, México.

Escolano Benito, A. (s.f.). La academización de la educación técnica a fines del antiguo régimen. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria,* (17), 35–50.

Instituto Politécnico Nacional. (1996). *Acuerdo por el que se establece el Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada (CICATA). Gaceta Politécnica, 1*(379), 17–19.

Instituto Politécnico Nacional. (2005). *Acuerdo por el que se establece el CICATA, Unidad Altamira, del Instituto Politécnico Nacional. Gaceta Politécnica, 8*(613), 39–44.

Monteón, H. (2013). *La historia de la ESIME en los informes de sus directores, 1868- 1959.* Instituto Politécnico Nacional.

Morin, E. (2010). Sobre la interdisciplinariedad, *ICESI*, (62), 9–15.

Paredes-López, O., y Estrada Orihuela, S. (2008). *Aportaciones científicas y humanísticas mexicanas en el siglo XX*. Fondo de Cultura Económica.

Sagasti, F. (2011). *Ciencia, tecnología, innovación: políticas para América Latina*. Fondo de Cultura Económica.

Saldaña, J. J. (1992). *Los orígenes de la ciencia nacional.* Universidad Nacional Autónoma México.

Sánchez Sinencio F. (1998). *CICATA: boletín informativo.* (p. 2). Instituto Politécnico Nacional. Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada.

Sánchez, F. (1998). Editorial. *CICATA: Boletín informativo., 1*(1), 2. Instituto Politécnico Nacional, Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada

Servicio social: la antesala para fortalecer el talento humano dentro de las organizaciones

Judith Selene Caro Castillo[31]
Martha Lilia León Noris[32]

Resumen

El objetivo de este proyecto de intervención es fortalecer la formación integral de los talentos humanos que cursan servicio social en programas comunitarios de una institución educativa nivel superior del estado de Veracruz, específicamente en la región Orizaba–Córdoba. Se presentan los resultados del diagnóstico como fase uno del proyecto.

Se inició con el contexto seguido de la aplicación de herramientas para generar el diagnóstico, iniciando con una revisión documental de reportes , un cuestionario validado de Gargallo -López conformado de cinco dimensiones: cognitiva, metacognitiva, afectiva, social-relacional y dimensión ética, y la implementación de grupos focales y observación in situ. Como resultado se identificaron que los participantes evaluados no generan documentos de apoyo (gráficos, esquemas, guion) que les permita reforzar la comprensión lectora, mejorar la redacción y ortografía, hay una deficiente habilidad para el manejo de tecnologías y de gestión del tiempo, falta de comunicación en trabajo en equipo, falta de disponibilidad, interés y organización. Con lo anterior, se inicia con la metodología del marco lógico iniciando con el árbol de problemas identificando como problema *la ineficiente formación integral de los talentos humanos en el aspecto de sus competencias blandas*.

Palabras claves: Competencias blandas, talentos humanos, organizaciones.

[31] Universidad Veracruzana, *ORCID: https://orcid.org/0009-0007-5731-2717*
[32] Universidad Veracruzana, *ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9833-9859*

Abstract

The objective of this intervention project is to strengthen the comprehensive training of human talents engaged in community service programs at a higher education institution in the state of Veracruz, specifically in the Orizaba – Córdoba región. The results of the diagnostic phase, which is the first phase of the project, are presented.

It began with the context followed by the application of tools to generate the diagnosis, starting with a documentary review of reports, a validated Gargallo-López questionnaire made up of five dimensions: cognitive, metacognitive, affective, social-relational, and ethical dimensions, as well as the implementation of focus groups and on-site observation. As a result, it was identified that the evaluated participants do not generate support documents (graphics, diagrams, outlines) that allow them to reinforce reading comprehension, improve writing and spelling; there is a deficient skill in handling technology and time management, lack of communication in teamwork, lack of availability, interest, and organization. With this, the logical framework methodology was initiated, starting with the problem tree, identifying the inefficient comprehensive training of human talents in the aspect of their soft skills as the main problem.

Keywords: Soft skills, human talents, organizations.

Introducción

En un mundo dinámico, el factor humano representa una ventaja competitiva para las organizaciones, convirtiéndose en un componente crítico para el logro de objetivos estratégicos, por esa razón en la actualidad las competencias son valoradas y evaluadas, con la finalidad de lograr integrar un profesional idóneo, con capacidad de comunicarse, trabajar en colectivo y manejar determinadas actitudes, destrezas, conocimientos y habilidades.

Se ha observado en los últimos diez años que un alto porcentaje de los talentos humanos en servicio social en las comunidades, carecen de ciertas habilidades y/o actitudes propias del perfil de egreso, situación que preocupa dado que son los futuros profesionistas próximos a la inserción laboral, debiendo ser eficientes y competitivos acordes a las necesidades que la sociedad demanda, además de lo indispensable que es para las organizaciones contar con el personal idóneo, teniendo en cuenta que las actuales economías globalizadas están siendo impulsadas por la innovación y basadas en competencias.

Tomando como referente lo antes mencionado se consideró realizar una intervención, para ello se aplicó la metodología de un proyecto de intervención, presentándose los resultados del diagnóstico y plan de diseño como primera fase del proyecto.

Alcance.- El estudio explora la población estudiantil en servicio social en la región Córdoba-Orizaba del área de Ciencias de la Salud (Odontología, Medicina, Enfermería y Nutrición). El diagnóstico se realizó en el periodo de Septiembre a Noviembre del 2023.

Las limitaciones fueron la disponibilidad de horario, espacios y sobre todo tiempo para la aplicación de las herramientas utilizadas.

Contexto

Ubicación geográfica

Programas comunitarios, que se encuentran distribuidos en cinco regiones a lo largo del estado de Veracruz, dando un fuerte sentido de responsabilidad social, tanto a la institución, como a los estudiantes y académicos participantes. Para este caso nos situaremos en la región Orizaba-Córdoba, siendo uno de sus municipios Atlahuilco, en la Sierra de Zongolica, Ver Imagen 1.0.

Imagen 1.0 Fuente DGPE de SEFIPLAN con base en el INEGI 2020/ Macro localización Municipio de Atlahuilco, Veracruz.



Fuente: DGPE de la SEFIPLAN con base en el INEGI, Marco Geoestadístico Nacional y Municipal, 2020.

Aspectos socioculturales

En particular, la Sierra de Zongolica es una región cuyos municipios que la integran están considerados de alta marginación. En la mayoría de ellos la infraestructura básica y los servicios públicos son mínimos o no existen. El municipio de Atlahuilco Veracruz, está ubicado en esta región, donde sus riquezas naturales y culturales contrastan con la marginación y pobreza que en ella se encuentran.

Es una zona indígena donde existen grandes y graves rezagos de crecimiento y desarrollo humano. Municipio donde se concretó el proyecto de intervención, escenario real donde investigadores, académicos y estudiantes, llevan a cabo didácticas para el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje, mediante el intercambio de saberes y la socialización del conocimiento con respeto a la diversidad, generando un proceso de participación comunitaria, fortalecido con la presencia del Talento Humano de diversas disciplinas, cuyo propósito es accionar directamente con la comunidad para dar respuesta a las necesidades de los habitantes, así como también retroalimentar los programas educativos universitarios.

Aspectos normativos

Los Talentos Humanos que se incorporan a los programas de Brigadas en Servicio y Casas de la Universidad deben cumplir con ciertas normas que a continuación se mencionan: Reglamentos de la Institución, Reglamentos disciplinares, Estatuto de servicio social, Códigos de ética, Lineamientos generales para el trabajo comunitario, Reglamento interno del programa comunitario (Orizaba-Córdoba).

Situación de intervención

Para el proyecto de intervención se aplicó la Metodología del Marco Lógico (EML), el cual permite un diseño que cumple tres requerimientos fundamentales de calidad en un proyecto: coherencia, viabilidad y evaluabilidad.

Algunas de las principales características del EML son las siguientes:

- Método para la toma de decisiones que trata de ordenar todos los elementos de un proyecto para que las decisiones sean las adecuadas y lograr resultados sostenibles.
- El EML es participativo. Este componente es lo más importante de este sistema, implicando un modo de entender los proyectos sociales.

- Es un método relativamente sencillo con una terminología especializada reducida.
- Mide resultados, es a partir del diagnóstico que se diseñan proyectos y no al contrario. Ha de partir de la realidad como punto de partida para definir las prioridades y dirigir las acciones.

Las fases que integran la Metodología del Marco Lógico son:

- Análisis de participación
- Análisis de los problemas
- Análisis de los objetivos
- Análisis de las alternativas o estrategias
- Matriz de planificación del proyecto

Para elaborar el árbol de problemas se aplicaron las siguientes herramientas:

A. Análisis de documentación de los últimos tres años (2020-2023): archivos, reportes, informes elaborados por los Talentos Humanos (estudiantes).

B. Aplicación de un instrumento validado integrado por cinco dimensiones/escalas. Es útil para los investigadores, sirviendo para el diagnóstico y evaluación de la competencia y para contrastar resultados en muestras amplias de población (Gargallo-López, 2021, pág. 1).

   Un aprendiz competente no puede desestimar los componentes éticos involucrados en el aprendizaje, tanto los referidos a la ética en el proceso de aprender como a la ética en el proceso de usar lo aprendido para la propia mejora y la de los demás (Gargallo-López, 2021, pág. 3).

C. Método de recopilación de datos cualitativos mediante un grupo focal para identificar el nivel de capacidades del Talento Humano (quince estudiantes) que fueron parte de programas comunitarios de una institución de educación superior. Para el análisis de la información se utiliza el Atlas. Ti.

D. Instrumento de observación In Situ realizado por el responsable de Servicio Social.

Resultados:

A) Los 30 reportes mostraron las siguientes áreas de oportunidad a atender:

1 Deficiencia en actividades para **trabajar en equipo** (Coordinación, organización, ejecución)

2 Los Talentos Humanos presentan deficiencias en la **redacción** y **ortografía** de contenidos solicitados

3 Deficiente **comunicación**

B) Para el caso del cuestionario, se elaboró una base de datos para su análisis identificandose las siguientes situaciones:

1 Deficiente conocimiento de las competencias transversales (blandas) por parte de los Talentos Humanos

2 Deficiencia en las actividades de Trabajo en Equipo

3 Deficiencia en el seguimiento de indicaciones

4 Inconsistencias en la redacción, ortografía, comprensión lectora, y en la comunicación verbal

5 Insuficientes habilidades para el manejo de las tecnologías

6 Escasa habilidad de Gestión del Tiempo e Incumplimiento de actividades solicitadas

C) Con el grupo focal y la observación. In situ se encuentra:

1 Se confirma la **deficiencia del conocimiento de las competencias transversales** del futuro egresado

2 La deficiente comunicación como elemento primordial para la realización de actividades de **Trabajo en Equipo**

3 Dificultad para **seguir indicaciones** y deficiencias en la **comprensión lectora**

D) Observación In situ:

1 Desconocimiento de las competencias del perfil de egreso

2 Limitaciones al trabajar en equipo y poca resolución inmediata a situaciones que se presenten

3 Deficiente organización del tiempo

4 Ineficiente capacidad de seguir indicaciones

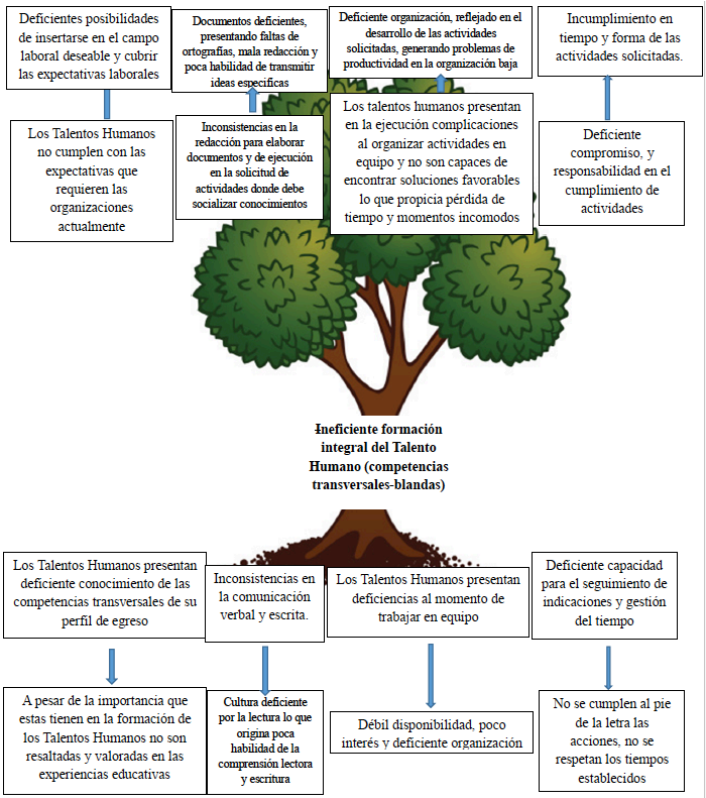
5 Deficiente habilidad de comunicación para transmitir conocimientos y socializarlos

6 Deficiente habilidad en la comunicación escrita (ortografía y redacción)

7 Deficiente compromiso, responsabilidad en el cumplimiento de actividades

Usando la metodología del Marco Lógico, se recuperan los resultados obtenidos para generar el árbol de problemas, en dónde las raíces representan las causas y las hojas los efectos teniendo en el tronco el problema a intervenir.

Árbol de Problemas



Planteamiento del problema

Los empleadores sostienen que los egresados de educación superior carecen de las competencias que ellos requieren, tanto en lo que se refiere a conocimientos específicos de una disciplina, como a competencias transversales (OECD, 2017[1]). Una encuesta de 2014, realizada por el Centro de Investigación para el Desarrollo (CIDAC) detectó que carecían de las competencias relativas a la comunicación escrita en español y a la comunicación oral en español e inglés. Además de que tienen habilidades limitadas de síntesis de información y pensamiento lógico, y no muestran sentido de responsabilidad o proactividad (CIDAC, 2014[4]). (OCDE, 2023), lo que lleva a suponer que no están formándose integralmente.

En los últimos años se ha observado una deficiencia de capacidades en el Talento Humano, originando que no estén respondiendo a las necesidades actuales del entorno fundamentalmente en aquellos que integran un programa comunitario en Servicio Social en la región Orizaba – Córdoba, en donde existe interacción constante con los usuarios de las diferentes sedes existentes (zonas sub urbanas e indígenas).

Los resultados del diagnóstico identificaron como problema *la ineficiente formación integral de los talentos humanos en el aspecto de sus competencias blandas*.

Justificación

Las instituciones educativas al ser organizaciones, su producto final son los egresados, de aquí partimos para establecer y reconocer que los Talentos Humanos en Servicio Social de la Institución Educativa de Nivel Superior, específicamente de los programas comunitarios, donde se llevó a cabo el proyecto de intervención están presentado deficiencias en las competencias transversales de su formación académica, viéndose reflejadas en las actividades que se les solicita, como parte de sus responsabilidades y compromisos adquiridos al elegir integrarse en los programas que ofrece el Departamento de Vinculación Social.

Importante mencionar que la existencia de estos programas se debe al compromiso social de la Institución Educativa y esto se logra a partir del fortalecimiento de la estrategia de vinculación en ámbitos rurales, indígenas y urbanos, mediante la articulación académica y la búsqueda de recursos fi-

nancieros y materiales para apoyar las acciones y proyectos que promuevan la pertinencia académica de la Institución y el desarrollo sustentable en la sociedad en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria.

Por lo anterior se debe contar con Talentos humanos capaces de sumar y enfrentar los diversos contextos donde se desarrollen acciones en colaboración con las personas, garantizando la buena vinculación con los sectores desfavorecidos, generando además un ganar-ganar, reconocimiento propio de la Institución Educativa, la población reconoce la labor de la institución y se beneficia al obtener diversos servicios de atención, mientras que los talentos humanos fortalecen las competencias adquiridas durante su formación académica (terminan de pulir los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas), permitiéndoles aspirar a experiencias laborales exitosas.

Sin embargo, la realidad es otra, cuando se aprecia todo lo contrario, convirtiéndose en una problemática que debe ser atendida.

Esta problemática ha sido identificada al momento donde a los Talentos humanos, se les solicitan ciertas actividades, y queda evidenciada la ineficiente capacidad de seguir indicaciones, la ineficiente capacidad de comunicarse y de redactar documentos, complicaciones de trabajar en equipo, entre otros que ya han sido señalados en el apartado anterior a este.

Para dar atención al problema identificado “Ineficiente formación integral”, se genera un plan de Intervención mediante el desarrollo de estrategias que se enfoquen a dar atención al problema identificado.

Conocer y poder evaluar competencias generará retroalimentación en la parte académica y a su vez, permitirá establecer estrategias enfocadas en fortalecer cada una de las competencias que se abordarán y analizarán en este proyecto de intervención, propiciando que la inserción de los Talentos humanos a los programas sea más fructífera y puedan concluir la experiencia educativa con mayor dominio de las competencias establecidas en los planes de estudios, generando además mayores posibilidades de ser proactivos en las organizaciones a donde deseen insertarse laboralmente, teniendo en cuenta que las actuales economías globalizadas están siendo impulsadas por la innovación y basadas en competencias. Para los programas de Brigadas Universitarias-Casas de la Universidad será de gran beneficio, ya que, al contar con talentos humanos mayormente preparados, se facilitarán los procesos de la vinculación y se podrán establecer mejoras de intervención.

Por lo anterior es sumamente indispensable establecer estrategias para identificar, analizar, ejecutar y dominar estas competencias que favorecerán al Talento Humano.

Beneficiarios:

1) Talento Humano: tendrá un nivel competitivo amplio, lo que le permitirá el buen desempeño de sus funciones en las diversas instituciones donde decida integrarse. Adquiriendo las herramientas necesarias para enfrentar los cambios constantes a nivel global.
2) Programas educativos: permitirá alcanzar las competencias, habilidades y destrezas que se establecen en los planes de estudios lo que se reflejará en el perfil de egreso, lo anterior permitirá que los Talentos Humanos se inserten en las instituciones y organizaciones con las exigencias que estas establezcan.
3) Organización: La institución mejorará su nivel de egreso al contribuir en la formación académica de los Talentos Humanos, garantizando el nivel competitivo de sus egresados.
4) Sociedad: Los Talentos Humanos presentarán dominio de competencias que pueden contribuir de manera favorable en el desarrollo e impacto en los miembros de la sociedad donde generen acciones.
5) Programas de servicio social: Los programas a nivel general fortalecerán sus procesos a través del buen desempeño de los talentos Humanos que se sumen y contribuyan a la sociedad a través de las diversas acciones que decidan ejecutar.

Marco teórico y conceptual

Las organizaciones son, tal vez, uno de los elementos más comunes de la vida cotidiana de nuestra sociedad. Nosotros estamos en permanente contacto con organizaciones, esto es, su importancia y el rol que ellas ocupan no hay nada más ilustrativo que nombrar algunos ejemplos, como lo son las obras sociales, los clubes y hospitales, las sociedades de fomento, las cárceles, los teatros, las bibliotecas, el ejército, las iglesias, las escuelas y facultades; así como grandes empresas como Mc Donald's, Ferrari, M&M, IBM, e incluso otras no tan grandes como pueden ser una verdulería, una carnicería, una farmacia o la panadería del barrio (F. Eggers, 2018, pág. 9).

Las organizaciones están integradas por personas que cumplen diferentes funciones, unas tal vez más importantes que otras, pero todas ellas contribuyen de manera significativa para lograr objetivos o metas.

La gestión del talento humano es un factor altamente relevante para lograr las políticas, las metas y los objetivos empresariales. Es un área esencial que hace productiva y competitiva a la empresa y que, por ende, puede llevarla al éxito. De ahí la importancia de gestionar de manera adecuada el talento humano, de capacitarlo y actualizarlo, para que este pueda ser competente y esté motivado por el trabajo que realiza, así como para que esté verdaderamente comprometido con el futuro de la empresa. La gestión del talento humano es percibida, entonces, como una serie de acciones que crean valor para la empresa en lo que respecta a sus resultados parciales y finales, así como que genera beneficios para los empleados, entre otras variables, desde el punto de vista del empleo y bienestar (Paraskevy, 2019) citado en (Páez-Gabriuna, 2022).

Gestión del Talento Humano en las organizaciones

La contribución del individuo en la historia de las organizaciones, ha sido considerado desde diversas perspectivas, conforme al transcurso de las épocas y de acuerdo a su inclusión dentro de las organizaciones, es decir, de ser un recurso meramente operativo ha evolucionado hasta ser parte de los recursos sustanciales para la empresa y como un generador de competitividad. Según Herrera (2011): "Las personas son consideradas recursos a partir de que aparecen en la empresa como elementos de trabajo, donde utilizan y transforman otros recursos. Dentro de una entidad existen varios tipos de recursos: los administrativos, financieros, materiales, entre otros; pero los Recursos Humanos se convierten en los más complejos e importantes porque todos los demás exigen obligatoriamente la presencia de este para su procesamiento" (Chávez Jiménez, 2017).

El Talento Humano en la actualidad es considerado el elemento más importante de toda organización, basándonos en tres factores: la globalización, el constante cambio de los contextos y el conocimiento que poseen los individuos. Por esas razones se considera que los Talentos Humanos ampliamente competitivos son valorados, y buscados para ser parte de las organizaciones que pretenden estar a la vanguardia y preservar su vigencia.

Dentro de las organizaciones educativas se forman Talentos Humanos, facilitándoles diversas herramientas a través de estrategias que suman en la formación integral del futuro profesionista, entre ellas podemos ubicar el servicio social como uno de los momentos en donde el Talento Humano lleva a la práctica los conocimientos adquiridos dentro de las aulas educativas.

Para entender un poco más este concepto es importante conocer en que consiste el servicio social, mismo que es considerado dentro del estatuto de alumnos de la Institución Educativa como: la actividad formativa y de aplicación de saberes que, de manera individual o grupal, temporal y obligatoria, realizan los alumnos, pasantes o egresados de los niveles técnico y de estudios profesionales en beneficio de la sociedad y de la propia institución (Veracruzana, 2008, pág. 27).

Para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), desde 1970 el servicio social en el seno de esta, ha sido materia de estudios y análisis. Como resultado de ello se han producido documentos y publicaciones que han identificado las principales problemáticas de los diferentes aspectos académicos, administrativos y legislativos, en consecuencia se ha evidenciado que el servicio social contribuye a la formación integral del estudiante, facilita mediante programas de responsabilidad compartida, la articulación de esfuerzos de las instituciones educativas y de los estudiantes con el sector gubernamental, productivo y social; promueve el acercamiento de las instituciones de educación superior con la sociedad; desarrolla valores y favorece la inserción al mercado de trabajo, además es una actividad integral comprometida con los problemas sociales para coadyuvar al desarrollo del país (ANUIES, 2020).

Las instituciones educativas de nivel superior, son espacios donde se crea y genera conocimiento, pero además requieren funcionar con normalidad, solucionar problemas y atender con prioridad urgencias, sin embargo, es importante se detengan a reflexionar en el cómo están siguiendo sus procesos, analizar oportunidades que pueden mejorar y los retos que deben enfrentar de manera interna y en su relación con los diversos contextos en constante cambio y además de ello, demandantes. Deben estar conscientes del compromiso que conlleva formar profesionistas capaces de integrarse al campo laboral siendo realmente competitivos. Para generar Talentos Humanos competentes, estos deben ser formados por docentes comprometidos con su quehacer profesional, que cumplan con ciertas características, transmitiendo elementos que permitan al futuro profesio-

nista ser capaz de desarrollar esas habilidades, destrezas, conocimientos, cubriendo esa necesidad de la organización a donde se integre.

El compromiso con el desarrollo de competencias implica necesariamente una revisión de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En líneas generales se trata de diseñar las situaciones o escenarios de aprendizaje pertinentes para entrenar en los diferentes niveles de desempeño de las competencias, esto es, para hacer que el alumno haga lo que se espera de él. Las competencias se desarrollan en entornos auténticos, similares a los que previsiblemente van a encontrar en el contexto laboral, por tanto, resulta necesario plantear una enseñanza más contextualizada. Además, el equipo de profesores debe comprometerse a revisar los objetivos de aprendizaje, las experiencias y actividades y las estrategias de evaluación y calificación, para asegurarse de que son explícitas, coherentes y válidas (Blanco Fernández, 2016, pág. 31).

La meta al año 2030, es contar con un sistema de educación superior internacionalizado, competitivo, con calidad, pertinencia y equidad. La competitividad en la educación superior va en aumento porque la iniciativa privada no es solo regional y nacional; también es internacional. Distintos consorcios mundiales han entrado en el mercado nacional del servicio educativo a través de modalidades presenciales y modalidades virtuales. Con la pandemia por COVID-19, la oferta de educación virtual se incrementó. La tendencia en la competencia global para transitar a instituciones de clase mundial va en aumento: por un lado, la expansión de la educación superior se diversifica; y, por otro lado, el establecimiento de estándares clasifica la calidad de las instituciones a través de los rankings (Fabela, Agosto 2022, pág. 301).

Frente a dicha situación y atendiendo a la importancia de las competencias blandas, Palomino (2020) afirma “La formación y competitividad de las empresas se fundamentan en las habilidades y cualidades de las personas inmersas en la sociedad del conocimiento, en la era digital y de este panorama cultural se extraen elementos diferenciadores creando un valor agregado”, opinión totalmente válida y evidenciable en los procesos de muchas organizaciones, que día a día orientan sus factores diferenciadores en el mercado a partir de la cualificación de su talento humano (Rey Romero M. R., 2021, pág. 33).

Por lo anterior, cualquier organización busca ser competitiva y ello se puede lograr teniendo individuos que funciones de manera óptima, con va-

lores y principios con una psicología positiva, de ahí que las instituciones educativas como organizaciones deben incorporar en sus estudiantes una formación integral enfatizándose durante el servicio social.

Diseño de la intervención

Objetivo General:

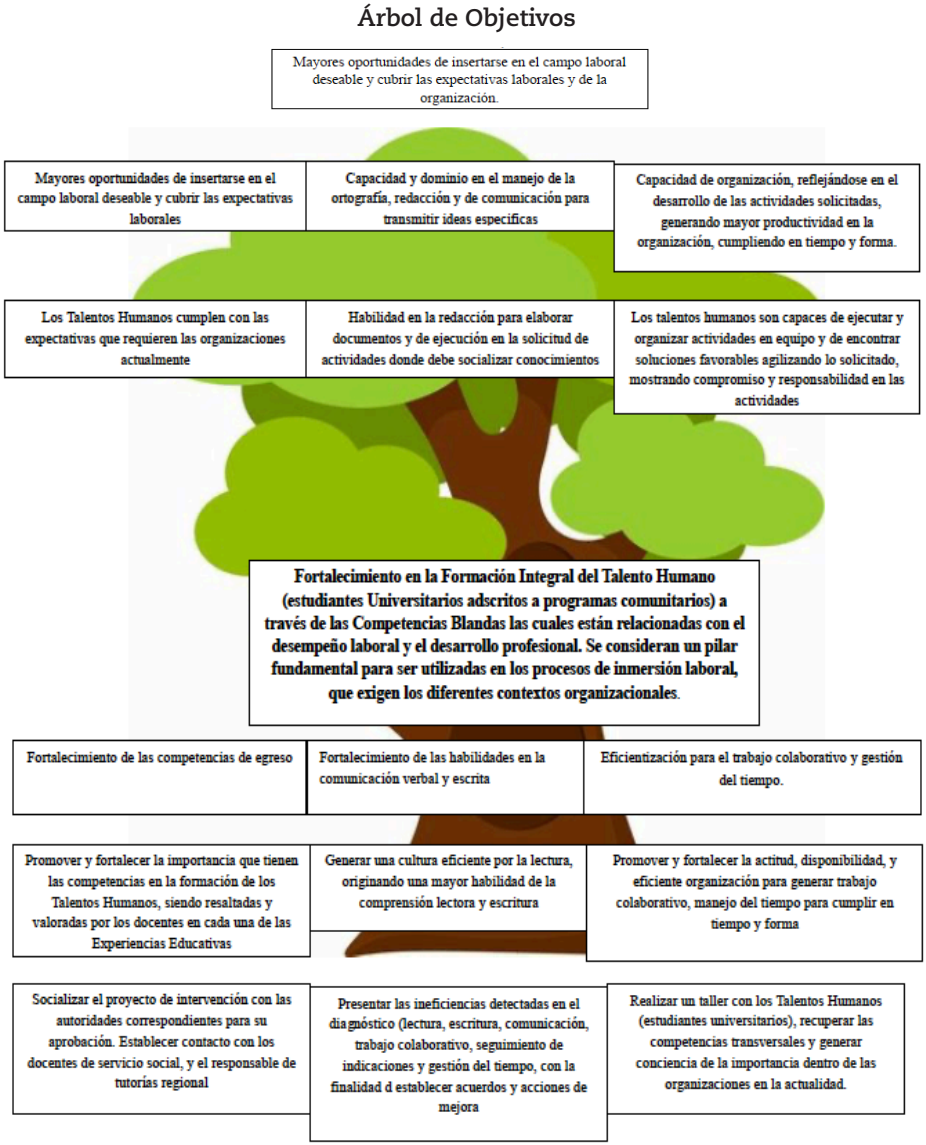
- Realizar una intervención a partir de un plan de dieño para fomentar y promover el fortalecimiento de las Competencias Blandas de los Talentos Humanos de Servicio Social de la Institución Educativa de Nivel Superior, que lleve a una formación Integral.

En esta primera fase se consideran los siguientes objetivos específicos:

- Diseñar las estrategias, metas y actividades de la intervención basados en los resultados del diagnóstico.
- Diseñar la matriz de indicadores que permitan medir el logro de las metas y objetivos.

De acuerdo a la metodología del marco lógico y con el árbol de problemas se genera el árbol de objetivos también llamado árbol de soluciones en dónde las causas del árbol de problemas se convierten en los componentes y los efectos en fines, teniendo el propósito mismo que describe el impacto directo que se logre con la intervención mientras que el fin último implica la contribución que puede aportar en el desarrollo regional y estatal.

Los componentes representan las estrategias a desarrollar y cada uno de ellos incorpora las actividades correspondientes.



Con el árbol de objetivos se diseña la matriz de indicadores de resultados. En ella se establecen cuatro niveles de metas que son: el fin, propósito, componentes y actividades, además, se muestran los indicadores, es decir, la forma en que se podrá medir el logro de dichas metas, así como las evidencias que representan los medios de verificación.

Matriz de Indicadores (MIR)					
Metas	Indicadores				
Nivel	Resumen Narrativo	Nombre del indicador	Método de calculo	Método de verificación	Supuesto
Fin	Fortalecer la Formación Integral de los Talentos Humanos (estudiantes universitarios del área de ciencias de la salud), brindando niveles competitivos para las organizaciones laborales	Índice de las competencias transversales-blandas Índice de conocimiento y habilidades de las competencias blandas	Número de evaluaciones a futuros egresados	Respuestas proporcionadas con valores establecidos por medio de una encuesta	Proveer de Talentos Humanos altamente competitivos a las organizaciones
Propósito	Mayores oportunidades de insertarse en el campo laboral deseable y cubrir las expectativas laborales y de la organización.	Índice de desempeño a Talentos Humanos Competitivos	Número de seguimiento a egresados en algunas organizaciones y aplicación de encuestas de satisfacción	Seguimiento de egresados	Los Talentos Humanos cumplen sus expectativas con su formación adquirida y las organizaciones se sienten satisfechas de contar con elementos altamente competitivos
Componente A	Fortalecimiento de las competencias de egreso	Número de reuniones trabajo	Número de confirmaciones para participar en las siguientes actividades	Número de asistentes que acudan a las reuniones de trabajo convocados	Las autoridades regionales acceden, apoyan y respaldan la socialización de dicho proyecto de intervención

Matriz de Indicadores (MIR)						
Metas	Indicadores					
Nivel	Resumen Narrativo	Nombre del indicador	Método de calculo	Método de verificación		Supuesto
Actividades	AA1.- Solicitud de reunión de trabajo con autoridades para socialización del proyecto y presentación de plan de trabajo. AA2.-Realizacion de reuniones de trabajo con las autoridades correspondientes para la aprobación de la intervención. AA3.- Comunicación con interesados (docentes de SS y titular de tutorías) mediante llamadas telefónicas, correos. AA4Programar y llevar a cabo mínimo una reunión de trabajo para socializar los resultados obtenidos en el diagnóstico para su presentación a docentes responsables de Servicio Social, Titular de tutorías regional. AA5-Ejercicio de reflexión mediante preguntas. AA6.-Seguimiento y evaluación con indicadores para implementación de mejoras.	Reuniones de trabajo	No asistentes reuniones/total docentes x 100	a	Lista de asistencia fotografías	Los participantes asisten con compromiso

Matriz de Indicadores (MIR)					
Metas	Indicadores				
Nivel	Resumen Narrativo	Nombre del indicador	Método de calculo	Método de verificación	Supuesto
Componente B	Fortalecimiento de las habilidades en la comunicación verbal y escrita	Índice de participación	Asistencia en las sesiones	Acta de reunión Lista de asistencia	Las acciones realizadas generan un impacto positivo en los talentos humanos
Actividades	BA1.- Acuerdo con el responsable de SS para implementación y seguimiento de círculos de lectura BA2.-Revisión de reportes en escritura y fondo implementando lectura y resumen sobre un tema en acuerdo con el titular de SS. BA3.-Seguimiento y evaluación de indicadores para implementación de mejoras	Tasa de talento humano "estudiantes" que presenta incongruencia en redacción	No. De Talentos Humanos con incongruencia redacción/ total de talento humano. X 1000	Reportes entregados Lista de Asistencia a círculos de lectura Fotografías	El talento humano presenta muy buenas habilidades de desempeño en la lectura y escritura.

Matriz de Indicadores (MIR)					
Metas	Indicadores				
Nivel	Resumen Narrativo	Nombre del indicador	Método de calculo	Método de verificación	Supuesto
Componente C	Eficientización para el trabajo colaborativo y gestión del tiempo.	Porcentaje de Talentos Humanos participantes en los talleres	No. De TH asistentes a los talleres	Evaluación a través de un instrumento que permita verificar el impacto	Los Talentos Humanos adquieren mayores habilidades en estas competencias
Actividades	CA1.-Diseño de un programa de capacitación y sensibilización que incorpore habilidades para el trabajo colaborativo y gestión del tiempo con educación inclusiva. CA2.-Implementación del programa CA3 Seguimiento y evaluación de indicadores para implementación de mejoras	Evaluación observacional Cumplimiento de reportes mensuales en las fechas establecidas	Rúbrica No reportes entregados en tiempo y forma/ total de alumnos /TH) x 100	Programa de capacitación Lista de asistencia Fotografías	Los Talentos Humanos (alumnos) cuentan con habilidades para gestionar su tiempo y trabajo colaborativo.

Recursos para ejecutar el proyecto proyecto (1ª fase):

Humanos:

Apoyo de traslado
Apoyo técnico
Apoyo de asistencia para presentación
Apoyo recolección de evidencia fotográfica y asistencia

Materiales:

Aula o sala de juntas
Sillas
Proyector
Laptop
Cámara fotográfica
Servicio de Coffe Break
Papelería (rotafolios, plumones, hojas blancas, folders, lapiceros, copias)

Financieros:

Gastos		
Conceptos	Costos	Total:
Horas hombre	$8000	
Materiales de papelería	$1500	
Servicio de Coffe Break	$2000	
Traslados/Gasolina	$3000	
Servicio de internet	$1200	
Gastos no considerados	$2000	$17700

Conclusiones

El presente proyecto de intervención ha tratado de tener una aproximación en relación a las competencias blandas que poseen los talentos humanos que cursan la experiencia educativa de servicio social en programas comunitarios de una institución educativa en nivel superior en el estado de Veracruz, específicamente en la región Orizaba – Córdoba.

Para muchas de las organizaciones a nivel mundial hoy en día las competencias blandas han sido un referente al momento de integrar colaborados.

Palomino (2020) afirma “La formación y competitividad de las empresas se fundamentan en las habilidades y cualidades de las personas inmersas en la sociedad del conocimiento, en la era digital y de este panorama cultural se extraen elementos diferenciadores creando un valor agregado”, opinión totalmente válida y evidenciable en los procesos de muchas organizaciones, que día a día orientan sus factores diferenciadores en el mercado a partir de la cualificación de su talento humano. (Rey Romero C. J., 2021)

Por lo anterior es como las competencias blandas adquieren un valor importante para los procesos de selección de personal, lo que permite tener la garantía de contar con talentos humanos capaces de resolver, proponer, comunicar, liderar, creativos, poseer la capacidad de gestión del tiempo y de análisis, son algunas de aquellas características que hacen de los individuos un valor agregado para las organizaciones.

En este proyecto de intervención en su atapa de diagnóstico se analizaron mediante diversos instrumentos aquellas competencias blandas que debe poseer un talento humano que se inserta en acciones comunitarias, las cuales, además son parte del perfil de egreso de los programas educativos. Se obtuvieron datos interesantes que reflejan la Ineficiente formación integral del Talento Humano refiriéndonos a las competencias transversales-blandas. Resulta evidente que en el presente trabajo no participaron todos los estudiantes adscritos a los programas educativos, dado que el objetivo principal, fue dirigida a quienes forman parte de programas comunitarios.

Como propuesta de mejora se plantea la modificación de algunas de las actividades consideradas en el diseño, con la finalidad de enfocarnos en el reconocimiento de aquellas fortalezas que se tienen, para aplicarlas en la educación integral, donde el compromiso del docente frente agrupo sea igual de valorada con el reconocimiento a su trabajo, reestructurar el sistema educativo debe ser una tarea muy ambiciosa y compleja, por lo tanto, establecer desde distintos enfoques las verdades que pueden ser incomodas para algunos pero para otros como el caso de quien realizó este proyecto es una oportunidad de fortalecer la educación en la institución, con el compromiso, responsabilidad, entusiasmo y reconocimiento, considerando que el objetivo de este proyecto de intervención es la de establecer estrategias desde la academia para fomentar y promover el fortalecimiento de las Competencias Blandas de los Talentos Humanos de la Institución Educativa de Nivel Superior, para la Formación Integral de los egresados.

Incentivar el interés de la academia dado que ellos serán los principales promotores e impulsores de las estrategias que se tengan que establecer para el logro de objetivos y metas.

Sin duda alguna la finalidad de esta intervención es la de promover la importancia de las competencias blandas con miras a la inserción laboral, generar talentos humanos eficientes y capaces, acorde a las necesidades que la sociedad demanda, además de lo indispensable que es para las organizaciones contar con el personal idóneo.

Bibliografía

ANUIES. (2020). *El Servicio Social*. Recuperado de *http://www.anuies.mx/programas-y-proyectos/proyectos-academicos/servicio-social-y-egresados*

Blanco Fernández, A. A. (2016). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior.* Narcea ediciones.

Chávez Jiménez, E. A. (2017). Talento humano: Una contribución a la competitividad organizacional. *Mercados y Negocios*.

Fabela, R. P. (2022). Perspectiva de la educación superior en México 2030. Scielo. *https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-57052022000200289&script=sci_arttext*

Gargallo-López, B. S.-R.-P.-G. (2021). El cuestionario CECAPEU. *Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa, 1.*

OCDE. (2023). Egresados de Educación Superior en el Mercado Laboral. *OcedeiLybrari*.

Eggers, M. F. (2018). *Teoria de las organizaciones.* Maipue. *https://elibro.net/es/lc/bibliotecauv/titulos/79002*

Páez-Gabriuna, I. U. (2022). Transformación digital en las organizaciones. Universidad del Rosario. *https://elibro.net/es/lc/bibliotecauv/titulos/219878*

Rey Romero, M. R. (2021). *Las competencias blandas en el emprendimiento*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto.

Veracruzana, U. (2008). *Estatuto de alumnos*. [Estatuto] *https://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/estatutodelosalumnos2008.pdf*

Vinculación universitaria: experiencia de la actividad integradora en la UATX en temas de género

Edith Salazar De Gante[33]
María del Rosario Texis Zúñiga[34]

Resumen

Este documento recaba la experiencia de la actividad integradora realizada en el marco de la formación del estudiantado de la licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Tlaxcala en temas de género con la Red por los Derechos Sexuales y Reproductivos en México (DDESER). Parte de la importancia de la vinculación universitaria como una de las funciones sustantivas de la universidad, para mostrar la relación de colaboración con esta organización de la sociedad civil para presentar los temas trabajados desde el año 2012, que se nutre con los testimonios de estudiantes y egresadas que participaron en este ejercicio.

Palabras clave: Vinculación universitaria, género y formación universitaria.

Abstract

This document collects the experience of the integrative activity carried out within the framework of the training of the students of the degree in Social Work of the Autonomous University of Tlaxcala on gender issues with the Network for Sexual and Reproductive Rights in Mexico (DDESER). It is based on the importance of university links as one of the substantive functions of the university, to show the collaborative relationship with this civil society organization to present the topics worked on since 2012, which is nourished by the testimonies of students and graduates who participated in this exercise.

Keywords: University connection, gender and university training.

[33] Universidad Autónoma de Tlaxcala, *ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6441-8129*
[34] Universidad Autónoma de Tlaxcala, *ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8310-4072*

Introducción

La vinculación universitaria es una de las funciones sustantivas de la universidad, al lado de la docencia y la investigación; "...la vinculación es la manera en que los conocimientos que se generan en la universidad, se transfieren a la sociedad: empresas, gobierno, organizaciones de la sociedad civil, proyectos comunitarios" (Solís, Mazzotti, & González, 2009: 23), entre otros. Que, si bien han sido vistos de forma separada, en la experiencia que aquí presentamos, muestran una integración que permite, en el proceso formativo, la confluencia tanto de la docencia, la investigación y la vinculación (ya sea como extensión de la cultura o difusión de la cultura). Es importante señalar que, para el caso de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, se considera a la Autorrealización como el "cuarto eje transversal de las funciones sustantivas de la Universidad, como un elemento articulador de las actividades académicas, de investigación, extensión y difusión de la cultura" (Secretaría de Autorrealización, 2024), si bien no se dará mayor detalle al respecto, consideramos necesario mencionarlo.

Al ser justamente la universidad un espacio de conocimiento, un elemento fundamental es que tenga vinculación con el entorno; para ello se establecen diferentes estrategias entre las que se encuentran: el servicio social, las prácticas profesionales y escolares, el seguimiento de egresados y el establecimiento de diferentes convenios de colaboración con las instituciones y gobiernos así como en el caso de la Universidad Autónoma de Tlaxcala lo que se ha denominado actividad integradora y en la más reciente modificación al modelo educativo la praxis universitaria, que en este caso se muestra la experiencia con las prácticas profesionales y estudiantiles.

En este caso lo que nos interesa es visualizar justamente la vinculación que se ha tenido en los temas de género especialmente a través del trabajo que se viene realizando desde hace más de 14 años con la Red por los derechos sexuales y reproductivos en México (DDESER), sociedad civil que trabaja a favor de los derechos de niñas, adolescentes, jóvenes y mujeres de Tlaxcala.

La vinculación universitaria: el caso DDESER Tlaxcala

La Red por los Derechos Sexuales y Reproductivos en México (DDESER) forma parte de la organización Equidad de Género, Ciudadanía, Trabajo y Familia, A.C., y es una red ciudadana que busca "defender y promover los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, e impulsar el acceso a los servicios de aborto legal en México, a través de la formación y capacitación de mujeres líderes y promotoras y promotores juveniles en comunidades urbanas, rurales e indígenas" (DDESER, 2024). Creada en 2003, DDESER trabaja en 12 estados del país: Chiapas, Ciudad de México, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Estado de México, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, Tlaxcala y Yucatán.

En Tlaxcala, se instauró desde el año 2003, año en que también inició su vinculación con la Universidad Autónoma de Tlaxcala, no obstante, fue hasta el año 2009 cuando se firmó el primer convenio de colaboración, mismo que ha sido ratificado en los años 2013, 2017, 2019 y 2022, lo que ha permitido dar continuidad a los compromisos que desde hace 20 años se tiene entre ambas instancias.

De entrada, los convenios de colaboración se centran en 4 aspectos: "realizar conjuntamente actividades académicas, de investigación y difusión, en áreas de interés común, así como para que estudiantes de la UATx realicen su servicio social en EQUIDAD y fijar las bases y condiciones de colaboración" (Convenio de Colaboración entre la UATX y Equidad de Género, Ciudadanía, Trabajo y Familia, A.C., 2022).

Desde la firma del convenio en el año 2009, se intensificaron las acciones de vinculación con la Universidad, es así que cada año, DDESER recibe de 20 a 30 prestadoras de servicio social, practicantes y voluntarias y voluntarios de las licenciaturas en Trabajo Social, Sociología, Psicología, Psicoterapia, Antropología, Comunicación e Innovación educativa, Ciencias de la Educación, Derecho, Medicina, Enfermería y Administración, quienes han sido formadas como promotoras de los derechos sexuales y reproductivos. Esto da un resultado de más de 500 jóvenes universitarios y universitarias que han colaborado directamente con la organización. Muchas de ellas, ya como profesionistas, ahora se insertan en espacios laborales relacionados con temas de género, lo que muestra el aporte de la DDESER en la formación de universitarias.

Un punto importante a destacar es que, la vinculación no sólo se da por aquello que la DDESER puede obtener de la universidad a través del estu-

diantado, sino que la misma red, proporciona servicios para la comunidad universitaria. En estos años de trabajo, la DDESER ha atendido a todas las facultades y unidades académicas multidisciplinarias (UAM) de la universidad, participando activamente en las Jornadas de Autorrealización y en aquellas facultades donde se requiere para la impartición de charlas, conferencias, talleres, ferias de la salud, entre otras actividades. Cabe destacar que, durante el confinamiento se continuaron las actividades a distancia, y se amplió el servicio para la asesoría psicológica y legal. En el siguiente cuadro, se muestra la atención a la población universitaria del año 2019 a 2023, haciendo la aclaración de que, aunque no se presenta información de años anteriores, se tuvo un impacto importante de los servicios.

Tabla 1. Atención de la DDESER a población de la UATX de 2019 a 2023.

Servicio	Número de casos
Acompañamiento de aborto seguro en universitarias	2502
Atención a la violencia familiar o de pareja	489
Atención a la violencia en el noviazgo	392
Atención a violencia en medios digitales	803
Atención a la violencia sexual	187
Casos de acoso sexual en la universidad	107
Entrega y seguimiento de anticonceptivos	6200 usuarias 1250 usuarios
Atención psicológica feminista	1027
Número de talleres, foros eventos en línea en colaboración con la UATX	115

Fuente: Informe de atención a universitarias de la UATX (DDESER, 2023).

El elemento fundamental que se destaca de los servicios prestados se encuentra la entrega y seguimiento a la metodología anticonceptiva para estudiantes que suman 7,450 personas; este es un punto interesante sobre todo porque el acercar este tipo de requerimiento, permite la prevención de embarazos no deseados y la protección frente a infecciones de transmisión sexual.

El siguiente aspecto que se debe señalar, es el acompañamiento para la interrupción del embarazo no deseado, que entre 2019 a 2023 sumaron 2502

casos, pues si bien es cierto que Tlaxcala cuenta con 6 causales legales para el aborto, no considera una causa electiva/voluntaria; no obstante, el apoyo y acompañamiento a estas universitarias (que pueden ser trabajadoras y estudiantes) resulta fundamental principalmente para que las estudiantes continúen su formación universitaria y no hayan cambios o implicaciones en su trayectoria académica.

Otro punto importante se refiere a la violencia de género que resulta una realidad en la vida de las universitarias y que desde DDESER han atendido con una propuesta integral más de 1871 casos de violencia en diferentes ámbitos y modalidades, además de los casos de acoso sexual dentro de la misma institución. Llama la atención el aumento de la violencia en medios digitales sobre todo durante la pandemia y que desde la experiencia de la organización han atendido.

Además de ello, llevaron a cabo 115 eventos, entre los que se consideran talleres, conferencias, cine-debates, conversatorios, diplomados, actividades lúdicas, ferias informativas, principalmente.

Un punto fundamental es que a través de DDESER se han desarrollado diversos proyectos que benefician a la población Tlaxcala a partir de temas como: la prevención del embarazo adolescente, las violencias, el aborto y la anticoncepción; estos proyectos han contribuido no solo con la sociedad, también lo han hecho para vincular los saberes de la sociedad civil con los procesos de atención que reciben la comunidad de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y que ha implicado un ir y venir de colaboración y contribución conjunta.

Ejemplo claro es que actualmente, Equidad de Género, Ciudadanía, Trabajo y Familia, A.C. a través de DDESER, desarrolla en 4 estados del país el proyecto “En comunidad prevenimos y respondemos ante la violencia sexual y el embarazo infantil en 12 municipios de México”; proyecto auspiciado por el Fondo Fiduciario de ONU Mujeres; específicamente en Tlaxcala se incide en los municipios de San Pablo del Monte, San Francisco Tetlanohcan, Santa Ana Chiautempan y Tlaxcala. Entre los múltiples ejes del proyecto, se encuentra el trabajo en territorio con población estudiantil, aunado a que se llevan a cabo cursos para la formación docente de estos y otros municipios de México para la prevención y atención de las violencias y el embarazo. Para esta actividad, el Doctorado en Ciencias Sociales de la UATx colabora otorgando constancia con valor curricular a docentes que participan en dicho

curso, como parte de estas alianzas que permiten brindar un mayor peso y respaldo al trabajo que hace la sociedad civil, pero también garantiza la vinculación con la sociedad.

En general, todas las acciones llevadas a cabo por Equidad de Género, Ciudadanía, Trabajo y Familia, A.C., a través de la DDESER, tienen impacto en la UATX, sobre todo porque le permite mostrar su interés por la prevención de distintas problemáticas sociales relacionadas con la necesidad de acercar servicios para la población estudiantil, la vinculación social a través de prácticas, servicio social y la realización de la actividad integradora (actividad que vincula los saberes universitarios y el acercamiento con las necesidades y problemáticas que vivencia la sociedad), además de la atención a diversas necesidades que tiene la comunidad universitaria como servicios de metodología anticonceptiva, consejería y asesoría en temas de prevención y atención a la violencia, el embarazo y otros problemas.

En este documento se analiza de manera más amplia la actividad integradora, su impacto y vinculación entre la DDESER y la UATx como a continuación se presenta.

La vinculación en la actividad integradora

Cuando mencionamos actividad integradora, nos referimos a "una situación de aprendizaje" que diseñan los Colegiados–grupo de docentes que imparten clases en el mismo semestre y grupo- que busca "articular los conocimientos, habilidades y actitudes planteados en la malla curricular" (UATX, 2016), esto es, poner en acción todo lo que el estudiantado ha adquirido durante su formación académica, a partir de un proyecto de investigación, intervención o práctica, dependiendo del nivel de avance de la formación de dichas personas. Así, la actividad integradora, permite integrar conocimientos, por lo que resulta un elemento fundamental para que el estudiantado reafirme conocimientos, conozca de forma expresa aquello que, como profesionista en el futuro podría desarrollar.

Esta actividad integradora existe en los planes de estudios de todas las carreras que imparte la Universidad Autónoma de Tlaxcala desde el año 2012, en la revisión de los planes 2018 y en la más reciente actualización llevada a cabo en el año 2023, sin embargo, su nombre modificó a "Seminario integrador" que, con modificaciones, sigue conservando la esencia de integración. "Su propósito es dar una respuesta a la fragmentación de los

conocimientos que se generan en las aulas y que limita la posibilidad al estudiante de construir la relación de los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales, con los fenómenos y acontecimientos de su contexto" (Padilla & Mecalco, 2017: 217).

Podemos señalar que se convirtió en un referente importante de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, porque propicia no sólo la integración de conocimientos, sino el trabajo en equipo de docentes y estudiantes, la vinculación con el entorno y el conocimiento de las problemáticas de los contextos sociales, institucionales y profesionales a los que el estudiantado y cualquier profesional se enfrenta.

Pero más allá del interés formativo que la actividad integradora representa, dos aspectos queremos hacer notar. En primera instancia, la vinculación universitaria, puesto que obliga al estudiantado a buscar espacios de investigación y aplicación del conocimiento, en tanto acerca a las comunidades, los entornos institucionales y las instancias de gobierno, así como las organizaciones de la sociedad civil, tal es el caso que aquí presentamos.

Por otro lado, permite generar conocimientos sobre diversos temas y espacios. Si tomamos en cuenta cada uno de los programas de licenciatura que existen en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, al año se realizan 315 actividades integradoras con el mismo número (o mayor) de productos de la misma (llámese informes, carteles, foros, videos, páginas web, entre otros).

En este sentido, el impacto social que dicha actividad tiene se resume en aprendizaje para el estudiantado, vinculación universitaria y generación del conocimiento sobre diversas temáticas y contextos.

En el caso que aquí nos ocupa, consideramos importante hacer hincapié en la vinculación con la Equidad de Género, Ciudadanía, Trabajo y Familia, A.C., a través de la Red por los Derechos Sexuales y Reproductivos en México, con quienes se ha trabajado en diferentes temáticas relacionadas con cuestiones de género, especialmente en la Licenciatura en Trabajo Social, que ya se ha documentado en otro momento (Texis & Salazar, 2019), pero que ahora nos acercamos a una reflexión global de la temática.

La actividad integradora que se realiza desde DDESER con la licenciatura en Trabajo Social varía dependiendo de los semestres que se cursan, de acuerdo al plan de Estudios tanto del 2012 como del 2018, la práctica es la

Unidad de Aprendizaje que se utiliza para vincular acciones de las y los estudiantes con la sociedad civil, las comunidades y la diversas instituciones que atienden a la población, de manera particular las y los estudiantes eligen el espacio para realizar su práctica en 4to semestre para el plan de estudios 2012 y en el 5to semestre para el plan de estudios 2018.

La primera práctica que realizan es en comunidad o con la sociedad civil en contextos comunitarios durante dos semestres, en ese momento realizan un Diagnóstico comunitario o social y la intervención sobre una problemática social a través de un proyecto que generan para dar atención a la población seleccionada; mientras que la siguiente práctica se denomina " Practica institucional" como su nombre lo indica se realiza en instituciones u organizaciones civiles para realizar un diagnóstico institucional y luego un proyecto de intervención que abone a los objetivos de la institución u organización donde se colabore y que contribuya con la formación y capacitación de las y los estudiantes.

Desde el año 2012, con DDESER se han llevado a cabo 26 actividades integradoras y que, a su vez, coincide con la realización de la práctica escolar en Trabajo Social. En la tabla 2, se observan las temáticas que se han desarrollado por año, haciendo la aclaración de que se tratan de ejercicios de dos semestres: en el primero se elabora el diagnóstico de la problemática y, en el segundo, se realiza la intervención, procesos que hemos documentado en otro momento (Texis & Salazar, 2019).

Respecto a las temáticas, la mayoría se relaciona con el ejercicio de la sexualidad, problemáticas como la violencia y el embarazo y la salud sexual y reproductiva. Si bien se ha priorizado la realización del diagnóstico en ámbitos comunitarios, la implementación de la intervención social no solo se ha realizado en ese espacio, también se ha incursionado en espacios escolares de todos los niveles, pero sobre todo con población adolescente y joven, que va de la mano con el trabajo que realiza la DDESER en Tlaxcala. No obstante, se han implementado actividades con padres y madres de familia, sobre todo para orientar sobre distintas temáticas, para la prevención, atención y canalización de problemáticas que enfrenta día a día.

Tabla 2. Temáticas y lugares donde se llevó a cabo la actividad integradora.

Año	Temática	Municipios o Institución donde se diagnosticó y/o incidió
2012	Salud sexual y reproductiva	Contla, Chiautempan, Teolocholco, Apizaco, Tlaxcala
2013	Derechos sexuales y reproductivos	Tlaxcala y Chiautempan
2014	Causales de aborto	Tlaxcala, Chiautempan, Apizaco, Zacatelco
2015	Aborto en Tlaxcala	Tlaxcala, Universidad Autónoma de Tlaxcala
2016	Embarazo adolescente	San Pablo del Monte, Chiautempan, Ixtacuixtla, Nativitas, Huamantla
2017	Violencia en el noviazgo	Acuamanala, Huamantla, Zacatelco, la Magdalena Tlaltelulco
2018	Salud sexual y reproductiva en mi escuela	Colegio de Bachilleres de Tlaxcala, en toda la entidad
2019	Embarazo adolescente y violencia	Colegio de Bachilleres de Tlaxcala, en toda la entidad
2020	Acoso sexual y violencia	Estado de Tlaxcala (trabajo en línea)
2021	Causales para la interrupción legal del embarazo	Estado de Tlaxcala (trabajo en línea)
2022	Embarazo adolescente y violencia sexual	Tetlanohcan, Chiautempan, Huamantla, Tlaxcala, San Pablo del Monte, Acuamanala y Zacatelco
2023	Violencia sexual y embarazo en niñas y adolescentes	Zitlaltepec, Huamantla, Ixtenco, Emiliano Zapata, Tlaxco, Cuapiaxtla, San Pablo del Monte, Quilehtla, Tlaxcala, Teolocholco, Tetlanohcan, Chiautempan, Mazatecochco, Acuamanala y Zacatelco
2024	Violencias de género	San Pablo del Monte, Tlaxcala, Chiautempan, Zitlaltepec, Cuapiaxtla, Huamantla, Emiliana Zapata, Quilehtla y Acuamanala

Fuente: Elaboración propia tomado como base los informes de actividad integradora de los años correspondientes.

Si bien es cierto que para la propuesta de temáticas que se abordarán se realiza en conjunto con la persona responsable de la unidad de aprendizaje de prácticas, el Colegiado es quien aprueba la realización de la misma, y define los elementos en que cada unidad de aprendizaje aportará para su realización, así como la evaluación de los aprendizajes obtenidos. Por otro lado, para la intervención, el estudiantado es quien define dónde y cómo se llevará a cabo, siempre con el acompañamiento de la persona responsable de la práctica. En este punto es importante señalar otro aspecto de vinculación social, sobre todo porque la intervención requiere de la apertura de espacios con las Presidencias municipales o de comunidad, las Direcciones de las escuelas de todos los niveles, o con los liderazgos comunitarios que se requieran. Al ser las y los beneficiarios de la actividad integradora, estos espacios representan gran apoyo no sólo a esta actividad académica, sino para que sus comunidades reciban información valiosa para la prevención de las problemáticas abordadas.

Algo semejante ocurrió durante la pandemia por COVID-19, pues si bien las restricciones de contacto cara a cara fueron evidentes, se diseñó un ejercicio virtual/ en línea, que por un lado permitió la difusión de información, también generó espacios para solicitar apoyo, atención o referencia en la atención a problemáticas que han estado presentado en la sociedad y las que se sumaron en este proceso de virtualidad.

Un elemento importante tanto para la UATX como para DDESER, se refiere a que, para que las intervenciones sean efectivas, las y los estudiantes se preparen en las temáticas que van a abordar, por lo que se realiza un proceso de formación de tres momentos en temas de género, de manejo grupal y de temáticas propias de la DDESER. Por otro lado, se proporciona material impreso, metodología anticonceptiva y materiales diversos para ser utilizados durante su formación; adicional a ello, llevan el apoyo institucional de la organización cuyo reconocimiento a nivel estatal le ha permitido tener credibilidad por los resultados que ha presentado.

Justamente, los temas abordados en las actividades integradoras, van de la mano con los puntos ejes de la DDESER, pues el tema de derechos sexuales y reproductivos, incluido el aborto, la sexualidad, el género, el embarazo adolescente, el acceso a metodología anticonceptiva, las infecciones de transmisión sexual, las violencias, entre otros, con una mirada desde los derechos humanos y la necesaria perspectiva de género, de interculturalidad y respecto a la libertad son parte de los abordajes de la organización (Ddeser, 2024), por ello, es fundamental reconocer que se debe dar un proceso de formación, capacitación sensibilización del estudiantado y que debe ir de la mano para realizar actividades con el acompañamiento de la organización.

La mirada del estudiantado

Un aspecto fundamental del modelo educativo de la UATX ((MHIC, 2012), es poner al centro del proceso de aprendizaje a las y los estudiantes, consideramos necesario retomar algunas de sus opiniones sobre el proceso de aprendizaje durante la realización de la actividad integradora, por lo que, a continuación, presentamos algunos testimonios que ellas y ellos mismos escribieron al finalizar el semestre.

En primer lugar, destacamos el hecho de que, en todo proceso de aprendizaje, no basta con apostarle a un conocimiento memorístico, sino que aquello que se aprende sea parte de la propia vida; así, la comprensión de los fenómenos no sólo se mira en el "otro" sino en la propia experiencia. En el caso de los temas de sexualidad, una de las estudiantes expresa:

> *"Aprender de la sexualidad propia y de la gente de alrededor es un referente básico para poder establecer relaciones personales sanas e integrales, es necesario promover que se brinde la educación sexual libre de mitos y prejuicios desde temprana edad. Las encuestas de sexualidad en las juventudes dan cuenta de que mientras más información sobre sexualidad tienen las y los jóvenes, tienden a retrasar el inicio de su primera relación sexual" (Testimonio 1. Estudiante de Trabajo Social).*

> *"El aprendizaje que recibí en DDESER no solo ha servido para mí también para lo que hago hoy en día en mi actuar como trabajadora social, pues tengo conocimientos sobre sexualidad, derechos y métodos anticonceptivos lo que me ayuda para orientar a otras personas, más a los adolescentes en la escuela donde trabajo" (Testimonio 2. Egresada de Trabajo Social).*

Asimismo, superar miedos e inseguridades, resulta fundamental a la hora de llevar a cabo trabajo frente a grupo, pues se trata no sólo de hablar, sino de transmitir conocimientos y emociones para empatizar con el público, habilidades que se van adquiriendo durante toda la formación académica, así lo expresan los siguientes testimonios:

> *"Aprendí a dominar un poco los temas de los que voy hablar o en su caso las técnicas y poder llamar la atención de los jóvenes, de igual manera cada vez más perder el miedo y la pena de hablar en público y poder controlar al grupo, y poder dar una buena explicación de los temas" (Testimonio 3. Estudiante de Trabajo Social).*

> *"Cuando comencé a trabajar con grupos me sentía muy nervioso y pues no podía hacerlo bien, cuando ingresé a mis prácticas en DDESER, aprendí muchísimo y ahora que ya estoy trabajando valoro todo lo aprendido por que la experiencia nadie no las da y aquí la fui construyendo y aprendiendo" (Testimonio 4. Egresado de Trabajo Social).*

Por otro lado, reconocer la importancia de la actividad integradora, para el estudiantado resulta fundamental, pues no sólo se trata del cumplimiento de un requisito, sino de mirar con objetividad cómo podría ser la vida profesional futura, así lo expresa la estudiante:

"Para mí fue una experiencia agradable, ya que conozco más personas y las personas me conocen a mí. Al igual que adquiero esa seguridad y confianza al pararme frente a un grupo. También conozco sobre estos temas que son importantes y aquejan a la sociedad, siento que uno como trabajadora social, tiene que conocer un poco de todo. Para mi es importante hacer este tipo de actividades, ya que en un futuro próximo tal vez entre en la categoría educativa o de salud" (Testimonio 5. Estudiante de Trabajo Social).

Desde el punto de vista de los aprendizajes obtenidos con la realización de la actividad integradora, tal como la UATX la diseñó en su Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC), permite la movilización de los conocimientos (Padilla Mendoza & Mecalco López, 2017), la puesta en marcha de los saberes y habilidades que durante toda la formación el estudiantado obtiene y, por otro lado, adquiere otros que le da la práctica, más cercana a la realidad social a la cual va a responder ya como profesionista.

Reflexión final

A la distancia, después de 12 años de implementación de la actividad integradora en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, debemos señalar que ha sido un proceso de aprendizaje para todos los actores educativos; como docentes, debemos señalar que ha representado un reto para conjuntar esfuerzo por mirar de forma colegiada los ejes problemáticos a ser aplicados en la formación, lo mismo que la integración de los saberes; aún más ha resultado desafiante el trabajo en equipo que representa el diseño, el seguimiento y la evaluación de esta actividad de aprendizaje. Por otro lado, desde el punto de vista del estudiantado, si bien es cierto al final de cada ejercicio manifiestan un saldo positivo, en muchas ocasiones lo miran como trabajo

adicional a su ya de por sí amplia carga de trabajo en todas las unidades de aprendizaje. No obstante, les es posible mirarla como una oportunidad para la puesta en marcha de los conocimientos adquiridos no sólo en el semestre, sino durante todo su trayecto educativo, adicionando nuevos conocimientos y sorteando dificultades personales y grupales que contribuyen al crecimiento.

Desde el punto de vista institucional, la actividad integradora se ha convertido en una suerte de elemento vinculatorio con distintas instancias, pues al requerir que la aplicación de las mismas se realice en espacios comunitarios e institucionales, lo que obliga a la universidad a retornar algo de lo mucho que la sociedad le ha otorgado.

Es fundamental la vinculación entre la UATx y DDESER debido a que no solo se conocen los problemas sociales que enfrentan, adolescentes, jóvenes, mujeres y sus comunidades, pues se realiza un proceso de atención más amplio, integral y profesional, debido a que el acercamiento a estos contextos permite no solo mirar la realidad social, también permite la intervención en ella.

Por otro lado, la experiencia profesional que se adquiere durante la práctica y que se fortalece al realizar actividades integradoras es amplia y genera un cúmulo de conocimientos que permiten que al egresar de una carrera universitaria se logre insertarse al ámbito laboral más preparada y con mayores elementos para intervenir desde otra mirada, con más argumentos y seguridad, con perspectiva de género y formación en temas como la sexualidad, las violencias, los embarazos y los derechos sexuales y reproductivos, entre otras.

Reconocer los aportes de la vinculación de las y los estudiantes con la sociedad civil también da un extra, ya que, aunque no fue considerado en este documento, también la DDESER ha sido un espacio de inserción laboral para quienes tienen interés y que, como parte de esta responsabilidad social, la organización anualmente contrata a una o dos personas recién egresadas y se mantienen es ese empleo durante dos o tres años. mientras adquiere mayor experiencia laboral, para después vincularlas a instituciones del Estado.

En el caso que en este escrito señalamos, se suma un punto fundamental, pues por un lado nos encontramos frente una experiencia de doble beneficio desde la mirada de la vinculación universitaria, pues acerca a los estudiantes a una organización de la sociedad civil con sus dinámicas

e intereses temáticos específicos y, por el otro, la DDESER otorga servicios fundamentales relacionados con los derechos sexuales y reproductivos y la prevención de diferentes problemáticas como la violencia y el acoso sexual. Pero también permite al estudiantado centrarse en la temática de género que, en un país donde 11 mujeres al día son víctimas de feminicidio (ENDIREH, 2021), resulta nodal.

Finalmente, el saldo es positivo, sobre todo porque, la vinculación entre UATX y la DDESER se extiende más allá de la realización de la actividad integradora, pues para quienes egresaron de la licenciatura en Trabajo Social, es una gran referencia provenir de dicha institución y haber colaborado en la red. Muchas de ellas, actualmente se encuentran laborando en instancias de la mujer, tanto en Tlaxcala como en Puebla, en los Centros de Justicia para las Mujeres, así como en hospitales y escuelas donde aplican lo aprendido, con perspectiva de género y de derechos humanos.

Bibliografía

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2020). *El Servicio Social y egresados. http://www.anuies.mx/programas-y-proyectos/proyectos-academicos/servicio-social-y-egresados*

Blanco Fernández, A. A. (2016). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Narcea ediciones.

Castillo, N. (2021, 7 de junio). *Modalidad híbrida para la educación en tiempos de coronavirus*. Ciencia UNAM: *https://ciencia.unam.mx/leer/1125/modalidad-hibrida-para-la-educacion-en-tiempos-de-coronavirus*

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2021). *Las experiencias de las comunidades educativas en el contexto de la pandemia por COVID-19 y la Estrategia Aprende en Casa en México* (Documento sintético). *https://www.coneval.org.mx/EvaluacionDS/PP/CEIPP/IEPSM/Documents/Experiencias_comunidades_educativas.pdf*

Chávez Jiménez, E. A. (2017). Talento humano: una contribución a la competitividad organizacional. *Mercados y Negocios*.

Cifuentes- Medina, J., González- Pulido, J., & González- Pulido, A. (2020). El rol del profesor en la modalidad a distancia. *Revista Boletín REDIPE*, *9*(1), 79-90. Obtenido de *https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528365*

CONEVAL. (2021). *Las experiencias de las comunidades educativas en el contexto de la pandemia por COVID-19 y la Estrategia Aprende en Casa en México.* México.

Convenio de Colaboración entre la UATX y Equidad de Género, Ciudadanía, Trabajo y Familia, A.C. (2022).

Ddeser. (18 de Junio de 2024). La Red. Obtenido de Red por los Derechos Sexuales y Reproductivos en México: *https://www.ddeser.org/?p=7*

Díaz, T. (2021). Reestructurar la educación en tiempos de pos-pandemia. *Revista Innovaciones Educativas, 23*(35), 14-17.

Dirección de Instituciones Particulares de Educación. (s. f.). *Preguntas frecuentes*. Gobierno de México. *https://dgair.sep.gob.mx/faq_dipes_3*

Echandia, Á. (2020). Migración de modelo de atención educativa en tiempos de COVID-19. *Revista Ciencias de la Educación*, *30*(Edición Especial).

ENDIREH. (2021). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares ENDIREH 2021. Principares resultados. CDMX: INEGI.

Eggers, M. F. (2018). *Teoría de las organizaciones*. Maipue. *https://elibro.net/es/lc/bibliotecauv/titulos/79002*

Fabela, R. P. (2022). Perspectiva de la educación superior en México 2030. *Scielo. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-57052022000200289&script=sci_arttext*

Gargallo-López, B. S.-R.-P.-G. (2021). El cuestionario CECAPEU. *Revista ELectrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *1.*

GOBMEX. (s.f.). Preguntas frecuentes. Obtenido de Gobierno de México: *http://dipes.sep.gob.mx/es/DIPES/PreguntasFrecuentes3#:~:text=Modalidad%20no%20escolarizada%3A%20se%20caracteriza,y%2Fo%20con%20apoyos%20did%C3%A1cticos.*

Gómez, F., Gómez, J., y Reynosa, L. (2021). Problemas prototípicos e incidentes críticos: una alternativa didáctica desde la mirada de la innovación educativa. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar, 5*(6), 11735-11753. doi: *https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1197*

Hernández, A., González, M., y Viñas, G. (2019). Estrategia de formación docente y modalidad semipresencial. *Revista Conrado*, *15*(66), 145-155. *http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n66/1990-8644-rc-15-66-145.pdf*

INEGI. (s.f.). Glosario. Recuperado el 6 de mayo de 2023, de INEGI: *https://www.inegi.org.mx/sistemas/mapa/atlas/docs/Glosario%20Atlas.pdf*

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH). https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/2021/*

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023, 6 de mayo). *Glosario. https://www.inegi.org.mx/app/glosario/default.html?p=ENOE15*

López- Barajas, E., Ortega, M., Albert, M., y Ortega, I. (2020). *El paradigma de la educación continua. Reto del siglo XXI.* Narcea Ediciones.

Mena-Sinche, D., Vélez-Marín, J., y Prieto-López, Y. (2022). *Sistematización teórica de modelos pedagógicos híbridos adaptados a las necesidades de los sistemas educativos en tiempo de COVID.* Digital Publisher CEIT, 76-94.

MHIC. (2012). *Modelo Humanista Integrador basado en Competencias*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Moncada, J. (2013). *Modelo educativo basado en competencias*. Trillas.

Navarrete-Cazales, Z., y Manzanilla-Granados, H. (2017). Panorama de la educación a distancia en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *13*(1), 65- 82. doi:10.17151/rlee.2017.13.1.4

Navarrete, Z., Manzanilla, H., y Ocaña, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *L*(Especial), 143-172.

OCDE. (2023). *Egresados de Educación Superior en el Mercado Laboral.* OcedeiLybrari.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *Revista de Investigación en Educación Médica,*Padilla Mendoza, B. M., y Mecalco López, M. (2017). La Actividad Integradora. Las implicaciones del proceso de asimilación como estrategia de integración curricular en la UATx. En E. Ocampo Gómez, E. Hernández Ferrer, y N. Rodríguez Orozco (Eds.), *Perspectivas y retos de la educación integral y flexible en las Instituciones Públicas de Educación Superior en México.* Universidad Veracruzana.

Páez-Gabriuna, I. U. (2022). *Transformación digital en las organizaciones.* Universidad del Rosario. *https://elibro.net/es/lc/bibliotecauv/titulos/219878*

Pérez, R., Martínez, M., y Mena, E. (2020). Sars-CoV-2 en México y su efecto en los modelos educativos áulicos: una perspectiva crítica y reflexiva. RIDE *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *11*(21).

Rectoría Universidad Autónoma Metropolitana. (30 de agosto de 2022). ¿Cuál es el modelo educativo UAM? *https://kiknelia.rec.uam.mx/index.php?/Knowledgebase/Article/View/45/1/cual-es-el-modelo-educativo-de-la-uam*

Red por los Derechos Sexuales y Reproductivos en México (DDESER). (s. f.). *La Red. https://www.ddeser.org/?p=7*

Rey Romero, C. J. (2021). *Las Competencias Blandas en el emprendimiento* Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Rey Romero, M. R. (2021). *Las competencias blandas en el emprendimiento.* Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto.

Rivera-Díaz, E. (2021). Reingeniería del modelo educativo superior centroamericano en la post pandemia por Covid-19, hacia una profesionalización por competencias digitales. *Revista Minerva, 4*(3), 9-22.

Sánchez, M. (2021). ¿Modelos, modalidades o modas? La enseñanza mixta y el poder de las palabras. *Revista de Investigación en Educación Médica, 10*(39), 5-8. *https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.39.21375*

Solís, P., Mazzotti, G., y González, C. (2009). *Modelos, contextos y formas de trabajo en las universidades. Retos y posibilidades de la organización en red.* Universidad Veracruzana; Universidad Autónoma Metropolitana. *https://www.academia.edu/12529358/Modelos_contextos_y_formas_de_trabajo_en_las_Universidades_Balance_y_Reflexiones*

Sistema Universitario de Multimodalidad Educativa. (2022). *Las modalidades educativas.* Blog SUME, Universidad de Guanajuato. *https://blogs.ugto.mx/marco/2019/04/01/las-modalidades-educativas/*

SUME. (2022). Las modalidades educativas. *https://blogs.ugto.mx/marco/2019/04/01/las-modalidades-educativas/*

Texis, R., y Salazar, E. (2019). La actividad integradora de la UATX: experiencia de aplicación en Trabajo Social. En L. del C. López Díaz, & J. Tolentino García, (Eds.), *Del Modelo educativo al aula: el encuentro con los estudiantes* (pp. 32-47). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Tlaxcala, U. A. (2016). *Procedimiento Colegiados de Facultad*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Tlaxcala, U. A. (18 de Junio de 2024). *Secretaría de Autorrealización*. Universidad Autónoma de Tlaxcala. *https://uatx.mx/secretaria/autorrealizacion/*

Tobar, C. (2021). Modalidad híbrida: qué es y cómo navegar por ella. *Revista para el aula*, (39), 29-30. *https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2021-10/pea-039-014.pdf*

Universidad Americana de Europa. (2020, 4 de junio). *Modelo educativo: qué es y qué tipos hay.* Blog de la Universidad Americana de Europa. *https://www.unae.edu.mx/*

Universidad Autónoma Metropolitana. (2021). *Aprueba la UAM el programa de transición de enseñanza en la modalidad mixta.* [Boletines UAM]. *https://www.comunicacionsocial.uam.mx/boletinesuam/513-21.html*

Universidad Autónoma Metropolitana. (2021). *Programa Emergente de Enseñanza Remota.* Universidad Autónoma Metropolitana. *https://www.uam.mx/educacionvirtual/uv/peer.html*

Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. (s.f.). *Breve semblanza de la UAM.* Recuperado el 1 de mayo de 2023, de *http://www.izt.uam.mx/index.php/historia/#:~:text=La%20Universidad%20Aut%C3%B3noma%20Metropolitana%20(UAM,de%20los%20m%C3%A9todos%20de%20ense%C3%B1anza*

Universidad Autónoma Metropolitana. (2022, 30 de agosto). *¿Cuál es el modelo educativo de la UAM?* Rectoría, Universidad Autónoma Metropolitana. *https://kiknelia.rec.uam.mx/index.php?/Knowledgebase/Article/View/45/1/cual-es-el-modelo-educativo-de-la-uam*

Universidad Autónoma de Tlaxcala. (2012). *Modelo humanista integrador basado en competencias (MHIC). Universidad Autónoma de Tlaxcala.*

Universidad Autónoma de Tlaxcala. (2016). *Procedimiento 400a-PR-02 Colegiados de Facultad.* Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Umaña-Mata, A. (2020). Educación Superior en tiempos de COVID-19: oportunidades. *Revista Innovaciones Educativas*, *22*(Especial), 36-49.

UNADE. (4 de Junio de 2020). *Modelo educativo: qué es y qué tipos hay. https://unade.edu.mx/que-es-un-modelo-educativo/*

Veracruzana, U. (2008). Estatuto de alumnos. *https://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/estatutodelosalumnos2008.pdf*

Viñas, M. (2021). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. *Plurentes. Artes y Letras,* (12).

Capítulo III.
Los retos de la gestión y de la política educativa en las universidades por efectos de la pandemia

Los docentes de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y sus realidades en el inicio de la pandemia por COVID 19

Moisés Mecalco López[35]
Blanca Margarita Andrea Padilla Mendoza[36]

Resumen

De muy diversas maneras, la experiencia de la pandemia por COVID-19 y sus efectos sobre el rompimiento de las rutinas de las personas y de las instituciones, ha forzado a observar la realidad desde un punto de vista que no se esperaba y ha dejado al descubierto diversos temas que han estado presentes en la escuela hace tiempo pero que no ganaban relevancia en tanto que no marcaban prioridades: la introducción como recursos educativos de los dispositivos y herramientas tecnológicas, la falta de conocimiento sobre las habilidades para su manejo, la posesión o no de computadoras, la conexión a internet, la capacidad para albergar en la infraestructura universitaria las plataformas para el trabajo en línea, entre otros.

En el campo del diseño de programas de unidades de aprendizaje, obviamente existían muy pocos elementos que auxiliaran para operar una transformación de programas basados en lo presencial a programas en línea, la formación técnica y pedagógica estaba apenas embrionariamente surgiendo a partir de los diplomados que se dieron dentro de las propuestas formativas del modelo educativo universitario en la UATx.

Precisamente, en el terreno de las condiciones de existencia, ha sido una gran lección tener la certeza de que las desigualdades sociales son una presencia ominosa, porque con toda facilidad la forma en que replantee su funcionamiento una institución puede operar para profundizarlas. Esto puede derivar en que se asuma como prioridad, cumplir con concluir los programas con quienes tienen actitud de disposición y acceso a los recursos tecnológicos,

[35] Universidad Autónoma de Tlaxcala, *ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5457-1181*
[36] Universidad Autónoma de Tlaxcala, *ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6514-2518*

sin tejer un plan institucional para dar garantías al derecho al acceso a la educación de quienes no los tienen, es en este sentido que nos dimos a la tarea de conocer la realidad de los docentes y de los estudiantes para proponer alternativas institucionales pertinentes a las realidades vividas.

En esta ponencia presentaremos sólo los resultados concernientes a los docentes con respecto a las siguientes variables: a) salud física y emocional; b) dispositivos digitales; c) habilitación en el uso de herramientas digitales y; d) valoración del trabajo a distancia. El acercamiento fue a través de un estudio de tipo exploratorio, aplicando un cuestionario a más de 1202 docentes–pertenecientes a 11 Facultades y 3 Unidades Académicas Multidisciplinarias de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Palabras clave: Docencia, tecnologías, experiencias educativas, pandemia, educación remota.

Introducción

Inesperadamente, las formas en las que desarrollábamos nuestras vidas se vieron trastocadas por un fenómeno que va a cambiar las perspectivas desde las cuales observemos lo social, lo económico, lo político y lo cultural de ahora en adelante. Ha sido tal su magnitud que sumió en el desconcierto a gobiernos y organismos internacionales de los que se esperaban respuestas en función de los recursos que, aparentemente, debería contar para hacer frente a situaciones de crisis. No fue y no ha sido así hasta el momento, si juzgamos por el grado de control todavía menor que se tiene sobre la pandemia por COVID-19 en el mundo, porque los impactos en el trastocamiento de todo tipo de procesos y actividades rebasa con mucho cualquier previsión y cantidad de recursos disponibles. El mundo entero detuvo la mayoría de sus actividades regulares y se sumió en el desconcierto ante los efectos devastadores que provocó la invasión del virus, esto es, su evolución en enfermedad grave y el deceso de quienes resintieron la carencia de protecciones naturales para hacerle frente.

La casi total paralización de las actividades incluyó, por supuesto, todas las relacionadas con la educación. En nuestro país, todos los niveles educativos suspendieron actividades dos semanas antes de las vacaciones de primavera (semana santa), supusimos que sumadas darían paso a la recuperación de la normalidad y retomaríamos el paso que marcan los calendarios institucionales. Sin embargo, después de más de 14 meses de la

suspensión de la presencialidad para el desarrollo de los procesos, seguimos sujetos a un confinamiento que a lo largo de este tiempo ha cobrado ya sus cuotas en diferentes ámbitos de la vida laboral-profesional de los docentes.

Es el caso también de quienes laboramos en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, hemos estado sometidos al rigor impuesto por los cuidados necesarios y obligatorios frente a la pandemia, así como a las muy variadas exigencias institucionales y de aquellas que se impusieron debido al desempeño de la actividad docente bajo condiciones diferentes a las habituales. Hacemos el trabajo en modalidad no-presencial y remota, pero ello ha implicado desarrollar variados aprendizajes—manejo de dispositivos, de aplicaciones, de administración de las mismas, del tiempo, de bases de datos, de búsqueda de información, entre otros—así como incrementar la tolerancia a condiciones agobiantes como el trastocamiento de los tiempos en casa y en el trabajo (en el mismo espacio), de las actividades habituales en las relaciones familiares y sociales, al mismo tiempo que se establecieron dinámicas inesperadas en las relaciones entre estudiantes y docentes—con el uso de las aplicaciones para conferencias en línea las y los estudiantes apagan las cámaras, los micrófonos, por ejemplo—que vuelven desafiantes las sesiones de clase, y dejan más interrogantes que certezas sobre los logros en los aprendizajes y su contribución a la formación profesional.

Metodología

Todo este conjunto de circunstancias mencionadas con anterioridad motivó la realización de un primer estudio exploratorio para propiciar el reconocimiento de condiciones que se han estado presentando a lo largo del tiempo de confinamiento en relación al trabajo docente y la situación de los estudiantes. Para este fin se sondearon varios ámbitos para su análisis como lo contextual, abarcando variables como: la situación socioeconómica, la vivienda, la violencia y acoso y la composición familiar. De la misma manera se trabajó con un área formativa observando variables relacionadas con la disponibilidad de dispositivos tecnológicos, la habilitación tecnológica, la gestión del tiempo y las implicaciones del trabajo a distancia, un trabajo extenso pero revelador de la situación de nuestra población universitaria.

Dada la extensión del estudio, para esta ponencia sólo se presentarán los resultados concernientes a los docentes con respecto a las siguientes variables: a) salud física y emocional; b) disponibilidad de dispositivos digi-

tales; c) habilitación en el uso de herramientas digitales y; d) valoración del trabajo a distancia. El acercamiento fue a través de un estudio de tipo exploratorio, aplicando un cuestionario a más de 1202 docentes–pertenecientes a 11 Facultades y 3 Unidades Académicas Multidisciplinarias de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Abarcó a docentes de las distintas jornadas laborales (Hora clase, Medios tiempos y Tiempos completos) y se realizó una descripción de los datos a través de medidas de resumen. A continuación, se muestran los resultados del estudio.

a) Salud física y emocional

La certeza de seguridad que proporciona la familia va en línea con las características culturales del estado de Tlaxcala, es el núcleo básico de organización y resguardo solidario. No es gratuito que bajo condiciones de normalidad y, en especial, en las actuales de emergencia, la mayoría de las y los docentes manifiesten que su entorno familiar les provee seguridad. Esta situación juega a favor de ayudarles a sostener su condición de formadores, la UATx puede contribuir también a mantener una perspectiva positiva sobre su situación como universitarias(os). No obstante, partiendo de los datos, es evidente que no es desdeñable la proporción de quienes no comparten esa percepción de seguridad en su familia (18%); el instrumento no permite enfocar de forma desagregada las situaciones que se presentan, por tanto no sabemos con certeza hacia qué será necesario orientar acciones o programas para apoyarlos.

Tabla 1. Seguridad en elentorno familiar.

Seguiridad en el entorno familiar	
Se siente seguro(a) en su entorno familiar	82%
Se siente inseguro(a) en su entorno familiar	18%

Fuente: Comisión MHIC. Cuestionario para docentes de la UATx. Mayo 2020.

Sin embargo, en relación a aspectos de salud física (alteraciones de la vista, malestares del sistema digestivo, atención odontológica, entre otros) y salud mental (estrés, ansiedad, agobio), es posible decir que la alteración de las condiciones de vida esté produciendo trastornos en más de un miembro de

la familia y tal cause situaciones de tensión, incluso de violencia. La UATx ha contribuido con algunos recursos a su atención.

El confinamiento está causando que las condiciones de salud sufran alteraciones negativas: cambios en las horas de sueño, malestares leves de la vista, cansancio, entre otros. El problema surge precisamente de cambiar drásticamente las rutinas de la vida diaria por otras que no por conocidas dejan de ser inesperadas debido también al tiempo que hemos tenido que sostenerlas, se han prolongado por varios meses. En general las y los docentes expresan sentirse sanos (83%) y el 17% restante experimenta enfermedad. Como no hay certeza respecto al tiempo en que deberán seguirse observando medidas de cuidado, habrá que estar alertas por el surgimiento de padecimientos que se sumen a los ya mencionados u observar si hay agravamiento de los ya conocidos.

Tabla 2. Situación de salud.

Cómo evulúa su situación en este momento		
Estoy sana(o)	Estoy enferma(o)	Me siento bien, pero padezco alguna enfermedad
83%	2%	15%

Fuente: Comisión MHIC. Cuestionario para docentes de la UATx. Mayo 2020.

Siguiendo la trayectoria de lo que ha sido tener que enfrentar en el país la pandemia, obviamente estamos viviendo un estado que constituye un hito histórico, el tiempo de confinamiento ha sido especialmente largo y sus consecuencias sobre la amenaza a la vida, los daños a la economía, las disputas políticas y, un factor especialmente presente, la masa de información sumada a una masa de desinformación que se han producido, originan diferentes efectos sobre la percepción del ambiente social. Del conjunto del profesorado, 1202 que respondieron el cuestionario, más de la mitad indican que su estado de ánimo durante la contingencia es tranquilo (57%); sin embargo, el 43% restante reporta estados de ánimo negativos. Una de las prioridades para sostener el trabajo docente está por supuesto en un buen estado de salud, sin embargo, vemos que existe un deterioro importante en la percepción del estado de ánimo que, a su vez, puede dar lugar a deterioro de la salud física, es un punto de atención del que habrá que estar en alerta para sugerir medidas que contribuyan a paliar una situación que interfiere el buen desempeño de las personas.

Tabla 3. Estado de ánimo.

Tomando en cuenta la contingencia actual ¿cómo evalúa su estado de ánimo?			
Me siento tranquilo(a)	Me siento angustiado(a)	Me siento deprimido(a)	Me siento agobiado(a)
57%	23%	35%	17%

Fuente: Comisión MHIC. Cuestionario para docentes de la UATx. Mayo 2020.

Violencia y acoso

Respecto a la violencia en las diferentes modalidades, se les preguntó a las y los participantes si han vivido, presenciado o percibido situaciones de violencia. Si bien la tendencia de experiencias relacionadas con violencia física y el acoso sexual entre el profesorado permanece baja (2% para violencia física con la pareja, 2% para violencia física con algún integrante de la familia, 1% acoso sexual por parte de alguien del trabajo y 3% para acoso sexual por parte de un conocido), se reporta mayor frecuencia ante las situaciones de tensión familiar y discusiones verbales con la familia (37% y 30% respectivamente). Cómo se ha mencionado ya, la situación en la que vivimos es extraordinaria, se nos presenta por primera vez, de manera súbita y prolongada lo que seguramente debe introducir efectos en las relación es familiares que desgasta a los integrantes. Varios elementos deben estar gravitando sobre esta condición, como la pérdida del empleo de alguno o algunos, la necesidad de prodigar mayores cuidados a hijos/hijas y parientes cercanos, la propia realización del trabajo que entró en una fase desconocida para la mayoría y la asignación y cumplimiento de los quehaceres domésticos son factores que el día a día del confinamiento impone como condiciones que introducen tensiones de distinto grado y naturaleza.

Tabla 4. Violencia y acoso.

Criterio	Porcentaje
Se han incrementado las situaciones de tensión entre su familia	37%
Ha tenido alguna discución verbal con integrantesnde su familia	30%
Ha vivido una situación de violencia física con su pareja	2%
Ha vivido alguna situación de violencia física con algún integrante de su familia	2%
Ha sufrido scoso sexual por parte de algún integrantede su familia	0%
Ha sufrido acoso sexual por parte de alguien del trabajo (compañeros, autoridades, estudiantes	1%
Ha sufrido acoso sexual por parte de algún desconocido	3%

Fuente: Comisión MHIC. Cuestionario para docentes de la UATx. Mayo 2020.

b) Disponibilidad de dispositivos digitales

Al cambiar de una un ambiente presencial a un ambiente remoto de enseñanza y aprendizaje, el primero de los desafíos se relacionó con el uso de la tecnología con un fin didáctico-pedagógico, obligando a los docentes a replantearse su manea de ser y estar en una enseñanza que no era la acostumbrada, esto nos llevó a observar que si bien hay docentes que vienen incorporando el uso de tecnología en sus aulas de tiempo atrás, y que esto apoyó el paso de lo presencial a lo virtual, para otros docentes la pandemia y el confinamiento social han sido un momento de mayor riqueza pues les ha permitido desaprender, aprender y reaprender.

Para las y los docentes de la UATx el proceso citado, con recursos diversos plantea un reto inmenso, pues el que las y los profesores no cuente con una computadora portátil (67%) o de escritorio (8%), además del software propio para cada unidad de aprendizaje, orilla a implementar algunas actividades pedagógicas para trabajar las con sus estudiantes pormedio de los teléfonos inteligentes principalmente, lo que de antemano supone que las activida-

des a desarrollar para la enseñanza son elementales, ya que por este medio no se pueden desarrollar ampliamente algunos ejercicios de profundización en las disciplinas.

Aunado a lo anterior, el hecho de que los implementos tecnológicos los compartan con familiareso, peor aún, que no los tengan complica más la labor docente, lo que provoca que solo envíen actividades a los estudiantes a través del celular ya que es el dispositivo con el que cuenta la mayoría, como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 5. Dispositivos con que cuenta.

Dispositivos	¿Con cuáles de los siguientes dispositivos cuenta en casa?		
	Uso exclusivo	Uso compartido	No tengo
Computadora portátil	55%	37%	8%
Computadora de escritorio	11%	22%	67%
Tablet	17%	11%	72%
Teléfono inteligente	86%	9%	5%

Fuente: Comisión MHIC. Cuestionario para docentes de la UATx. Mayo 2020.

Lo que podemos concluir después de observar estos datos es que un porcentaje considerable de los docentes de la UATx, no cuentan con los implementos indispensables para afrontar una formación remota o virtual, por lo que es una situación problemática para desempeñar su labor de enseñanza. En este sentido, muchas son las acciones a implementar por parte de la institución para solventar dicha realidad, sin embargo, todo el peso recae en los propios docentes pues son ellos quienes resuelven esta situación.

Conectividad

En las condiciones actuales cuando la principal forma de lograr el contacto académico con los estudiantes es hacer lo de manera virtual, observamos que 21%, de los docentes se apoya con datos del celular, un porcentaje reducido (5%) se desplaza a casa de algún familiar que cuente con el servicio y 4% de ellos acude a un café internet para lograr la conectividad, en resumen, 30% de los docentes de esta casa de estudios no cuenta con conectividad y les representa un reto y un problema pues la eficiencia para enviar y reali-

mentar a estudiantes en el proceso de enseñanza secomplica. Sin embargo, son las condiciones reales en las que lo hacen.

La realidad nos muestra que las tecnologías digitales han influido en la manera de aprender y, en consecuencia, en la manera de enseñar en esta pandemia, por lo que ante la ausencia del conectividad, se deja a los docentes en una condición desventajosa para promover acciones de enseñanza para los estudiantes pues 30 de cada 100 docentes tiene que recurrir a otros medios para acceder a internet.

Tabla 6. Alternativas usadas para acceder a Internet.

En caso de uqe no tenga Internet, ¿cómo resuelve esta situación?	
Utilizo datos del celular	21%
Acudo a casa de un familiar	5%
Acudo a un café internet	4%
No aplica	70%

Fuente: Comisión MHIC. Cuestionario para docentes de la UATx. Mayo 2020.

El servicio del internet, entre otras funciones tiene la de permitir la comunicación en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes, todo ello para favorecer el aprendizaje de los estudiantes en confinamiento. Que no se cuente con el servicio o que sea pésimo como ocurre en las diferentes latitudes de nuestro país, en especial en el Estado de Tlaxcala, simplemente no permite que las y los docentes efectúen sus labores académicas de la mejorforma, casi 4 de cada 10 docentes tienen esta problemática como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 7. Funcionalidad del Internet.

El internet al que tiene acceso, ¿le permite realizar sus actividades académicas sin problema?	
Sí	63%
No	3%
Algunas veces	34%

Fuente: Comisión MHIC. Cuestionario para docentes de la UATx. Mayo 2020.

Uso de herramientas digitales para la enseñanza

Las herramientas digitales ya eran utilizadas por un buen porcentaje de docentes, ahora con la educación remota es obligado realizarla bajo las condiciones y con los recursos que proveen las tecnologías. La pandemia evidenció que un alto porcentaje de profesores utiliza pocas herramientas como se muestra en la siguiente tabla (Véase tabla 8), el correo electrónico y el WhatsApp fueron de las aplicaciones más utilizadas en el inicio del confinamiento (9 de cada 10 docentes). Un resultado significativo fue que sólo 1 de cada 10 docentes sabe usar la plataforma institucional (SIGA), situación que conflictúa los procesos de enseñanza tras el alejamiento de las aulas presenciales y debe alertar a las autoridades institucionales con el fin de proponer acciones de habilitación de la planta docente en este sentido.

Tabla 8. Uso de herramientas digitales.

En el contexto de la pandemia, señale aquellas herramientas digitales que utiliza pa realizar su trabajo con estudiantes	
Correo electrónico	91%
WhatsApp	94%
Menaje de texto	34%
Facebook	25%
Classroom	35%
SIGA	13%
Zoom	54%
Skype	9%
Hangout	8%
Otros	30%

Fuente: Comisión MHIC. Cuestionario para docentes de la UATx. Mayo2020.

Las y los docentes se enfrentan al reto de desarrollar competencias en el manejo de medios y ambientes digitales para alcanzar logros en la formaciónde los estudiantes, asimilar conocimientos, ampliar habilidades y asumir actitudes precisas para conseguir los propósitos que se requieren desde el propio currículo formal y los perfiles de egreso que propone el programa educativo. El confinamiento no puede ser un impedimento definitivo que

cuarte el proceso de enseñar y de aprender, más bien es una oportunidad para generar nuevas formas desde la contingencia que respondan a tan ardua tarea.

c) Habilitación en el uso de herramientas digitales

Esta repentina nueva realidad ha puesto en una situación inesperada a los docentes de la UATx, generando una gran cantidad de situaciones complejas que deben enfrentarse a corto, mediano y largo plazos, para favorecer, en la medida de lo posible, impactos positivos en el aprendizaje y la formación profesional de los estudiantes universitarios. Uno de los grandes problemas detectados es la falta de habilitación en el uso de herramientas tecnológicas (Véase la Tabla 9) para desarrollar sus unidades de aprendizaje y, en consecuencia, para favorecer la formación de sus estudiantes.

En estos casos, es necesario contar con alternativas para quienes muestran ese tipo de dificultades, ya que lo expresado por las y los docentes evidenció que las instituciones educativas deberán proponer alternativas inmediatas en este campo.

Tabla 9. Habilitación en el uso de herramientas digitales.

¿Qué tan hábil se considera en cada una de las siguientes herramientas digitales?				
Heramientas digitales	Muy hábil	Mediamente hábil	Nada hábil	Total
Correo electrónico	71%	24%	5%	100%
Redes sociales (Mensajs de texto, WhatsApp	65%	30%	5%	100%
Plataformas educativas (SIGA, Classroom, otras)	17%	48%	35%	100%
Recursos videoconferencias (Zoom, Scype, Haungout)	22%	42%	36%	100%

Fuente: Comisión MHIC. Cuestionario para docentes de la UATx. Mayo2020.

En cuanto a la habilitación en el uso de recursos digitales, se observa que casi 3 de cada 10 docentes tiene un grado muy aceptable de habilidad en el uso de video conferencia; casi 6 de cada 10 es medianamente hábil y poco más de 1 de cada 10 docentes no se considera hábil para manejarlas. En cuanto a la habilitación para el uso de salas virtuales en tiempo real observamos que sólo 2 de cada 10 docentes se sienten habilitados para su implementación, el restante 80 % se encuentra entre medianamente hábil y no hábil para su manejo. De igual manera en lo concerniente al uso de foros virtuales y foros en plataformas podemos ver que sólo 2 de cada 10 docentes refieren ser hábiles en estos recursos (Véase la siguiente tabla).

Tabla 10. Habilitación en el uso de recursos digitales.

¿Qué tan hábil se considera en cada una de las siguientes herramientas digitales?				
	Muy hábil	Mediamente hábil	Nada hábil	Total
Videoconferencias	28%	58%	14%	100%
Aulas virtuales en tiempo real	19%	52%	29%	100%
Foros en tiempo real	18%	50%	32%	100%
Foros en plataformas	22%	52%	26%	100%

Fuente: Comisión MHIC. Cuestionario para docentes de la UATx. Mayo2020.

La emergencia actual nos está demostrando la importancia de la incorporación del trabajo en línea en combinación con el trabajo presencial, por lo que es fundamental que las universidades utilicen la evidencia sobre la educación remota para la toma de decisiones pertinentes, haciendo un esfuerzo para adaptar nuestras necesidades a la realidad circundante.

d) Valoración del trabajo a distancia

Mediante un cuestionamiento abierto se les preguntó a los docentes respecto a los problemas que han enfrentado al trabajar su clase en una modalidad a distancia, lo primero que refieren es que muchos de los estudiantes

no cuentan con internet o su conexión es inestable, además de la posibilidad de trabajar sólo con los datos del dispositivo móvil (celular).

Aunado a lo anterior, los docentes exponen que existen estudiantes que no cuentan con herramientas para el trabajo virtual y a distancia, cuestión que complica la situación de enseñanza por parte del docente y de aprendizaje por parte del estudiante.

> *"Algunos estudiantes no tienen internet fijo, usan sus datos móviles y se les agotan, perdiendo clases total o parcial"* (D-E-MHIC).

Otro de los comentarios relevantes tiene que ver con la coincidencia entre docentes y estudiantes en un espacio virtual para llevar a cabo los procesos de enseñanza yaprendizaje, refieren que estando en casa, los estudiantes se dedican a otras actividades "*los alumno stienen la necesidad de salir a trabajar en horarios de clase*" (D-E-MHIC), dando poco margen a las actividades propias de los cursos y algunos otros no contestan mensajes o correos electrónicos, "el alumno se ausenta, no responde a los correos o se esconde" (D-E-MHIC), lo que propicia un ambiente falto de comunicación y, en consecuencia, retraso en las actividades planeadas por parte del docente.

En relación con las buenas experiencias que los docentes han detectado, se puede decir que perciben un buen desempeño por parte de los estudiantes, dando respuestas a situaciones de contingencia amoldándose a una formación desde los ambientes virtuales, así lo expresa uno de los docentes:

> *"La mayoría de los alumnos se conectan, les entusiasma estar en comunicación por medios virtuales, son participativos más que en la forma presencial, hemos tenido invitados que aportan a nuestra UA,no importando donde se encuentren toman clase"* (D-E-MHIC).

Además, van descubriendo una nueva forma de trabajo docente y algunos ahorros, comentaron lo siguiente, *"ahorro en gasolina, tiempo de transporte y acercamiento familiar"* (D-E-MHIC).

Por último, pero no menos importantes son las inquietudes de los docentes por la formación que debe procurarles la institución en el manejo de herramientas tecnológicas para el diseño de ambientes educativos virtuales ya distancia, así lo resumen:

> *"La universidad debería enfocar esfuerzos en diagnosticar los recursos e infraestructura de los estudiantes, quienes al final representan el*

> *verdadero retopara que la modalidad de educación a distancia pueda implementarse de manerademocrática"(D-E-MHIC).*

Esta cuestión apunta hacia un compromiso institucional para cubrir los requerimientos necesarios que conlleven a una respuesta profesional por parte de las y los docentes, ante situaciones contingentes o permanentes en relación con el diseño instruccional y el manejo de TIC.

> *"Aún no tengo toda la facilidad para dar clases a distancia, y me gustaría aprender más (D-E-MHIC)".*

Conclusiones

La pandemia y el confinamiento han permitido descubrir situaciones imprevistas respecto al trabajo académico, como la poca preparación para el uso regular de recursos tecnológicos que están a la mano hace tiempo, ciertamente estar acostumbrados al modo presencial y suponerlo como natural y más adecuado dejó sin llenar huecos que producen las demandas contextuales, en un mundo conectado al extremo mediante las TIC que han desatado procesos sociales, políticos y económicos de gran calado, la educación en general y el modo en presencial en particular, debieron ser puestos por lo menos a discusión respecto a su pertinencia, la pandemia puso los reflectores sobre lo que ha estado ausente y tiene que someterse a observación y cambios.

Es posible que derivadas de la imprevisible, delicada y estresante situación que se nos presentó con la pandemia y el confinamiento, se han dado diferentes manifestaciones sobre la percepción de seguridad en la casa, malestares físicos, así como cambios a los estados de ánimo y la producción de tensiones de diferente naturaleza entre los miembros de las familias. Todo ello influye en la disposición y los esfuerzos que se despliegan para cumplir con los trabajos de preparación y desarrollo de las clases, el cambio súbito de un ambiente a otro ciertamente ha propiciado situaciones poco esperadas y su manejo no ha sido fácil, será necesario dar seguimiento a la evolución de estos aspectos, observar sus consecuencias y construir datos útiles para la toma de decisiones institucionales inmediatas y de mediano plazo.

Una realidad presente de los docentes universitarios en Tlaxcala y en muchas otros contextos educativos en México, fue la falta de equipamiento tecnológico y conectividad para responder pertinentemente a una educa-

ción remota o virtual, propuesta para subsanar el alejamiento de las aulas en este espacio de confinamiento social, lo que abre una brecha significativa y excluyente, en este sentido la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) plantea que"es preciso entender estas brechas desde una perspectiva multidimensional, porque no se trata sólo de una diferencia de acceso a equipamiento, sino también del conjunto de habilidades que se requieren para poder aprovechar esta oportunidad, que sondesiguales entre estudiantes, docentes y familiares a cargo del cuidado y la mediación de este procesode aprendizaje que hoy se realiza en el hogar. Por lo mismo, es central que las políticas de promoción de un acceso más igualitario a la tecnología comiencen por reconocer estas diferentes dimensiones que estructuran las desigualdades sociales en la región y trabajar intencionalmente para revertirlas"(8).

La pandemia rompió el paradigma de enseñanza de las universidades de manera abrupta, dejó al descubierto una serie de precariedades en torno al manejo adecuado de ambientes de aprendizaje en lo presencial, pues se asoma de los datos la clase magistral como formato, y definitivamente en los modos virtuales de enseñanza y de aprendizaje, con manejo apenas suficiente de recursos como aulas virtuales o video conferencias, por lo que se ve la urgencia de formar a los docentes en el desarrollo de competencias no sólo en el uso adecuado de herramientas digitales, sino en los medios didácticos para generar aprendizajes significativosa través de las clases virtuales, en este contexto la CEPAL- UNESCO en su Informe COVID-19 para América Latina, destaca la promoción y diseño de una serie de estándares para que el"profesorado que cuente con competencias para usar las TIC en supráctica profesional disponiendo de mejores elementos para brindar una educación de calidad y paraguiar eficazmente el desarrollo de las competencias del alumnado […] a pesar de la existencia de estos estándares, son aún limitados los casos de instituciones que los han adoptado para transformar sus procesos de formación docente inicial, a fin de preparar a las futuras generaciones de docentes en lo referente a las competencias necesarias para la educación del siglo XXI" (p.8). Es por esta razón que las instituciones de educación superior deben estar atentas a la formación continua y desarrollo de competencias en el uso de TIC y diseños de ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, se hace necesario considerar que el acceso a los recursos tecnológicos y la formación para su uso, tienen que ser razonados no en

función de avanzar sin mayor consideración para integrarlos a los procesos educativos como el sentido común plantea insistentemente, sino que debe de responder a propósitos formativos bien identificados, a los tipos de estudiantes inscritos que, a su vez, también guardan diferencias de acceso a las tecnologías y se hallan en condiciones sociales y económicas diferentes (hay quienes no pueden costear estas herramientas) y, además, los contextos plantean demandas que también deben ser conocidas.

Bibliografía

Asociación Internacional de Universidades (IAU). (2020). Encuesta de la sección de «Educación Superior de la UNESCO sobre las respuestas de instituciones con cátedras de las UNESCO o Redes del Programa UNITWIN/UNESCO», Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), Caracas, *‹https://www.iesalc.unesco.org/category/covid19-2/publicaciones-covid19-2/›[02/04/2020]*

Bertolozzi, M. R. & De la Torre-Ugarte, MC. (2012). Salud colectiva: Fundamentos conceptuales *Salud Areandina, 1*(1) 24-36.

Hernández, J. (2020). Impacto de la COVID-19 sobre la salud mental de las personas, *Medicent Electrón*, *24*, (3), pp. 578-594.

Jiménez, G. Y. y Ruiz G. M. de los A. (2021). Reflexiones sobre los desafíos que enfrenta la educación superior en tiempos de COVID-19. *Economía y Desarrollo, 165* (Supl. 1), e3. *http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0252-85842021000200003&Ing=es&tlng=es*

López, M., y Rodríguez, S. A. (2020). Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir?. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp.103-108). UNAM. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. *http://www.iisue.unam.iisue./covid/educacion-y-pandemiaconsultado25demayode2020*

MHIC. (2020). *La comunidad universitaria ante el confinamiento por COVID-19.* UATx.

ONU. (2020). *Víctimas de la violencia doméstica atrapadas durante la pandemia. https://www.un.org/es/coronavirus/articles/un-supporting-trapped-domestic-violence-victims-during-covid-19-pandemic*.

Suárez Zozaya M. H. y Martínez Stack, J. (2020). *COVID-19: Efectos de la desigualdad social y la inequidad en la educación superior en México.* Notas de coyuntura del CRIM, No. 15. CRIM-UNAM.

UNESCO-CEPAL. (2020). *Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO. La educación en tiempos de pandemia COVID-19. https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19*

Universidad Autónoma de Tlaxcala. (2020). *La comunidad universitaria ante el confinamiento por COVID-19.* Modelo Humanista Integrador basado en Competencias. Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Organización de las Naciones Unidas. (2020). *Víctimas de la violencia doméstica atrapadas durante la pandemia. https://www.un.org/es/coronavirus/articles/un-supporting-trapped-domestic-violence-victims-during-covid-19-pandemic*

Los procesos educativos en línea, desde la perspectiva del alumnado

Juan Manuel Hernández Vázquez[37]
Marco Antonio Leyva Piña[38]

Resumen

Esta ponencia busca aportar elementos para una valoración sustentada de las clases en línea, ofrecidas durante la pandemia de la COVID-19 por la UAM-Iztapalapa, en el marco del Programa Emergente de Educación Remota. La orientación teórica del estudio se inspira en las ideas de Stufflebeam y Coryn (2014) sobre evaluación de programas. Los análisis aprovechan la información recabada transversalmente a principios de 2022, mediante un instrumento dirigido a estudiantes con experiencia previa en la modalidad presencial, el cual fue aplicado con intención censal, logrando una cobertura final real de casi 80% sobre la población objetivo. Entre los hallazgos se encontró que la cuestión ética falla definitivamente en las interacciones remotas de tiempo real, debido a que la mediación de un monitor de computadora reduce drásticamente las posibilidades perceptuales del profesor a la hora de estar impartiendo clase o de estar aplicando un examen de respuesta individualizada. Los hallazgos despiertan la reflexión sobre la pertinencia de abrir la educación a la virtualidad, de manera acelerada e indiscriminada: sin planeación cuidadosa, con plantillas docentes amoldadas a la presencialidad y dirigida a todo tipo de alumnado.

Palabras clave: Enseñanza remota, educación virtual, clases en línea, evaluación de programas, perspectiva del alumnado.

Abstract

This document seeks to provide elements for a supported assessment of the online classes offered by the UAM-Iztapalapa during the COVID-19 pandemic, within the framework of the Emerging Remote Education Program. The theoretical orientation of the study is inspired by the ideas of Stufflebeam and Coryn

[37] Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa, *ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6009-5545*
[38] Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa, *ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5642-9410*

(2014) on programs evaluation. The analyzes take advantage of the information collected transversally at the beginning of 2022, through an instrument aimed at students with previous experience on the face-to-face modality, which was applied with census intent, achieving a real final coverage of almost 80% of the target population. Among the discoveries, was that the ethical issue definitely fails in real-time remote interactions, because the mediation of a computer monitor drastically reduces the perceptual possibilities of the teacher when teaching a class or applying an individualized response exam. The discoveries arouse reflection on the relevance of opening education to virtuality, in an accelerated and indiscriminate way: without careful planning, with teaching staff adapted to face-to-face and aimed at all types of students.

Keywords: Remote teaching, virtual education, online classes, programs evaluation, student perspective.

Introducción

El virus de la COVID-19 llegó a México el 27 de febrero de 2020, a poco más de dos meses de haber aparecido en la ciudad china de Wuhan. La emergencia epidemiológica impulsó al Gobierno de México, a fin de contener el acelerado contagio, a declarar a partir del 23 de marzo, la Jornada Nacional de Sana Distancia, la cual obligó al distanciamiento y aislamiento de las personas, y a que las universidades suspendieran sus labores presenciales.

Para el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) las fechas fueron afortunadas porque la institución acababa de entrar en un periodo intertrimestral, por efecto del cual no se preveía el regreso a las aulas sino el 1 de abril, fecha en que el calendario institucional marcaba el inicio el trimestre 2020-I. Ante los acontecimientos, el máximo órgano de gobierno de esta institución, el Colegio Académico, decidió posponer el inicio del nuevo trimestre. Así, las clases se reanudaron hasta el 11 de mayo, bajo el esquema previsto por el Proyecto Emergente de Educación Remota (PEER) (UAM, 2020), ideado de manera urgente, y aprobado el 17 de abril.

Desde aquella fecha, en el campus Iztapalapa la enorme mayoría del profesorado permaneció impartiendo sus clases completamente en línea hasta el trimestre 2021-O, mismo que concluiría el 9 de febrero del año 2022. Algunos profesores, muy pocos, fueron convocados para que ese trimestre, de manera voluntaria o mediante sutiles presiones administrativas, decidieran apoyar, impartiendo al menos seis sesiones de manera presencial, el proyecto institucional de regreso gradual a las aulas denominado *Programa de Transición de Enseñanza en la Modalidad Mixta* (PROTEMM) (UAM, 2021a).

No sería sino hasta el trimestre 2022-I, iniciado el 28 de febrero, cuando se implementara definitivamente dicho programa. En el caso de Sociología en la UAM-Iztapalapa, solo un tercio de la plantilla de profesores impartieron cursos presenciales durante ese trimestre. El resto regresó a la presencialidad hasta el 11 de julio, al iniciar trimestre 2022-P.

La operación del PEER y después del PROTEMM obligó a que profesores y alumnos enfrentaran dificultades no previstas. Ambos agentes tuvieron que improvisar mecanismos de comunicación a distancia, aprender rápidamente el manejo de las herramientas tecnológicas idóneas para le enseñanza-aprendizaje en línea (Zoom, Classroom, Moodle), dotarse de equipo computacional con el poder para procesar información ágilmente a través de varias plataformas abiertas simultáneamente.

Para apoyar a los alumnos, la UAM otorgó becas en especie a los alumnos más necesitados, obsequiándoles tabletas electrónicas con conexión a Internet hasta por tres meses. Por su parte, al profesorado, le proporcionó licencias de Zoom y de Google Suite, pero muchos tuvieron que adquirir con sus propios recursos, equipos de cómputo nuevos o actualizar los que ya tenían, además de conexiones nuevas a Internet o anchos de banda más amplios. Para algunos de los profesores más antiguos fue tan fuerte el impacto de las repentinas presiones para adaptarse en tan breve plazo a las demandas tecnológicas de la enseñanza remota, que incluso decidieron adelantar los tiempos originalmente previstos para iniciar su retiro.

Es incuestionable que la implementación de los programas de enseñanza en línea resultó eficáz, en cuanto al objetivo de llegar al final de la emergencia sanitaria sin mayor ruptura en la continuidad de las labores de docencia; sin embargo, no se ha avanzado suficientemente en la realización de una evaluación equilibrada y sustentada de la misma. Es encomiable el ejercicio de evaluación emprendido por la propia UAM (UAM, 2021b); no obstante, aún faltan miradas neutrales, objetivas, no comprometidas y sin conflicto de intereses con la institución. Esta investigación tiene la intención de abonar al conocimiento imparcial sobre los pros y contras de la modalidad de enseñanza universitaria implementada con el PEER en la UAM-Iztapalapa. Para ello a continuación se realizan análisis contrastados de la modalidad remota, tomando como referente la experiencia anterior a la pandemia con la modalidad presencial. El objetivo final es aportar elementos para mejorar la implementación futura de procesos de enseñanza-aprendizaje en línea. Interesa saber qué tanto, y en qué aspectos, los procesos en el aula remota ofrecen ventajas o desventajas en las dimensiones ética, metacognitiva, motivacional e interaccional.

Metodología

Durante el primer trimestre del año 2022 fue aplicado el instrumento *La perspectiva del alumnado* UAM *sobre las clases en línea, en contraste 2022* (PACLC 2022), al estudiantado que cumplía dos requisitos: primero, que tuviera alguna actividad académica en la carrera de Sociología de la UAM- Iztapalapa, y segundo, que hubiese estado expuesto al menos un año lectivo, antes de la pandemia, a las clases presenciales. Según los registros administrativos de la institución, la población objetivo estuvo conformada por 199 estudiantes que cumplieron con esos criterios.

El levantamiento se realizó en dos etapas: la primera, implementada durante el mes de enero de 2022, captó a 30.8% del total buscado, mediante la recepción de respuestas automáticas a través de Google Forms (Tabla 1). El resto de la información fue captada entre febrero y marzo mediante interacción cara a cara o por correo electrónico. Primero se aplicaron cuestionarios impresos en los grupos que ya habían regresado a las clases presenciales. Después se anunció a los grupos que seguían operando en línea a través de la plataforma Zoom, que se enviarían cuestionarios electrónicos para que fueran contestados y devueltos a una cuenta de correo electrónico prevista para tal efecto.

Tabla 1. ***Estrategia de aplicación del cuestionario "La perspectiva del alumnado UAM con las clases en línea, en contraste, 2022 (PACLC 2022)".***

	Primera etapa/ enero	**Segunda etapa/ febrero-marzo**	
Forma de aplicación	**A distancia**	**Presencial**	**A distancia**
Características	Envío y captura electrónica a través de Google Forms	Visitas presenciales a grupos. Aplicación impresa	Visita a grupos por Zoom. Aplicación en formato Word por email
Coberturas parciales	30.8%	47.9%	
Cobertura total	78.7% sobre el total de la población objetivo.		
Población objetivo	199 alumnos de Sociología, activos y con matrículas de 2018 o años anteriores.		

Fuente: Elaboración propia.

Este ejercicio de levantamiento, cuya aplicación prevista era de alcance censal, permitió lograr una cobertura real cuasicensal, cercana al 80% de la población objetivo total. Por lo que sabemos, el haber alcanzado este porcentaje representa un logro nada despreciable. Generalmente, los reportes de investigación educativa no hablan de las contingencias vividas en el campo, ni de la representatividad de las muestras realmente captadas; no obstante, sabemos que en investigaciones con mayores recursos, y con levantamientos en condiciones normales, solo se ha logrado cubrir alrededor del 50% de la población prevista (Rodríguez y Hernández, 2008). También sabemos, a través de informantes confidenciales, que los estudios de seguimiento a egresados por parte de instituciones de educación superior, como la UAM, no logran abarcar ni el 30% de la población a la que se dirigen sus esfuerzos de captación de información.

Se previó que la investigación fuera fundamentalmente de tipo cuantitativo, sostenida en la aplicación de un instrumento diseñado *ad hoc* con cuatro secciones, una de las cuales tocó aspectos relacionados con los procesos formativos en el aula remota, mismos que son motivo de los análisis expuestos más adelante en este documento.

Aproximación teórica a la evaluación de programas

Coincidimos con lo que dijera hace más de un siglo el físico británico Lord Kelvin (1824-1907): "Lo que no se conceptualiza no se puede evaluar. Lo que no se evalúa, no se puede mejorar. Lo que no se mejora, se degrada siempre." (La República, 2019). Es necesario precisar cuáles son los aspectos clave a tomar en cuenta al valorar la operación de un objeto de evaluación, y realizar mediciones válidas y confiables a fin de estar en condiciones de decidir informadamente si dicho objeto, como el PEER, ha funcionado de acuerdo a lo previsto, ha dado los resultados previstos, y si hay algo qué hacer para mejorar su operación en futuras aplicaciones.

La literatura propone distintas aproximaciones al concepto de evaluación, como lo exponen Arias *et al.* (2019) y Mora (2004). Sin embargo, la que parece haber alcanzado mayor rigor sistemático es la emprendida desde hace varias décadas por Stufflebeam, con su modelo CIPP. Este autor parte de la idea inicial propuesta en 1994 por el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, para llegar a un concepto propio en el que evaluar implica transitar por un proceso metódico de obtención de información

válida y confiable, de análisis de la misma, y de emisión de juicios de valor sobre "el mérito, la providad, la factibilidad, la seguridad, la importancia y/o la equidad del programa sometido a escrutinio (Stufflebeam y Coryn, 2014, p. 14).

La emisión de juicios de valor requiere la especificación de referentes de evaluación pertinentes. El mérito implica preguntarse si lo evaluado hace bien lo que se supone que debe hacer. La probidad involucra actuaciones con ética moralmente orientada, bajo principios de honradez, rectitud y de manera justa: sin perder el "rostro y el corazón", como dijeran los sabios *tlamatinime* azteca-mexicas (León-Portilla, 2017). La factibilidad refiere a considerar si es posible llevar a la práctica el proyecto del programa; considerar por ejemplo, si no consumirá más recursos de los necesarios y disponibles, o si no despertará turbulencias políticas. El criterio de seguridad pregunta si las personas pueden tener confianza en que no corre riesgo su integridad física, y las cosas que usan, entre ellas las propias. La importancia, alude a cuáles son los alcances de la misión y de los resultados del programa. Finalmente, la equidad, tema toral en la cuestión educativa, tiene que ver, en el sentido de Amartya Sen, con que todas las personas tengan igualdad de oportunidades (capacidades básicas), porque esta delimita sus márgenes de libertad (Formichella, 2011). En el caso educativo todas las personas deberían tener posibilidades similares de acceso, y de logro de resultados de aprendizaje, independiente de sus condiciones estructurales (económicas, étnicas, geográficas), por lo que algunos grupos sociales requerirán apoyos específicos.

El modelo CIPP, como sus siglas lo indican, involucra cuatro componentes de evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1993; Stufflebeam y Coryn, 2014): contexto, insumos (recursos), procesos y productos (resultados). La evaluación de contexto se centra en las características del entorno en que se desenvuelve el programa: necesidades, problemas, oportunidades, además de condiciones y dinámicas contextuales relevantes; averigua si los objetivos son pertinentes para la implementación del programa en el contexto específico; y sirve a los tomadores de decisiones para definir metas, establecer prioridades y para asegurar que las metas estén dirigidas a resolver problemas significativos.

La evaluación de insumos (recursos) observa la provisión de personal y demás recursos, para determinar su viabilidad con respecto a la satisfacción de las necesidades y el logro de objetivos específicos. Apoya la iden-

tificación y elección entre planes alternativos, vías de financiamiento y asignación de recursos materiales y humanos.

Por su parte, la evaluación de procesos refiere a monitorear, documentar, evaluar e informar sobre la implementación de un programa. Sirve para ofrecer retroalimentación durante la implementación del programa, a fin de identificar problemas y estar en condiciones de realizar ajustes a tiempo. También sirve para informar de manera ex post sobre qué tanto se llevó a cabo lo planeado.

Finalmente, la evaluación de productos identifica y valora los costos y los resultados, previstos y no previstos, a corto y largo plazo. Retroalimenta durante la implementación de un programa sobre la medida en los objetivos están siendo logrados. Sirve para retroalimentar sobre los resultados provisionales, a fin de mantener el foco en el logro de resultados, y para identificar y abordar deficiencias en el progreso del programa. Implica valorar tanto los resultados previstos, como los no deseados. Su utilidad está en que permite emitir juicios sobre los logros del programa: ¿fueron significativos?, ¿valió la pena el costo? Algunas preguntas clave serían: ¿Se alcanzaron los objetivos? ¿Se abordaron exitosamente las necesidades y problemas específicos? ¿Qué efectos secundarios hubo? ¿Cuáles fueron los resultados deseados y los no deseados?.

En las evaluaciones de largo plazo, el componente de evaluación del producto se puede dividir en cuatro dimensiones de evaluación: llega a los beneficiarios objetivo [equidad], eficacia, sostenibilidad y transportabilidad. ¿Se llegó a los beneficiarios correctos? ¿Se abordaron con eficacia las necesidades y los problemas específicos? ¿Los logros del programa y los mecanismos para producirlos fueron sostenidos y asequibles a largo plazo? ¿Las estrategias y los procedimientos que produjeron los logros demostraron ser transportables, adaptables y asequibles para su uso efectivo en otros lugares?.

Como se puede apreciar en esta revisión conceptual, es muy amplio el conjunto de aspectos y componentes implicados en la evaluación de un programa. No obstante, el centro de esta investigación está ubicado exclusivamente en la realización de una evaluación ex post de los procesos ocurridos en el aula durante la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2, en el marco de la operación del PEER. Es innegable que la implementación de este programa tuvo resultados favorables, en relación con su objetivo central de dar continuidad a la formación universitaria en línea “en la medida de las

posibilidades tecnológicas actuales, sin poner en riesgo la salud de la comunidad universitaria en el contexto de la emergencia sanitaria impuesta por la pandemia" (UAM, 2020).

Resultados. Valoración estudiantil de los procesos formativos en el aula remota

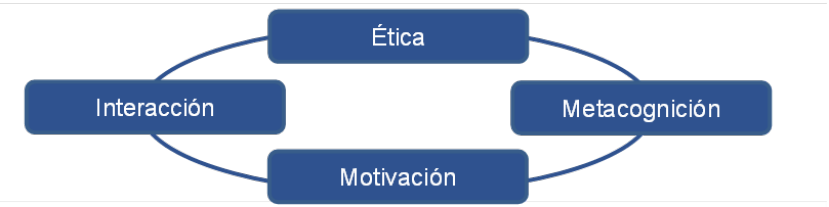
En el interior del aula se dan procesos de interacción entre docentes y alumnos con el objetivo de lograr resultados de enseñanza-aprendizaje significativos, relacionados con la adquisición de conocimientos curriculares, tanto explícitos como implícitos.

Los conocimientos curriculares implícitos, entre ellos los que se han concebido como parte del "curriculum oculto" (Jackson, 2001), son objetivados en forma de prácticas conductuales y culturales arraigadas en valores y destrezas de distinta naturaleza. Con las prácticas interaccionales en las aulas, los actores van interiorizando, casi sin advertirlo, estructuras significativas subyacentes a la conducta humana y a la capacidad de pensar.

Se esperaría que en los procesos de enseñanza-aprendizaje ocuparan un lugar central el valor de la verdad como guía de actuaciones honestas, el pensamiento crítico y las habilidades interpersonales, comunicativas y de resolución de conflictos. Estos aprendizajes, se supone que son adquiridos teniendo como marco la interacción entre los agentes participantes en los procesos formativos que tienen lugar en el aula.

El instrumento de investigación empírica ideado exprofeso para esta investigación permite distinguir cuatro componentes de los procesos de interacción, que tuvieron lugar durante las clases en línea, y sobre los que es posible observar contrastes con las clases presenciales. Nos referimos a las dimensiones ética, metacognitiva, motivacional e interaccional (Figura 1.).

Figura 1. Dimensiones de los procesos en el aula.



Fuente: Elaboración Propia.

Sobre la dimensión ética, se averiguó si en las clases en línea, en contraste con las presenciales, ocurre con menor, igual o mayor frecuencia que los alumnos falten sin que el profesor se entere, que se copie en los exámenes y que todos los alumnos integrantes de equipos den su mejor esfuerzo al realizar los trabajos encomendados. Los datos levantados mostraron que definitivamente, las clases en línea tienen desventajas en estas tres cuestiones éticas. Como se puede apreciar en la siguiente tabla, las valoraciones desfavorables superaron con creces a las favorables en estos tres aspectos, el saldo fue de 49, 40 y casi 38 puntos porcentuales, respectivamente (Tabla 2a).

Tabla 2a. ¿Qué tanto ocurre lo siguiente en las clases en línea, en comparación con las clases presenciales? Ética.

	Menos	Igual	Más	Total
Los alumnos faltan sin que el profesor se entere.	15.5	20.0	64.5	100.0
Se copia en los exámenes.	19.9	19.9	60.3	100.0
Todos los integrantes de los equipos hacen su mejor esfuerzo.	48.7	40.4	10.9	100.0

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta PACLC 2022.

La propia experiencia docente apuntala la idea de que es más probable que los alumnos falten o se ausenten de una clase por Zoom, sin que el profesor se entere, porque en la virtualidad la interacción no ocurre del mismo modo que en la presencialidad. Debido a la intermediación tecnológica, la vigilancia docente se debilita. Los alumnos pueden enmascarar su ausencia fácilmente creando ilusiones de participación o distrayéndose con otras actividades, máxime si no se les obliga a mantener encendidas las cámaras de sus dispositivos electrónicos.

Por su parte, la copia en los exámenes es una cuestión grave desde el punto de vista ético, por varias razones. En primer lugar, vulnera directamente el principio de honestidad y de integridad académicas. Los exámenes son un recurso importante para observar los aprendizajes y el desempeño académico de un estudiante, y se espera que sean tomados en serio, por lo que se espera que el estudiante no falte a la verdad al responder. Copiar el trabajo de otro, o permitir que otro copie el trabajo propio, va en contra de los estándares éticos universitarios.

En segundo lugar, cuando se copia, es debilitado el principio de validez de las evaluaciones sumativas. Si los estudiantes pueden simplemente usar el conocimiento de otras personas sin tener que esforzarse, entonces resulta imposible medir su verdadero progreso académico. Los resultados de evaluaciones alteradas no dan una idea verdadera de qué tanto se han comprendido los contenidos, ya que no proyectan los conocimientos propios adquiridos, dado que se usa el trabajo de otros, sin entender realmente los materiales.

Finalmente, si se admite la copia en los exámenes, se afecta el principio de igualdad de oportunidades. Las recompensas ofrecidas socialmente a los estudiantes honestos y trabajadores terminarían asimilándose a las recibidas por quienes, sin esfuerzo, han copiado el trabajo de otros. Ello podría afectar la legitimidad del modelo educativo y de evaluación, al generar posibles sensaciones de injusticia en una parte del alumnado participante. Ello podría impulsar a estudiantes honestos a tomar atajos para mantener buenas calificaciones, expandiendo la cultura de la copia y de la deshonestidad académica.

En cuanto al trabajo en equipo con no todos los integrantes esforzándose similarmente, esto también tiene implicaciones parecidas a las de la copia: en el caso de alumnos que trabajan menos que sus compañeros, pero que no son identificados, es vulnerada la validez de la evaluación como indicadora del logro de los objetivos académicos. Ello lleva a la cuestión de que los resultados no necesariamente reflejan el nivel de esfuerzo realizado. Esto puede, en muchos casos, llevar a una desmotivación por parte de los miembros más esforzados del equipo, así como a una pérdida de confianza entre todos los integrantes. En consecuencia, esto puede desembocar en la disminución neta del compromiso con el logro de los objetivos de aprendizaje.

Los procesos relacionados con la dimensión de la metacognición tienen que ver con la reflexión crítica de los alumnos sobre sus propios procesos de aprendizaje (Fernández, 2020; Vélez y Ruíz, 2021: Embleton, 2023). Es así como adquieren conciencia sobre sus formas de aprender y de entender los temas abordados en el aula.

El instrumento aplicado contempla siete aspectos relacionados con cuestiones de la metacognición, de los cuales, solamente dos registraron valoraciones en el sentido de que las clases en línea, recibidas durante la pandemia, ofrecieron ventajas respecto a la modalidad presencial (Tabla 2b). De acuerdo con las valoraciones del alumnado era más probable la realización de esquemas, diagramas y mapas conceptuales para activar el aprendizaje, y también era más frecuente encontrarse con exámenes de fácil solución. El primero de estos ítems captó 47.4 puntos porcentuales más de opiniones favorables que de desfavorables, y el segundo, 5.9. Cabe una reflexión sobre la segunda cuestión, aunque el saldo desfavorable en las opiniones no es abrumador: es posible que la percibida mayor facilidad de los exámenes tenga que ver con las mayores facilidades para copiar dentro de la modalidad remota.

Tabla 2b. ¿Qué tanto ocurre lo siguiente en las clases en línea, en comparación con las clases presenciales? Metacognición.

	Menos	Igual	Más	Total
Se hacen esquemas, diagramas, mapas conceptuales.	11.5	29.5	59.0	100.0
Los exámenes son faciles.	25.5	43.1	31.1	100.0
Los aprendizajes son prácticos.	58.3	26.3	15.4	100.0
Es fácil entender los temas.	51.1	28.8	16.0	100.0
Los alumnos estudian.	48.1	40.4	11.5	100.0
Se reflexiona sobre los temas.	46.8	37.2	16.0	100.0
Hay pensamientos crítico.	45.5	37.8	16.7	100.0

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta PACLC 2022.

El resto de los aspectos indagados, relacionados con la metacognición, registraron opiniones cuyo saldo se inclina del lado desfavorable para las clases en línea. En contraste con la modalidad presencial, en línea los aprendizajes son menos prácticos, es más difícil entender los temas, los alumnos estudian menos, hay menos reflexión sobre los temas y hay menos pensamiento

crítico. El desbalance en lo registrado por estos ítems oscila entre 30 y 43 puntos porcentuales más de opiniones desfavorables que de favorables.

Cabe comentar que en los procesos de enseñanza-aprendizaje es particularmente importantes la practicidad de los conocimientos adquiridos, la reflexión sobre los temas y el reforzamiento del pensamiento crítico en el alumnado. Con lo primero se propicia que los estudiantes desarrollen habilidades, destrezas y competencias significativas, sobre la base de inducirlos a que pongan en juego lo aprendido en situaciones parecidas a aquellas en las que suele darse la realidad profesional. Por su parte, la reflexión sobre los temas y el impulso del pensamiento crítico en el aula llevan al fortalecimiento de la capacidad de pensar de forma compleja, considerando los diferentes matices y puntos de vista, así como las implicaciones sociales. Esto significa examinar los elementos en juego, tanto los positivos como los negativos, y hacer preguntas estilo mayéutico para explorar los temas a profundidad. Recordemos que la mayéutica fue el método de indagación utilizado por Sócrates para encontrar verdades en el diálogo entre dos o más personas. Implica que el discurso debe llevar al interlocutor a una comprensión profunda de los temas, mediante preguntas y respuestas específicas, con el objetivo de ayudarlo a descubrir sus propias verdades u opiniones fundadas, a través de la reflexión metódica.

Todo lo anterior contribuye a reforzar la confianza del estudiante en sí mismo, y a que gane experiencia en la solución de problemas y en la toma de decisiones eficaces; pero, se requiere que los participantes tengan elevadas dosis de motivación. Esta es otra de las dimensiones observadas sobre los procesos en el aula. Se refiere al deseo de aprender que se desarrolla entre los estudiantes, los cuales necesitan sentirse motivados para alcanzar mejores aprendizajes, pues ello contribuye al desarrollo de sus capacidades, a la superación de sus limitaciones y al enfoque y compromiso con el logro de sus propias metas (Sellan, 2017).

Esta investigación captó información para valorar, desde la perspectiva de los estudiantes dos cuestiones que podrían estar relacionadas con los procesos motivacionales en el aula: la búsqueda de información por cuenta propia y el interés despertado en las clases sobre los temas tratados. Los datos arrojan un balance favorable en las opiniones de 27.6 puntos porcentuales sobre lo primero, pero desfavorable en 46 puntos porcentuales en cuanto a lo segundo (Tabla 2c). Ello da idea de que, si bien, las clases en línea impulsan a los estudiantes, más que las presenciales, a buscar información

por iniciativa propia, esto no necesariamente ocurrió porque hubiesen sentido especialmente motivados por efecto de tener clases motivadoras.

Quizá este fenómeno más bien haya resultado de las presiones del confinamiento sanitario sobre los alumnos por sacar, a como diera lugar, una calificación aprobatoria. Es posible que el contexto de laxitud en las interacciones con el profesor los haya forzado al autodidactismo. Dado que los profesores tuvieron que cambiar sus estrategias didácticas para adaptarse a la enseñanza-aprendizaje remota, la calidad de las interacciones con sus alumnos ya no fue la misma. Se acentuó la distancia interaccional entre los actores en el aula. Ya se vio que incluso había dificultades para conocer a los alumnos y monitorear su asistencia, y como se verá, las clases en línea no constituyen ambientes propicios de socialización. Esto pudo haber significado que los estudiantes tuvieron que asumir con mayor frecuencia la iniciativa de aprender por sí mismos, de manera autodidacta.

Tabla 2c. ¿Qué tanto ocurre lo siguiente en las clases en línea, en comparación con las clases presenciales? Motivación.

	Menos	Igual	Más	Total
Busco información por iniciativa propia.	20.5	31.4	48.1	100.0
Despiertan el interés por los temas.	54.5	36.5	9.0	100.0

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta PACLC 2022.

Los últimos aspectos analizados de los procesos en el aula corresponden a la dimensión interaccional. Como se puede observar en la tabla 2d, en la mayoría de los aspectos considerados, la modalidad en línea resultó mal valorada, en comparación con la presencial. Esta dimensión tiene que ver con las interacciones profesor-alumno y alumno-alumno, las cuales son esenciales para alcanzar aprendizajes significativos. La construcción de relaciones positivas con y entre los estudiantes contribuyen a la formación de ambientes propicios para el aprendizaje, y a la mejor comprensión de los intereses y necesidades formativas del alumnado. Asimismo, el trabajo en equipo puede fomentar el compañerismo entre los estudiantes, ayuda a desarrollar mejores habilidades de comunicación, y enseña a los estudiantes a trabajar colaborativamente para lograr un objetivo; también ayuda a una parte de los estudiantes a potenciar sus habilidades de liderazgo.

Los datos muestran que en la dimensión interaccional de las clases en línea, desde la perspectiva del alumnado de Sociología de la UAM-Iztapalapa,

aparecieron algunas ventajas y un nutrido número de desventajas respecto de las clases presenciales. Solamente en tres de los ocho aspectos considerados para iluminar esta dimensión registraron ventajas netas. Los datos indican que fue menos probable que los alumnos se agredieran entre ellos, y más probable que organizaran chats de clase, o que el profesor formara equipos para la realización de trabajos. Estos aspectos registraron más opiniones favorables que desfavorables por 35, 52 y 42 puntos porcentuales, respectivamente. En cambio, las clases en línea durante la pandemia resultaron desaventajadas en cinco aspectos. En ellas era menos probable que los alumnos se reunieran a estudiar fuera de clase; que plantearan dudas; que entablaran comunicación con sus profesores; que les gustara trabajar con sus compañeros, o que los sintieran amigables. Estas cuestiones recibieron más opiniones negativas que positivas por 75, 44, 41, 40 y 11 puntos porcentuales, respectivamente.

Tabla 2d. ¿Qué tanto ocurre lo siguiente en las clases en línea, en comparación con las clases presenciales? Interaccional.

	Menos	Igual	Más	Total
Los alumnos organizan chats de clases.	14.2	20.0	65.8	100.0
El profesor forma equipos para relizar tabajos.	11.0	36.1	52.9	100.0
Los alumnos agreden a quienes piensan diferente.	46.8	41.7	11.5	100.0
Me reúno fuera de clase con mis compañeros para estudiar.	82.6	9.7	7.7	100.0
Los alumnos plantean sus dudas.	59.0	26.3	14.7	100.0
Hay comunicación con los profesores.	56.4	28.2	15.4	100.0
Me gusta trabajar con mis compañeros.	51.3	37.2	11.5	100.0
Mis compañeros son amigables conmigo.	28.2	54.5	17.3	100.0

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta PACLC 2022.

Al tener en cuenta las interacciones en los procesos del aula, los profesores pueden diseñar e implementar mejor sus programas educativos, cuidando su relevancia y su pertinencia centrada en los estudiantes. Asimismo, pueden asegurar un clima de respeto y de mayor equidad entre todos los participantes. Este enfoque, además permite a los educadores y estudiantes conectarse entre sí y construir una comunidad de aprendizaje en la que los estudiantes se sientan respetados y en confianza. En resumen, la dimensión social del proceso educativo es esencial para alcanzar los objetivos de enseñanza-aprendizaje, ya que proporciona un marco para la construcción de

relaciones positivas entre los actores del aula, y para la implementación de programas educativos pertinentes y relevantes.

Conclusiones

Es evidente que el PEER cumplió con su objetivo central de dar continuidad durante la pandemia a la formación universitaria. No obstante, los análisis expuestos sobre lo ocurrido al interior de las aulas virtuales proyectan importantes saldos desfavorables, si se ubica como referente de evaluación a la modalidad presencial vivida por los alumnos antes de la pandemia.

En la mayor parte de los aspectos enfocados sobre las cuatro dimensiones estudiadas de los procesos formativos (ética, metacognitiva, motivacional e interaccional), las clases en línea fueron evaluadas desfavorablemente por el alumnado escrutado. Convendría que esto fuera considerado por los tomadores de decisiones sobre el devenir de la universidad, a la hora de idear proyectos futuros de enseñanza a distancia.

Aparecieron elementos torales en contra de las clases en línea implementadas durante la pandemia, que además ayudan a entender en buena medida los inferiores resultados de aprendizaje anunciados por los propios estudiantes, no tratados en este documento. La cuestión interaccional es definitivamente contraria a la requerida en los procesos idóneos para el aprendizaje. Predominan las opiniones en el sentido de que los alumnos externan menos sus dudas y se comunican menos con sus profesores, quienes a su vez dan menos asesorías y conocen menos a sus alumnos porque propician menos la interacción y les importa menos ayudar a los más desaventajados. Asimismo, los intercambios entre pares también son más escasos, porque a los alumnos les motiva menos trabajar con compañeros en ambientes virtuales y, fuera de clase se reúnen menos con ellos, dado que los sienten menos amigables; no obstante, reconocen que en línea hay menos agresiones cuando expresan opiniones contrarias, organizan ellos mismos más chats, y también trabajan más en equipo.

El factor motivacional de los procesos también falla más en línea, cuando se trata de que los profesores despierten el interés por los temas, no así la proclividad a buscar información por cuenta propia. Esta ventaja de la modalidad remota, quizá en parte se deba más a una orientación instrumental obligada de la acción que a una expresiva libremente elegida, en un contexto de confinamiento forzado por la pandemia, donde los alumnos tuvieron

necesariamente que poner en juego estrategias autodidactas, a fin de enfrentar en solitario las exigencias de la situación de emergencia formativa.

En el tema de los aspectos metacognitivos de los procesos formativos, las clases en línea también registraron saldos en contra, porque los alumnos reconocieron que bajo esta modalidad, a pesar de que se realizaban más esquemas y mapas conceptuales, era más difícil entender los contenidos de las materias, dado que se estudiaba menos, había menor reflexión sobre los temas, era menos frecuente el ejercicio del pensamiento crítico, y los aprendizajes eran menos prácticos; no obstante, los exámenes eran más fáciles, por lo que también era más fácil aprobar las materias. Esto despierta la inquietud sobre las implicaciones éticas en la formación remota, a la hora de las evaluaciones. Sobre esta cuestión también se recabó información.

En la dimensión ética de los procesos evaluativos, el saldo también resultó desfavorable para las clases remotas durante la pandemia, porque los alumnos reconocieron que, con la atención y vigilancia docente debilitada por la intermediación de las aplicaciones electrónicas, era más fácil copiar en los exámenes, lo mismo que faltar o ausentarse de las clases en tiempo real, y que no todos los participantes en los trabajos de equipo dieran su mejor esfuerzo. Valga comentar que estas expoliaciones éticas no son exclusivas de nuestro contexto cultural, como se puede apreciar en Marzo y Ramírez (2023), Mauri *et al.*, (2022), Krambia y Spanoudis (2022) y Chirumamilla (2020).

Bibliografía

Arias, Lara, S.A., Labrador, N. y Gámez, B. (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. *Educere, 23*(75). 307-322. *https://www.redalyc.org/journal/356/35660262007/35660262007.pdf*

Chirumamilla, A., Sindre, G. y Nguyen-Duc, A. (2020). Cheating in e-exams and paper exams: the perceptions of engineering students and teachers in Norway. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 45*(7), 940-957. *https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1719975*

Formichella, M. (2011). Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Revista Educación, 35*(1), 1-36.

Jackson, Ph. (2001). *La vida en las aulas* (6ª. ed.). Morata y Paideia.

Krambia, M. y Spanoudis, G. (2022). Lessons learned during Covid-19 concerning cheating in e-examinations by university students. *Journal of Financial Crime, 29*(2), 506-518. *https://doi.org/10.1108/JFC-05-2021-0105*

La república. (2019, 8 de diciembre). *Todo lo que no se mide, no puede progresar. https://www.larepublica.co/opinion/editorial/todo-lo-que-no-se-mide-no-puede-progresar-2945347*

León-Portilla, Miguel. (2017). *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes* (10ª. ed.). Universidad Nacional Autónoma de México.

Mauri, M., Vilafranca I., y José, C. (2022). Compromiso ético y responsabilidad en el contexto universitario. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 15*(1), 1 -13. *https://doi.org/10.1344/reire.36970*

Marzo, M. y Ramírez, M. (2023). Comportamientos fraudulentos entre el alumnado de grado en época de COVID-19. *Revista Complutense de Educación, 34*(1), 145-155.

Mora, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 4*(2), 1-28. *https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9084/17481*

Rodríguez, J. y Hernández, J. (2008). La deserción escolar universitaria en México. La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana campus Iztapalapa. *Actualidades de Investigación en Educación, 8*(1), 1-30.

Sellan, M. (2017). Importancia de la motivación en el aprendizaje. *Sinergias Educativas, 2*(1), 13 -19. *https://doi.org/10.37954/se.v2i1.20*

Stufflebeam, D. L. y Coryn, Ch. L. (2014). Daniel stufflebeam's CIPP model for evaluation: an improvement and accountability-oriented approach. En D. L. Stufflebeam y Ch. L. Coryn, (Eds.). *Evaluation theory, models and applications* (2ª. ed., pp. Jossey-Bass).

Stufflebeam, D. L., y Coryn, C. L. S. (2010). The CIPP model for evaluation: An improvement- and accountability-oriented approach. En ***Evaluation theory, models, and applications*** (2.ª ed., pp. 309–340). Jossey-Bass.

Universidad Autónoma Metropolitana. (2021a). La UAM aprobó el programa de transición de enseñanza en la modalidad mixta. *Semanario de la UAM, 3*(5), 4-5.

Universidad Autónoma Metropolitana. (2021b, mayo 31). *Informe general de la UAM en la emergencia sanitaria. https://www.uam.mx/educacionvirtual/uv/doc/peer/iges/InformeGralUAM-EmergSanitPEER4.pdf*

Universidad Autónoma Metropolitana. (2020). PEER. *Proyecto emergente de enseñanza remota. https://www.uam.mx/educacionvirtual/uv/doc/peer/PEER-proyecto-ejecutivo.pdf*

Problemas prototípicos e incidentes críticos: una propuesta operativa psicoemocional

Luis Ernesto Calixto Urquiza[39]

Resumen

La implementación de la metodología de Problemas Prototípicos e Incidentes Críticos en la educación universitaria se presenta como una experiencia innovadora para abordar las brechas estructurales en la calidad educativa y los programas tradicionales. Esta metodología, en sintonía con las recomendaciones de la UNESCO, busca materializar objetivos críticos educativos desde los programas de estudio. Destaca, reconoce y promueve la importancia de los afectos como elementos sistemáticos en el ámbito académico, construyendo desde la diversidad y la semejanza del estudiantado. A través de este trabajo es que se reconoce la necesidad de incluir las condiciones subjetivas de los estudiantes, valorando los procesos psicoafectivos y socioemocionales en la educación, situación que entraña el desafío de fortalecer el rol del estudiante como actor principal en su formación, fomentando la autogestión, la autodidáctica, la autocrítica y la autonomía. De lo anterior es que da cuenta que el papel esencial del profesorado para materializar la formación educativa y la acción social que supere los modelos tradicionales basados en la acumulación de contenido. Este estudio destaca la relevancia de un modelo psicodinámico para gestionar los elementos emocionales movilizadores en Problemas Prototípicos e Incidentes Críticos. El modelo favorece el desarrollo, contención y cierre de procesos emocionales durante las sesiones, consolidando aspectos teóricos y conceptuales. El Problema Prototípico y el Incidente Crítico facilitan el trabajo con elementos técnicos a través de las experiencias personales de los estudiantes, requiriendo un entorno previsible y seguro. La interpretación psicodinámica se centra en el proceso de escolarización y aprendizaje.

Palabras Clave: Educación superior, Problemas prototípicos, innovación educativa, transformación social.

[39] Universidad Nacional Rosario Castellanos, *ORCID: https://orcid.org/0009-0000-1265-8713*

Abstrac

The implementation of the Prototypical Problems and Critical Incidents methodology in university education presents itself as an innovative experience to address the structural gaps in educational quality and traditional programs. This methodology, in line with UNESCO recommendations, seeks to materialize critical educational objectives from study programs. It highlights, recognizes, and promotes the importance of affections as systematic elements in the academic field, building from the diversity and similarity of the student body. Through this work, the need to include the subjective conditions of the students is recognized, valuing psycho-affective and socio-emotional processes in education, a situation that entails the challenge of strengthening the role of the student as the main actor in their training, promoting self-management, self-learning, self-criticism, and autonomy. From the above, it is clear that the essential role of the teaching staff is to materialize educational training and social action that surpasses traditional models based on content accumulation. This study highlights the relevance of a psychodynamic model to manage mobilizing emotional elements in Prototypical Problems and Critical Incidents. The model favors the development, containment, and closure of emotional processes during sessions, consolidating theoretical and conceptual aspects. The Prototypical Problem and the Critical Incident facilitate work with technical elements through the personal experiences of students, requiring a predictable and safe environment. The psychodynamic interpretation focuses on the schooling and learning process.

Keywords: Higher Education, Prototypical Problems, Educational Innovation, Social Transformation.

La segunda mitad del siglo XX se caracterizó por la implementación de un modelo político y económico que colocó las bases para la sobre explotación de los recursos naturales, así como la mercantilización de la salud, la seguridad social y la laboral, así como el acceso a la educación superior. Este modelo político-económico en países de América Latina, consolidó en los últimos 30 años grandes crisis económicas, sociales, ambientales y epidemiológicas logrando con ello acrecentar los contrastes poblacionales, financieros y medio ambientales.

En ese sentido la política económica vigente impuso las dinámicas poblacionales actuales caracterizadas por un alto contraste y relaciones asimétricas entre las personas, los grupos y las comunidades.

Ante esta situación sociopolítica, la educación superior ha requerido reestructurar sus formatos de accesibilidad, así como los planes y programas de estudio en tanto modelos educativos que den frente a estos temas y desafíos, superando durante el proceso, las limitaciones de la enseñanza tradicional la cual se ha basado en relaciones de aprendizaje unidireccionales (Barrón y Olivé, 2015). A su vez los nuevos modelos educativos tienen el reto de dar atención y superar aquellos obstáculos teórico-metodológicos en el proceso de la escolarización.

La Declaración de la Conferencia Regional sobre la Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES) en 2008 enfatiza la importancia de que la Educación Superior se enfoque en las necesidades específicas de cada sociedad, considerando su contexto social, económico y cultural. Esto destaca la relevancia de abordar los desafíos particulares de cada región, reconociendo el papel fundamental de la educación superior en este proceso. Además, la UNESCO/IESALC (2018) a través de la Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe respalda esta perspectiva.

2. El carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas. Las políticas educacionales nacionales constituyen la condición necesaria para favorecer el acceso a una Educación Superior de calidad, mediante estrategias y acciones consecuentes (p. 12).

La declaración busca fortalecer el acceso y los programas de educación superior para promover una educación pertinente y de calidad en línea con las condiciones globales actuales. Así la Educación Superior se compromete a crear acciones colaborativas y colectivas que aborden las condiciones de vida de las personas y a incluir a poblaciones interesadas en la escolarización formal a los estudios superiores:

La educación superior es hoy una aspiración sentida de los jóvenes que egresan de la educación media y de muchos adultos que no lograron acceder oportunamente a este nivel educacional. La demanda creciente por acceder a la educación superior exige que esta se haga cargo de múltiples necesidades y, por tanto, que diversifique su oferta en distintos tipos de

instituciones, de programas, de modalidades de enseñanza– aprendizaje, de estrategias formativas (UNESCO, 2018; p. 32).

En este contexto, la necesidad y la apuesta es la construcción de espacios educativos que contribuyan a una escolarización crítica, una educación que se haga cargo de múltiples necesidades e intereses, una educación superior creativa tanto en sus programas, sus modalidades y sus docentes, que en conjunto aporte en la transformación educativa para el bien vivir.

Nueva oferta educativa en la CDMX

La Ciudad de México alberga numerosas instituciones de educación superior, pero la demanda supera la oferta en las instituciones públicas. Durante más de 18 años la oferta de estudios universitarios se vio rebasada sin aumento en la matrícula ni nuevas universidades. Sin embargo, en la administración actual se retoman los esfuerzos para fortalecer la educación superior pública, creando el Instituto de Estudios Superiores de la Ciudad de México "Rosario Castellanos" (IESRC) y la Universidad de la Salud. A más de tres años de su creación, el IESRC posibilita que más de 37,000 estudiantes ejerzan su derecho a la educación y construyan una formación científica y social. Para ello la institución adopta perspectivas críticas y se convierte en un modelo de acción, formación y divulgación universitaria, promoviendo una educación centrada en la reflexión y el cambio social. Su metodología desarrolla en los estudiantes la capacidad de análisis crítico, el cuestionamiento de estructuras de poder y la búsqueda de soluciones transformadoras. Además, fomenta la participación activa en proyectos de impacto social, empoderando al estudiantado para generar cambios positivos en la sociedad.

Innovación y propuestas críticas

En México existen cuatro etapas históricamente bien definidas sobre el abordaje, construcción y desarrollo de enfoques, planeaciones y modelos educativos (González, F. *et al.*):

1. Las propuestas cientificistas-positivista de principios del siglo XX centradas en relaciones educativas netamente prescriptivas.
2. La incorporación de modelos y objetivos de las ciencias sociales durante los años setentas para dar respuesta a las condiciones y necesidades de los movimientos socioculturales del país, nacien-

do experiencias trascendentes para la educación superior como el sistema modular tanto de la Universidad Autónoma Metropolitana como de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM, así como de la transformación de los planes sociales que formularon pasar de Escuela a Universidad Autónoma en Chapingo en el Estado de México.

3. Los cambios sociales, ambientales y económicos internacionales a finales del siglo XX propiciados por la dinámica de producción impuesta por la globalización, en la que se instauran procesos y modelos internacionales de la educación superior sobre todo aquellos con base en modelos por competencias consolidados en las propuestas de reforma para los estudios profesionales.
4. Los estudios críticos consolidados en aquellas escuelas deconstructivas del pensamiento, en las que las epistemologías del sur y la decolonización fortalecen los conocimientos y los saberes de las y los actores sociales que son quienes construyen, formulan y crean acciones (luchas, resistencias, negociaciones, etc.) orientadas a reivindicar y generar marcos teóricos y metodologías participativas para la toma de decisiones en la que se impulsen conocimientos, formaciones y saberes que promuevan relaciones inter-educativas para la transformación social (Binimelis-Espinoza, H & Roldán, A, 2017).

Las epistemologías críticas se centran en analizar y proponer soluciones para abordar la complejidad de los fenómenos naturales, los procesos socio-ambientales y los hechos sociales. En la educación superior, esto implica la necesidad de desarrollar modelos educativos inter y transdisciplinarios, que trasciendan las barreras disciplinarias existentes. En este sentido, México y otros países se comprometen a crear enfoques alternativos y novedosos que sean pertinentes y ofrezcan alternativas a los modelos tradicionales de educación universitaria.

Estos modelos buscan superar las relaciones verticales y unidireccionales que caracterizan las interacciones entre la institución educativa y los docentes, así como entre los docentes y los estudiantes promoviendo la interacción y el intercambio de experiencias entre todos los actores sociales involucrados en el proceso educativo. En particular, se reconoce la importancia de dar un papel central al estudiantado, valorando sus experiencias, conocimientos, saberes, emociones y sentires. Los estudiantes se convier-

ten en los protagonistas principales de su propia formación, fomentando su participación activa y su agencia en el proceso educativo.

En este nuevo contexto, el papel del docente se redefine como facilitador y acompañante en lugar de ser el centro de la educación. Su función consiste en promover una formación educativa que fomente la transformación personal y social. Se reconoce la importancia de ir más allá de la enseñanza puramente académica, considerando la educación como un proceso integral que abarca aspectos cognitivos, emocionales y sociales. En el ámbito profesional y formativo, se busca que los futuros profesionales no solo adquieran competencias y conocimientos a través del acceso a la información, sino que también se involucren activamente en la transformación social de las personas y sus comunidades. Esto implica integrar saberes, disciplinas, tecnologías y acciones educativas en aras de lograr un cambio significativo en la sociedad.

Problemas prototípicos e incidentes críticos

Las metodologías de enseñanza-aprendizaje basadas en paradigmas críticos han generado innovaciones significativas para integrar la formación profesional en contextos reales. Una de estas metodologías es la de problemas prototípicos e incidentes críticos, que aborda problemáticas complejas. Herrera y Montero (2021) mencionan que: *Los Problemas Prototípicos son una representación de una problemática compleja, social o profesional, de la realidad que favorece la movilización de recursos cognitivos y no cognitivos para su enfrentamiento* (p. 86).

Así los problemas prototípicos son enfoques académicamente delimitados que brindan al estudiantado ventanas experienciales de aprendizaje al visualizar y abordar respuestas a través de estrategias de búsqueda, validación de información, metodologías y marcos teóricos. Estos problemas se centran en la resolución de procesos psicosociales complejos, aprovechando los conocimientos y saberes intradisciplinares del estudiantado, así como sus experiencias biográficas, identitarias e ideológicas que conforman su historia de vida:

En relación con el primer tipo de problemas, y siguiendo el trabajo ya clásico de Taylor, consideramos que las demandas de información pueden adoptar, en términos generales, ocho variantes: localizar un dato (factual), confirmar una información (confirmativa), comprender una idea (compren-

siva), resolver un problema (instrumental), ejemplificar un fenómeno (ilustrativa), estimar la ocurrencia de un suceso (proyectiva), responder al interés por un tema (motivacional), o resolver una duda particular (personal). Cada una de ellas, además, puede estar definida en términos precisos o imprecisos y su localización puede resultar más simple o compleja en función de si lo que se busca está en un mismo punto informativo o nodo, o por el contrario está distribuido en varios nodos (Monereo, C & Badia, A., 2012; 84).

La cita mencionada destaca una secuencia de 8 variantes que, en su conjunto, demuestran que el estudiantado es el protagonista central de su proceso formativo fomentando la creación de experiencias auténticas y promoviendo un aprendizaje significativo.

Siguiendo Didriksson & Herrera (2004) las características generales de los problemas prototípicos son:

- Problemas que encuentran sentido pues son tomados de la cotidianidad, lo que invita al estudiantado a la reflexión sobre la complejidad del fenómeno y el hecho social con relación a las realidades concretas y experimentadas.
- Al ser complejas su abordaje requiere de diversos enfoques y áreas del conocimiento.
- El estudiantado revisa qué sabe y qué no sabe sobre la problemática identificando con ello autoaprendizaje.
- Condensan mecanismos de búsqueda, comunicación, discusión entre estudiantado y profesorado.
- Permiten la definición de ideas con base en el quehacer científico para la construcción de estrategias de abordaje.

Los problemas prototípicos, al ser situaciones complejas determinadas socialmente, se complementan con los incidentes críticos, que materializan y concretan dicha complejidad. Estos incidentes críticos representan casos concretos en los que se manifiestan los problemas en la vida cotidiana, ya sea en una comunidad, un grupo o un estudio de caso. Al ser elementos movilizadores para los estudiantes, los incidentes críticos pueden generar emociones como el enojo, la intriga o la sorpresa, que actúan como motivadores para el análisis reflexivo. En mi opinión, la construcción de los incidentes críticos está estrechamente vinculada a categorías de análisis

interseccionales como el género, la etnia y la clase social, lo que proporciona enfoques críticos para abordar los problemas psicosociales.

Los incidentes críticos desempeñan un papel crucial 1) al proporcionar escenarios concretos para abordar los problemas prototípicos, al tiempo que 2) resaltan los aspectos motivacionales tanto de los estudiantes como de los profesores, como los afectos emergentes ante la problemática en cuestión. Esto confiere una importancia sustancial y metodológica a los incidentes críticos, ya que promueven la exploración de elementos emergentes en los estudiantes, como procesos ideológicos, opiniones y emociones. Estos elementos no se ignoran ni se niegan, sino que se abordan como parte de las epistemologías personales de los estudiantes, brindando información valiosa sobre cómo comprenden los eventos y la problemática en cuestión (Zanotto, M. & Gaeta, G., 2018). Esto, a su vez, en el contexto del apoyo docente, permite utilizar los afectos movilizados como herramientas teórico-conceptuales para construir enfoques profesionales y éticos.

Un Incidente Crítico encuentra así la siguiente formulación:

1. Describir el caso en un escenario y contexto determinado que dé cuenta de la secuencia, la temporalidad y las personas o grupos involucrados usando una narrativa real y concreta.
2. Describir las emociones emergentes entre el estudiantado para poder abordarlas y discernir respuestas de solución.
3. Diferenciar lo propio con relación del problema a abordar (experiencias, circunstancias, etc.), con fines de ser funcional para el trabajo, el abordaje y los modelos de acción a colocar en práctica.
4. Buscar las herramientas conceptuales y metodológicas para construir respuestas de solución que involucren la complejidad de la situación.
5. Comprender que en una problemática se involucran elementos sociales, psicológicos, económicos y culturales, así como una diversidad humana por lo que conforman una complejidad, los cuales requieren construir abordajes, intervenciones y acciones alejadas de factores unicausales.

La metodología de enseñanza-aprendizaje abordada no solo se enfoca en la detección de necesidades de aprendizaje y su aplicación en la relación entre estudiantes y profesores, sino que también reconoce que la realidad, en

toda su complejidad, requiere enfoques transdisciplinarios. Además, busca generar respuestas y acciones desde la profesionalización que impacten a nivel individual, grupal y comunitario. En este sentido, se promueve la construcción de respuestas socialmente organizadas para abordar problemas complejos, aprovechando el conocimiento científico y contribuyendo así al desarrollo de soluciones significativas y socialmente relevantes.

Un Modelo crítico para operativizar los Problemas e Incidentes

En los años 80s el modelo de Psicocomunidad, desarrollado por José Cueli y Carlos Biro, se interesó en la formación universitaria funcional para las comunidades. Esta metodología busca establecer una relación estrecha entre la universidad y la comunidad, fomentando la participación activa de los estudiantes en proyectos y acciones que impacten positivamente en su entorno social.

El enfoque de Psicocomunidad implica una visión crítica de la educación superior, que va más allá de la mera adquisición de conocimientos teóricos. Se enfoca en desarrollar habilidades prácticas y competencias sociales que permitan a los estudiantes enfrentar y resolver problemas reales en colaboración con la comunidad.

Una de las fortalezas del modelo de Psicocomunidad es su énfasis en la participación activa del estudiantado o investigadores en la comunidad. Este enfoque fomenta la interacción y el involucramiento directo de las y los participantes con los problemas y desafíos que enfrenta la comunidad, permitiéndoles aplicar y desarrollar habilidades y conocimientos en un contexto real a través de la participación activa. Los afectos, las emociones, las motivacionales y sentimientos movilizados desempeñan un papel fundamental, ya que son los elementos de abordaje psicodinámico para la acción y la transformación personal y colectiva. Para ello cuenta con un modelo psicodinámico de abordaje de los afectos con el propósito de dar una contención operativa y se consoliden los afectos en saberes y conocimientos científicos que construyan un diagnóstico de la comunidad, así como estrategias de acción comunitaria.

Metodología

En tanto los Problemas e Incidentes Críticos movilizan los afectos y motivaciones para acompañar formación universitaria crítica, se propuso el uso de modelo psicodinámico centrado en la construcción de procesos de enseñanza y aprendizaje innovadores y confrontativos con la realidad social, priorizando los afectos como papel fundamental de las experiencias de vida organizadas textualmente en forma de Problema Prototípico. Por lo tanto, el objetivo del siguiente apartado es describir el proceso sucedido para abordar los Problemas e Incidentes, con el fin de garantizar el propósito de la metodología presencial-híbrido.

El objeto de estudio fue desarrollar una propuesta en tanto estrategia docente que operativice los Problemas Prototípicos y los Incidentes Críticos en el uso del modelo de Psicocomunidad. Para ello se procedió a revisar e investigar aquellos modelos críticos de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior específicamente aquellas teorías y modelos en las que el estudiantado es el actor principal de su formación basada en la movilización de los afectos, las emociones y las experiencias de vida. Posteriormente se seleccionó un área formativa del conocimiento como eje central de la asignatura, en el que se pudiera abordar la propuesta, siendo así seleccionado el tema de "Autovalor" que corresponde al contenido de la asignatura en la que se operativizó, es decir, en el "Taller de Desarrollo Humano: Autoestima" localizada en el tercer semestre del plan de estudios vigente de la Carrera de Psicología del IESRC modalidad híbrido-presencial.

Se eligió la asignatura mencionada anteriormente, pues la temática abordada posibilitaba el abordaje de la autoestima con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje desde la implementación de un modelo crítico e innovador.

Se consultaron literatura relacionada con modelos universitarios críticos e innovadores para el desarrollo comunitario, especialmente aquellos desarrollados en México en la búsqueda de programas universitarios que respondan a las necesidades de la población (Biro, C., 1975; Cueli & Biro, 1974; Meneses, 1978). También se recurrió a revistas indexadas que abordaban la temática de modelos innovadores en la educación superior y la educación socioemocional.

Con el fin de lograr los objetivos planteados, se desarrolló un modelo de investigación-acción con un enfoque crítico-reflexivo. Este modelo permite al do-

cente-investigador participar activamente en el protagonismo, la autogestión, el autodescubrimiento y la autonomía del estudiantado. La elección de este modelo se basó en las propuestas de Evans (2010), ya que su enfoque facilita al investigador abordar el cambio participativo a través de su trabajo profesional:

La investigación-acción se concibe como un método de investigación cuyo propósito se dirige a que el docente reflexione sobre su práctica educativa, de forma que repercuta, tanto sobre la calidad del aprendizaje como sobre la propia enseñanza, es decir, hace que el docente actúe como investigador e investigado, simultáneamente (p. 17).

Tras realizar un análisis crítico y reflexivo de la metodología mencionada anteriormente, se identificó la necesidad de un enfoque vivencial en los contenidos teóricos y conceptuales de la asignatura en cuestión, que permita abordar y movilizar los conocimientos previos de los estudiantes. En este sentido, se enfocó en la construcción del Autovalor en relación a problemas de interés común entre el estudiantado, como lo es ***el acceso limitado a la educación superior***.

Se desarrolló un modelo de contención grupal de los afectos basado en la metodología de Piscocomunidad (Cueli, J. & Biro, C., 1974; Aguado, J. & De la Garza, M., 2017) para definir el eje central del aprendizaje emocional. Este modelo recrea los principios fundamentales de la metodología mencionada, enfocándose en la consolidación de parámetros de tiempo, espacio y personas.

La premisa clave para el uso de este modelo es recrear estos parámetros, lo que implica que el papel del docente se convierte en un objeto de afecto previsible, sin juzgar ni demandar. De esta manera, los aspectos emocionales y afectivos emergentes en los estudiantes se convierten en los principales elementos y contenidos, sobre los cuales se basa el segundo momento del proceso de aprendizaje, donde se integran los conceptos, modelos teóricos y el aprendizaje psicosocial.

El diseño del modelo para el abordaje de los afectos en el aprendizaje

Para poder relacionar los emergentes socio-emocionales del estudiantado con el temario del se construye un modelo de trabajo grupal en el que se divide la sesión de la clase en dos momentos diferenciados.

El primer momento consiste en una sesión psicodinámica en la que participa un docente capacitado en abordaje socio-afectivo de las emociones y experiencias. Este docente funge como posibilitador y analista de las dinámicas grupales, estableciendo puentes interpretativos entre las y los participantes. Las interpretaciones surgen del material y experiencias relatadas desde la pregunta detonadora. Dichas interpretaciones se acotan siempre al material emergente y se localizan en procesos de escolarización y dimensiones académicas. El diseño contempla la participación de un docente que funja como observador silencios quien asume los parámetros previos de tiempos, espacio y persona y quien realiza un testimonio escrito de todo lo dicho y sucedido en las mismas. Con previo consentimiento de las y los participantes se puede apoyar de la grabación de la sesión que ayude a la revisión. El material recolectado se revisa en otro momento entre el docente y el docente observador silencioso, con el propósito de analizar los elementos emocionales significativos que ocurrieron.

El segundo momento está configurado de sesiones teóricas en donde se abordan los contenidos nucleares y periféricos de la asignatura, incorporando aquellos emergentes socio-emocionales del primer momento que dotan de sentido y pertinencia los conceptos, la teoría, y la escolarización. A continuación, se hace una descripción acotada de los pasos:

1. Se configura entre el docente y el estudiantado un grupo que reproduce los parámetros de tiempo, espacio y personas.
2. El docente genera una pregunta detonadora previamente construida bajo los preceptos de movilización afectiva. Para esta asignatura se partió de la tesis que la juventud urbana reconstruye su identidad y lleva sus procesos identitarios en la escolarización y realización de Estudios Superiores, situación que se ha visto mermada al colocar a las juventudes en escenarios como el no acceso a la educación o al trabajo.
3. Dicha tesis se presenta y consolida como Problema Prototípico y se acota en un Incidente Crítico.
4. Cada sesión grupal comienza con un frente blanco, que es la pregunta detonadora que haya relación explícita entre el Problema Prototípico, los conceptos teóricos y la experiencia socioafectiva.

5. Cada participante da cuenta sobre su propia experiencia en la que las y los participantes se reconocen, cotejan o replantean sus emociones desde los elementos psicoafectivos que se comparten. Por ejemplo, ¿cómo se construye la autoestima en las juventudes que no han accedido a la educación superior a través del examen único?, ¿Cuál es el papel de escolarización en la configuración de la persona y su autovalor y autoimagen?, ¿Cómo se percibe el autovalor ante la no escolarización?, etc.
6. A partir de los emergentes socio-afectivos grupales compartidos y de la temática teórica conceptual del programa, se fortalece el Problema Prototípico visualizando en éste el material que condensa y consolida la experiencia de aprendizaje.

Principales hallazgos

Entre los principales hallazgos se encuentran los siguientes:

1. Se evidenció que fue pertinente el uso de un taller como estrategia didáctica ya que posibilita utilizar los saberes y conocimientos previos desde la experiencia de vida y los emergentes emocionales.
2. La evaluación del curso al tener el formato de taller, no sólo debe estar referida a una calificación sobre los conceptos y competencias adquiridas. Por lo que desde el encuadre inicial de la asignatura la evaluación debe de estipular que ésta será sobre la elaboración de una actividad integradora, más no del proceso psico-emocional o afectivo que emergió.
3. El papel del profesorado más que un evaluador es un facilitador de procesos socializadores de las experiencias con el propósito que se conduzcan en acciones procesuales (Morán, P., 2010).
4. Se evidenció la importancia de configurar un modelo psicodinámico por el cual se acompañan los elementos movilizadores de los Problemas Prototípicos. Los problemas Prototípicos junto al Incidente Crítico al contener elementos socioafectivos movilizadores, requiere de un modelo psicodinámico por el que se posibilite la emergencia, la contención, la dirección y el cierre de dichos procesos emocionales durante cada sesión con el propósito que consoliden los elementos teórico-conceptuales.

5. Tanto el Problema Prototípico como el Incidente Crítico son los ejes motores en el que se acompaña al estudiantado a trabajar los elementos técnicos, conceptuales y teóricos a partir de la movilización de los elementos íntimos de sus propias experiencias y condiciones de vida, por lo que requiere de encuadre previsible donde se construya escenarios académico-docentes seguros. En ese sentido la interpretación y abordaje psicodinámico siempre se acota al proceso de escolarización y aprendizaje.

Conclusiones académicas y recomendaciones

La implementación de la metodología de Problemas Prototípicos e Incidentes Críticos en la educación universitaria proporciona una experiencia crítica innovadora para abordar las brechas estructurales en la calidad educativa y los programas tradicionales. Además, esta metodología materializa los objetivos, observaciones y recomendaciones establecidas por la UNESCO a través de la CRES para los Estados de América Latina.

La metodología enfatiza la participación de las y los actores involucrados (estudiantes, profesores, personal administrativo e instituciones) y promueve la interrelación de diferentes espacios académicos para contener la realidad empírica. Asimismo, destaca la importancia de los afectos como acciones sistemáticas en el ámbito académico, lo que implica involucrar y relacionar las diferencias y las similitudes desde las diversidades.

En las ciencias sociales y del comportamiento, se reconoce cada vez más la necesidad de incluir las condiciones subjetivas del estudiantado en lugar de evitarlas, ya que es allí donde se encuentran los procesos psicoafectivos y socioemocionales que impulsan todo proceso de querer saber y conocer.

Así, la metodología al centrar la formación universitaria en procesos psicoafectivos, destaca y centra el aprendizaje en el estudiantado, pues el contacto con la realidad social, desencadena aspectos históricos, biográficos, ideológicos y políticos que permiten al estudiantado cuestionar y reconocer su propio conocimiento, dotando de sentido las teorías, los conceptos y las prácticas.

Aunque la implementación de la metodología ha demostrado promover la formación estudiantil desde una perspectiva crítica e innovadora, es importante destacar que requiere evaluaciones y desarrollos críticos con-

tinuos. Uno de los desafíos clave es promover al estudiante como el actor principal en su formación, fomentando la autogestión, la autodidáctica, la autocrítica y la autonomía en su proceso educativo. Además, se plantea la necesidad de superar los modelos tradicionales y adoptar enfoques intra y transdisciplinares que promuevan un aprendizaje transformador en lugar de una mera acumulación de contenido expositivo.

En este sentido, el papel del profesorado es fundamental para materializar la formación educativa y la acción social, definiendo claramente lo que se espera que los estudiantes incorporen a través de los Problemas e Incidentes.

Los hallazgos y construcciones resultantes deben converger con las epistemologías críticas y se deben materializar en acciones y responsabilidades éticas y sociales en la relación entre estudiantes y profesores. Esto contribuirá a la transformación social y a una vida académica y profesional basada en la producción científica y social que beneficie a las personas, sus grupos y sus comunidades.

Bibliografía

Aguado, J. y De la Garza, M. (2017). *Antropología y Psicoanálisis: Psicocomunidad.* Colofón. Ediciones Académicas.

Barrón Tirado, C., y León Olivé, M. (2015). *La educación superior ante los retos contemporáneos: propuestas de transformación.* UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Binimelis-Espinoza, H. y Roldan, A. (2017). Sociedad, epistemología y metodología en Boaventura de Sousa Santos. *Convergencia*. *24*(75), 215-235.

Biro, C. (1975). La universidad popular efímera, *Revista Mexicana de Psicología de la AMP*. *40*(2), 125–132.

Cueli, J. y Biro, C. (1974). *Psicocomunidad*. Printice-Hall.

Didriksson, A. y Herrera, A. (2004). Innovación crítica. Una propuesta para la construcción de currículos universitarios alternativos. *Perfiles Educativos*, *XXVI*, (106), 7-40.

Evans, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación-acción. Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica*. Ministerio de Educación,

República del Perú. *https://www.academia.edu/17897483/MINEDU_libro_orient_metod_investigacion_accion_EVANS*

González, F. y Cols. Innovación educativa en la Universidad Nacional Autónoma de México. En *Perspectivas de la innovación educativa en universidades de México: Experiencias y reflexiones de la RIE 360*, ed. Sánchez M. y Escamilla, J. IMAGIA. 89-112.

González, P., Hernández, A., Luna de la Luz, V., Martínez, A. M., Torres, R., y Sánchez, M. (2018). Innovación educativa en la Universidad Nacional Autónoma de México. En M. Sánchez y J. Escamilla (Coords.), *Perspectivas de la innovación educativa en universidades de México: Experiencias y reflexiones de la RIE 360* (pp. 89–112). *https://cuaed.unam.mx/descargas/investigacion/Perspectivas-de-la-innovacion-educativa-en-universidades-de-Mexico.pdf*

Herrera Márquez, A. X. y Montero Alférez, M. C. (2021). *La hibridualidad en educación superior*. UNAM, FES Zaragoza.

Jiménez, A. (2018). *Un acercamiento a las tendencias curriculares en educación superior.* Desarrollo Curricular 001, Universidad Iberoamericana, México.

Meneses, E. (1978). Introducción a la universidad: Ad instar manuscripti. México.

Monereo, C. y Badia, A. (2012). La competencia informacional desde una perspectiva psicoeducativa: enseñanza basada en la resolución de problemas prototípicos y emergentes. *Revista Española de Documentación Científica*, [75-99 No. Monográfico].

Morán, P. (2010). *Aproximaciones teórico-metodológicas en torno al uso del portafolio*. XXXII, No. 129. IISUE-UNAM.

UNESCO. (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Cartagena de Indias: Colombia.

UNESCO/IESALC. (2018). *Declaración de la III conferencia regional de educación superior para América Latina y el Caribe*. CRES 2018. Plan de Acción 2018-2028.

Zanotto, M. y Gaeta, G. (2018). Epistemología personal y aprendizaje en la formación de investigadores. *Perfiles Educativos*, *40*(162), 160-176.

Capítulo IV.
La vinculación de la universidad en el ámbito social

La educación en Derechos Humanos en los Centros de Reclusión en Chiapas

Ana Rosa Núñez Serrano[40]
Roberto Leonardo Cruz Núñez[41]

Resumen

Los instrumentos internacionales señalan la obligación de los Estados para que garanticen que los servicios educativos proporcionados a las personas privadas de la libertad funcionen en coordinación e integración con el sistema de educación pública. Lo que genera una relación entre las Instituciones de Educación y los Centros de Privación de la Libertado, está relación facilmente puede ser traducida en Responsabilidad Social Universitaria (en adelante, RSU).

De acuerdo con Olvera León et. Al. la RSU implica que las universidad gestionen el impacto que se origina en la institución y su personal, además la RSU debe promover un análisis y reflexión acerca de las respuestas de la Universidad a los problemas económicos, sociales, políticos y culturales de la promoción, lo que implica un involucramiento entre la universidad y el contexto en el que se desarrollar (Olvera León *et. al.*, 2022: 108).

En este sentido, la Universidad Autónoma de Chiapas oferta -entre otras- la licenciatura en derechos humanos para las personas privadas de la libertad.

Introducción

Es importante destacar que, a pesar de los desafíos y limitaciones, la educación en contextos de privación de libertad ha demostrado ser un factor clave en la transformación personal y la reintegración exitosa de las personas privadas de la libertad en la sociedad. Los programas educativos en estas circunstancias no solo proporcionan conocimientos y habilidades, sino que también fomentan el desarrollo de valores, la autoestima y la confianza en sí mismos.

---

[40] Universidad Autónoma de Chiapas.
[41] Universidad Autónoma de Chiapas, *ORCID: https://orcid.org/0009-0005-7958-3855*

Las universidades y otras instituciones educativas tienen la responsabilidad de ampliar el acceso a la educación en contextos penitenciarios y adaptar sus programas para satisfacer las necesidades de los estudiantes privados de la libertad. Esto implica superar barreras y desafíos, como la falta de recursos, las limitaciones tecnológicas y las restricciones en la comunicación.

Es fundamental que las autoridades penitenciarias, las instituciones educativas y la sociedad en su conjunto reconozcan el valor y la importancia de la educación en la rehabilitación y reinserción de las personas privadas de la libertad. La educación es un derecho humano fundamental que debe garantizarse a todos, sin importar su situación legal o su pasado delictivo.

En este sentido, es necesario promover la colaboración y el trabajo conjunto entre diferentes actores, incluyendo las universidades, los organismos gubernamentales, las organizaciones de la sociedad civil y los propios estudiantes privados de la libertad. Solo a través de un enfoque integral y coordinado se pueden superar los desafíos y maximizar el impacto de la educación en la transformación personal y social de las personas privadas de la libertad.

En resumen, la educación en contextos de privación de libertad es un derecho humano fundamental que juega un papel crucial en la rehabilitación y reinserción social de las personas privadas de la libertad. Las universidades y otras instituciones educativas tienen la responsabilidad de garantizar el acceso a la educación en estos entornos, adaptando sus programas a las necesidades de los estudiantes privados de la libertad. A pesar de los desafíos existentes, la educación en contextos penitenciarios tiene el potencial de transformar vidas, romper el ciclo de la delincuencia y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Desarrollo

La educación es un derecho humano que nos permite integrarnos a la sociedad y participar activamente en ella. Quienes no tienen acceso a la educación pierden la oportunidad de ser ciudadanos y de ejercer sus derechos y deberes para el desarrollo de la sociedad. El Estado es responsable de garantizar el acceso a la educación para todos los ciudadanos, ya que si no se cumplen las condiciones necesarias de acceso, se producirán privilegios para unos pocos y se generará mayor exclusión social y económica.

A nivel internacional, el derecho a la educación se encuentra contemplado en el Sistema Universal de Derechos Humanos (SUDH), y a nivel regional en el Sistema Interamericano de los Derechos Humanos (SIDH). En el SUDH, este derecho se encuentra contemplado en el Pacto Internacional de los Derechos Económicos Sociales y Culturales (PIDESC), que en su artículo 13, párrafo I señala:

> *1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz* (PIDESC, *Art. 13, párr. 1*).

Por su parte, el SIDH contempla el Derecho a la educación en el Protocolo Adicoonal a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales -también conocido como Protocolo de San Salvador-, a través del artículo 13, párrafos primero y segundo, señalan:

> *1. Toda persona tiene derecho a la educación.*
>
> *2. Los Estados Partes en el presente Protocolo convienen que la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Convienen, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz (Protocolo de San Salvador, art. 13, párrs. 1 y 2).*

Como podemos ver, ambos instrumentos internacionales reconocen y protegen el Derecho a la educación como un Derecho Humano, y coinciden en que debe

fortalecerse el respeto a los derechos humanos, y que deben considerarse diferentes estándares internacionales así como ir enfocados al libre desarrollo de la personalidad con el fin mantener de la paz entre todas las personas.

En este sentido, el párrafo segundo del artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, indica que el derecho a la educación no se refiere únicamente a tener cierto nivel de instrucción, sino que deberá contar con objetos específicos.

> *2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la perso- nalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos hu- manos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.*

Además, los párrafos subsecuentes de los citados artículos coinciden en que el Derecho a la Educación superior debe ser accesible a todos y debe implementarse de manera progresiva la gratuidad de la educación superior. Por su parte, nuestra Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) en su artículo 3° en su párrafo primero coincide que, toda persona debe tener derecho a la educación y en el párrafo segundo señala los principios sobre los que se debe regir la educación impartida por el Estado. Para clarificar lo anterior es importante citar el precepto mencionado:

> *Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia.*

Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (CPEUM, art. 3, párrs. 1 y 2).

Para un mejor comprensión de la normatividad internacional y nacional aplicable al derecho a la educación, se presenta la tabla 1 “Aspectos claves del derecho a la educación en los instrumentos vinculantes”:

Tabla 1. "Aspectos claves del derecho a la educación en instrumentos vinculantes".

Instrumento	Aspectos Clave
Sistema Universal Derechos Humanos (SUDH) - Pacto Internacional de los Derechos Económica Sociales y Culturales (PIDESC) - Artículo 13, párrafo 1.	1. Reconocimiento del derecho de toda persona a la educación. 2. Orientación de la educación hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto por los derechos humanos. 3. Capacitación de las personas para participar efectivamente en una sociedad libre y fomentar la compresión y la tolerancia entre naciones.
Sistema Internacional de los Derechos Humanos (SIDH) - Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Social y Culturales (Protocolo de san Salvador) - Artículo 13, párrafos 1 y 2.	1. Reconocimientos del derecho a la educación para toda persona. 2. Orientación de la educación hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana, el fortalecimiento del respeto por los derechos humanos, la justicia y la paz. 3. Capacitación de las personas para participar en una sociedad democrática y pluralista y promover la comprensión y la amistad entre naciones y grupos étnicos o religiosos.
Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) - Artículos 26, párrafo 2.	1. El objeto de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad inhumana y el fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. 2. La educación debe favorecer la comprensión, la tolerancia, la amistad entre naciones y el desarrollo de actividades en favor del mantenimiento de la paz.
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) - Artículo 3, párrafos 1 y 2.	1. Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado garantizado y proporciona la educación en sus diversos niveles, desde el inicial hasta el superior. 2. La educación impartida por el Estado es obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. El Estado tiene la responsabilidad de concientizar sobre la importancia de la educación inicial y ejerce la rectoría de la educación.

Fuente: Elaboración propia.

Estos instrumentos internacionales y la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconocen el derecho a la educación como fundamental y establecen los principios y objetivos que deben guiar la educación en términos de desarrollo personal, respeto a los derechos humanos, pluralismo, justicia, paz y participación efectiva en la sociedad. Además, destacan la importancia de garantizar el acceso y la gratuidad de la educación en todos sus niveles.

Por otro lado, con la finalidad de interpretar los alcances y obligaciones del derecho a la Educación, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales emitió la "Observación General No. 13. El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto)". Esta Observación, surge con la finalidad de coadyubar con los Estados a cumplir las obligaciones contraidas con la firma y ratificación del PIDESC y su aplicación, y divide en tres partes dicha observación. La primer parte, hace referencia al contenido normativo del artículo interpretado; la segunda parte señala algunas obligaciones que se desprenden del Pacto y algunas violaciones caracterizadas; y, la tercera parte recoge algunas observaciones acerca de las obligaciones.

En este sentido, el Comité señala que, como parte del contenido esencial del derecho a la educación se deben considerar algunos elementos, para una mejor ilustración se presenta la imagen 1 "Contenido esencial del derecho".

Imagen 1. Contenido esencial del derecho.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la Observación General señalada, la educación en todas sus formas y niveles debe contener los elementos institucionales, con la finalidad de garantizar una educación de calidad y equitativa en todos los niveles y formas, dentro de un determinado país. Para lograrlo, se enfatiza en cuatro características fundamentales: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

La disponibilidad de instituciones y programas educativos suficientes es fundamental para asegurar que todos tengan acceso a la educación. Esto implica contar con los recursos necesarios, desde infraestructura adecuada hasta personal docente cualificado y materiales didácticos.

La accesibilidad abarca tanto la eliminación de cualquier forma de discriminación como la garantía de que la educación sea físicamente accesible para todos, ya sea a través de ubicaciones geográficas adecuadas o mediante el uso de tecnología moderna. Además, la accesibilidad económica es un factor clave para asegurar que todos tengan la oportunidad de recibir una educación, independientemente de su situación financiera.

La aceptabilidad implica que la educación debe ser pertinente, culturalmente adecuada y de calidad, tanto para los estudiantes como para los padres. Esto implica que los programas de estudio y los métodos pedagógicos deben ser relevantes y adaptados a las necesidades y realidades de los estudiantes, respetando su contexto cultural y social.

Por último, la adaptabilidad de la educación es esencial para responder a los cambios y desafíos de una sociedad en constante transformación. La educación debe ser flexible y capaz de ajustarse a las necesidades cambiantes de las comunidades y de los alumnos en diversos contextos.

En resumen, garantizar una educación de calidad implica no solo proporcionar instituciones y programas educativos, sino también asegurar que sean accesibles, aceptables y adaptables. Estas características son fundamentales para construir una sociedad justa y equitativa, donde todos tengan la oportunidad de desarrollar su potencial y contribuir al progreso colectivo.

Como se desprende de lo antes expuesto, la educación debe ser para todos sin discriminación alguna. En este sentido, la educación es un elemento clave en la reinserción social de las personas privadas de la libertad. La cárcel actúa como depósito de personas que han sido excluidas de la sociedad y han sufrido múltiples vulnerabilidades sociales y económicas. La educación, por tanto, es esencial para proteger la condición humana de estas per-

sonas y evitar su exclusión definitiva de la sociedad (José Scarfó, 2002, pág. 292). De acuerdo con José Scarfó (2002) el encarcelamiento no debe suponer una privación adicional de los derechos civiles, sino que debe garantizarse el derecho a la educación.

Además, para José Scarfó (2002) la importancia de la educación en derechos humanos (EDH) debe ser un componente fundamental del derecho a la educación y como una condición necesaria para el ejercicio efectivo de todos los derechos humanos y para la vida democrática. Así, la educación es un derecho fundamental del ser humano y esencial para la integración en la sociedad y la construcción de la cultura en el marco de los derechos humanos. La educación, especialmente en las prisiones, es crucial para proteger la condición humana de las personas privadas de libertad y evitar su exclusión definitiva de la sociedad. Además, la educación en derechos humanos es un componente fundamental del derecho a la educación y una condición necesaria para el ejercicio efectivo de los derechos humanos y la vida democrática.

En este sentido, existen instrumentos que no tienen el carácter vinculante, sin embargo, constituyen estándares internacionales que deben ser seguidos por los Estados para garantizar derechos humanos. Así, podemos encontrar que, en el SUDH las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos -conocidas como Reglas Nelson Mandela-, adoptadas por la Asamblea General de la ONU en 2015, contienen disposiciones específicas sobre el derecho a la educación de las personas privadas de la libertad:

> *Artículo 107: Todos los reclusos tienen derecho a participar en programas de educación, capacitación y actividades recreativas que se lleven a cabo dentro de los establecimientos penitenciarios. Además, se enfatiza la importancia de brindar oportunidades de educación a los reclusos jóvenes.*
>
> *Artículo 108: Los programas de educación para los reclusos deberían ser adecuados a sus necesidades y deberían incluir alfabetización, educación primaria y secundaria, formación profesional y educación superior, según corresponda (Reglas Nelson Mandela, artículos 107 y 108).*

En el SIDH, es posible referirnos a los "Principios y Buenas Prácticas sobre la Protección de las Personas Privadas de Libertad en las Américas"; estos principios no contienen artículos específicos, ya que se trata de un conjunto de principios y buenas prácticas más que de un tratado o convención. Sin

embargo, el principio 15 de dicho documento aborda directamente el tema de la educación en el contexto de las personas privadas de libertad. Este principio establece lo siguiente:

> *"Principio 15: Derecho a la educación: Las personas privadas de libertad tienen derecho a recibir educación en igualdad de condiciones con las personas en libertad. Los Estados deben asegurar que se brinden oportunidades de educación adecuadas, incluyendo programas de alfabetización, educación primaria y secundaria, educación vocacional y profesional, y educación superior, según corresponda. La educación debe adaptarse a las necesidades y características de cada persona, teniendo en cuenta su edad, género, cultura y diversidad" (Principios y Buenas Prácticas sobre la Protección de las Personas Privadas de Libertad en las Américas, principio 15).*

Este principio reconoce el derecho a la educación de las personas privadas de libertad y destaca la importancia de adaptar la educación a las necesidades individuales, respetando la diversidad y las características específicas de cada persona.

Además, el Comité de Derechos Humanos, a través de la Observación General No. 21 del Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas titulada "Trato humano de las personas privadas de libertad" proporciona orientación e interpretación sobre el artículo 10 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, que se refiere a los derechos de las personas privadas de libertad.

En cuanto al derecho a la educación, la Observación General No. 21 no se centra específicamente en ese tema. Sin embargo, menciona la importancia de asegurar que las personas privadas de libertad tengan acceso a programas de rehabilitación, capacitación y educación. Estos programas deben ser diseñados para brindar oportunidades educativas y de desarrollo personal adecuadas a las necesidades de las personas privadas de libertad, de acuerdo con las circunstancias y recursos disponibles.

Aunque la Observación General No. 21 no profundiza específicamente en el derecho a la educación de las personas privadas de libertad, establece la importancia de proporcionar oportunidades de rehabilitación y desarrollo, que pueden incluir aspectos educativos. Es recomendable consultar la Observación General completa para obtener información más detallada sobre el trato humano de las personas privadas de libertad y otros derechos relacionados.

Para resumir lo anterior, podemos consultar la tabla 2 "El derecho a la educación y personas privadas de la libertad":

Tabla 2. El derecho a la educación y personas privadas de la libertad.

Instrumento/Documento	Artículos Relevantes sobre el Derecho a la Educación de Personas Privadas de Libertad
Reglas Nelson Mandela (Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos)	- Artículo 107: Todos los reclusos Tienen derecho a participar en programas de educación, capacitación y actividades recreativas dentro de los establecimientos penitenciarios. - Artículo 108: Los programas de educación deben ser adecuados a las necesidades de los reclusos e incluir alfabetización, educación primaria y secundaria, formación profesional y educación superior, según corresponda.
Principios y Buenas Prácticas sobre la Protección de las Personas Privadas de Libertad en las Américas	- Principio 15: Las personas privadas de libertad tienen derecho a recibir educación en igualdad de condiciones que las personas en libertad. Los Estados deben brindar oportunidades de educación adecuadas, incluyendo programas de alfabetización, educación primaria y secundaria, educación vocacional y profesional, y educación superior, según corresponda. La educación debe adaptarse a las necesidades y características individuales de cada persona.
Observación General No. 21 del Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas	Aunque no se centra específicamente en el derecho a la educación, menciona la importancia de brindar acceso a programas de rehabilitación, capacitación y educación a las personas privadas de libertad, adaptados a sus necesidades y recursos disponibles

Fuente: Elaboración propia.

En conclusión, diversos instrumentos internacionales reconocen el derecho a la educación de las personas privadas de libertad. Las Reglas Nelson Mandela, adoptadas por la Asamblea General de la ONU, establecen que todos los reclusos tienen derecho a participar en programas de educación, capacitación y actividades recreativas dentro de los establecimientos penitenciarios. Estos programas deben adaptarse a las necesidades de los reclusos e incluir alfabetización, educación primaria y secundaria, formación profesional y educación superior, según corresponda.

Los Principios y Buenas Prácticas sobre la Protección de las Personas Privadas de Libertad en las Américas destacan el derecho a la educación en igualdad de condiciones con las personas en libertad. Los Estados deben garantizar oportunidades de educación adecuadas, incluyendo programas de alfabetización, educación primaria y secundaria, educación vocacional y profesional, y educación superior, adaptándose a las necesidades individuales y respetando la diversidad.

La Observación General No. 21 del Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, aunque no se centra específicamente en el derecho a la educación, resalta la importancia de brindar acceso a programas de rehabilitación, capacitación y educación a las personas privadas de libertad, adecuados a sus necesidades y recursos disponibles.

Estos instrumentos subrayan la relevancia de la educación como un derecho fundamental para las personas privadas de libertad, no solo como una herramienta de rehabilitación, sino también como un medio para el desarrollo personal y la reintegración social. Es esencial que los Estados implementen políticas y programas que garanticen el acceso a una educación de calidad para estas personas, adaptándose a sus circunstancias y respetando sus derechos humanos.

Desenlace

La responsabilidad social universitaria es un concepto que se refiere al compromiso de las universidades y otras instituciones educativas con el desarrollo y bienestar de la sociedad en la que operan. En este contexto, brindar educación a personas privadas de la libertad es una forma concreta en la que las universidades pueden ejercer su responsabilidad social.

La educación en contextos de privación de libertad puede desempeñar un papel fundamental en la rehabilitación, reinserción y empoderamiento de las personas privadas de la libertad. Al ofrecer oportunidades educativas a este grupo, las universidades pueden contribuir a su desarrollo personal, adquisición de habilidades y conocimientos, y mejorar sus perspectivas de futuro una vez que recuperen su libertad.

Además, la educación en el entorno penitenciario puede ayudar a romper el ciclo de la delincuencia al proporcionar a las personas privadas de la libertad alternativas constructivas y promover la reintegración social. Les brinda herramientas para que puedan adquirir competencias, habilidades laborales y conocimientos académicos que les faciliten la reinserción en la sociedad una vez que cumplan su condena.

La responsabilidad social universitaria implica no solo brindar educación a personas privadas de la libertad, sino también adaptar los programas educativos a sus necesidades y circunstancias particulares. Esto puede implicar la colaboración con instituciones penitenciarias, el diseño de programas educativos flexibles y relevantes, y la implementación de enfoques pedagógicos adecuados a este contexto específico.

Al abordar la educación de personas privadas de la libertad como parte de su responsabilidad social, las universidades pueden contribuir a la justicia social, la igualdad de oportunidades y el respeto de los derechos humanos. También promueven la visión de una sociedad más inclusiva, que valora la educación como un derecho humano fundamental y reconoce el potencial transformador de la educación en todos los ámbitos de la vida.

En este sentido, una de las licenciaturas que oferta la Universidad Autónoma de Chiapas a personas privadas de la libertad es la Licenciatura en Derechos Humanos. Este programa educativo se comenzó a ofertar durante el 2016, y ha tenido una incidencia en en el Centro Estatal de Reinserción Social de Sentenciados (CERSS) número 14, conocido como el Amate y ubicado en Cintalapa, Chiapas, el CERSS número 8, ubicado en Villaflores, Chiapas y en el Centro Federal de Readaptación Social (CEFERESO) de Villa Comaltitlán, Chiapas.

Dentro de estos centros de detención, durante el semestre agosto-diciembre habían 25 personas privadas de la libertad cursando la licenciatura en Derechos Humanos en diferentes semestres. Actualmente, alrededor de 11 personas han egresado de la licenciatura en Derechos Humanos, de los cuales, únicamente dos han alcanzado la titulación.

Es importante señalar que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje existen retos que dificultan el aprendizaje, uno de los principales retos es la falta de acceso a información por parte de los estudiantes, quienes no pueden navegar por internet en las mismas circunstancias que sus pares que no se encuentran privados de la libertad. Por otra parte, la plataforma tecnológica resulta insuficiente para el envío de información y comunicación sincrónica con los estudiantes.

De igual manera, algunos docentes han manifestado que resulta una doble jornada laboral el tener que calificar y retroalimentar estudiantes de un mismo grupo en diferentes plataformas, ya que, además, el tiempo de trabajo en la plataforma de los estudiantes privados de la libertad no les es contado para sus actividades académicas.

Por su parte, los estudiantes han manifestado que no cuentan con el suficiente tiempo en los equipos de computo del centro de detención para realizar sus actividades. De igual manera, han señalado que, no cuentan con la atención suficiente por parte de algunos docentes.

Además, han existido incidentes que han limitado la comunicación de los estudiantes PPL, uno de estos incidentes se dio, cuando se detectó que los estudiantes PPL se comunicaban entre si a pesar de estar en diferentes centros de detención.

Finalmente, a algunos estudiantes les corresponde pagar con sus propios recursos la cuota de inscripción o reinscripción, mientras que otros no la pagan derivado de un convenio que existe entre la Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana de Chiapas y la Universidad Autónoma de Chiapas.

Cierre

En conclusión, la educación en contextos de privación de libertad tiene un impacto significativo en la rehabilitación y la reinserción social de las personas privadas de la libertad. Las universidades y otras instituciones educativas desempeñan un papel crucial al brindar oportunidades educativas accesibles y relevantes en estos entornos.

Al proporcionar programas educativos adaptados a las necesidades de las personas privadas de la libertad, se les otorga una oportunidad invaluable para adquirir conocimientos, habilidades y competencias que pueden ayudarles a reintegrarse en la sociedad de manera exitosa una vez que cumplan

su condena. La educación no solo les brinda las herramientas necesarias para buscar empleo y mejorar sus perspectivas laborales, sino que también promueve el desarrollo personal, la autoestima y la confianza en sí mismos.

Además, la educación en contextos de privación de libertad contribuye a romper el ciclo de la delincuencia al ofrecer alternativas constructivas a las personas privadas de la libertad. Al proporcionarles una educación de calidad, se les da la oportunidad de desarrollar una mentalidad diferente, de adquirir una conciencia de sus derechos y responsabilidades, y de tomar decisiones informadas y positivas para su futuro.

La educación en contextos penitenciarios también tiene un impacto más amplio en la sociedad. Al promover la reinserción social exitosa, se reduce la tasa de reincidencia delictiva, lo que a su vez contribuye a la seguridad y el bienestar de la comunidad en general. Además, la educación en derechos humanos y valores cívicos fomenta una cultura de respeto, tolerancia y paz, creando una sociedad más justa y equitativa.

Sin embargo, existen desafíos significativos que deben abordarse para garantizar una educación efectiva en contextos de privación de libertad. Estos desafíos incluyen la disponibilidad de recursos educativos adecuados, el acceso a tecnología y herramientas de aprendizaje, la capacitación adecuada del personal docente, la superación de barreras de comunicación y la colaboración estrecha entre instituciones educativas y autoridades penitenciarias.

Es fundamental que las universidades y otras instituciones educativas continúen trabajando en estrecha colaboración con las autoridades penitenciarias, las organizaciones de la sociedad civil y otros actores relevantes para mejorar la calidad y el alcance de la educación en contextos de privación de libertad. Esto implica desarrollar y fortalecer programas educativos innovadores, adaptados y relevantes, así como promover la investigación y la evaluación de los impactos de la educación en la rehabilitación y la reinserción social.

En última instancia, la educación en contextos de privación de libertad es una inversión social y humana que puede marcar una diferencia significativa en la vida de las personas privadas de la libertad y en la sociedad en general. Al brindar oportunidades educativas inclusivas y de calidad, se construye una sociedad más justa, equitativa y pacífica, donde todas las personas tengan la posibilidad de desarrollar su potencial y contribuir positivamente a la comunidad.

Bibliografía

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2021). *Diario Oficial de la Federación* (última reforma publicada el 28 de mayo de 2021). *https://www.gob.mx/indesol/documentos/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos-97187*

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2008). *Principios y buenas prácticas sobre la protección de las personas privadas de la libertad en las Américas* (aprobados durante el 131.° período ordinario de sesiones, 3–14 de marzo). *https://www.oas.org/es/CIDH/jsForm/?File=/es/cidh/mandato/basicos/principiosppl.asp*

Convención Americana sobre Derechos Humanos.

Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Scarfó, F. J. (2002). El derecho a la educacióin en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Revista IIDH Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 36*, 291-326. *https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1407/revista-iidh36.pdf*

Observación General No. 13. El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto)

Observación General No. 21. Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas titulada “Trato humano de las personas privadas de libertad”

Olvera León, G. del C., Sánchez-Armáss Cappello, O., Palacios Rodríguez, O. A., Medina Orta, S. Y., & Armendáriz Zarazua, R. E. (2022). La Responsabilidad Social Universitaria y su implementación: una revisión panorámica. *Emerging Trends in Education*, *4*, (8A), 107-124. *https://doi.org/10.19136/etie.a4n8A.4756*

Organización de los Estados Americanos. (1969). *Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica). https://www.oas.org/dil/esp/1969_Convenci%C3%B3n_Americana_sobre_Derechos_Humanos.pdf*

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos. https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/programas/discapacidad/declaracion_u_dh.pdf*

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (1992). *Trato humano de las personas privadas de libertad* (art. 10;

Observación general núm. 21, 44.º período de sesiones). *https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2005/3583.pdf*

Principios y buenas prácticas sobre la protección de las personas privadas de libertad en las américas

Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos.

Villanueva, R. (Comp.). (2017). *Reglas mínimas de las Naciones Unidas para el tratamiento de los reclusos (Reglas Mandela).* Comisión Nacional de los Derechos Humanos. *http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/Reglas-Mandela-Reclusos.pdf*

Los retos locales de la Ley General de Educación Superior en México. El caso del estado de Nayarit

Alejandro Enrique Orozco Morales[42]
José Luis Pacheco Reyes[43]

Resumen

En México se está presentando una redefinición de la educación en general y, en la educación superior en particular, los cuales plantean una serie de retos importantes. La puesta en marcha de la Ley General de Educación Superior (LGES), publicada en el Diario Oficial de la federación el 20 de abril del 2021, representa una innovación en materia normativa pero también de una nueva etapa de concebir diferentes cambios, en el mundo de la educación, del trabajo, tecnológico, sociales y económicos, asimismo, marca el inicio formal de una nueva relación, refuncionalizada diríamos inicialmente, con la manera en que se articula diferentes niveles en que está estructurada la educación superior.

Los siete capítulos, que se presentan en setenta y siete artículos, así como 21 disposiciones transitorias intentan, a decir del propio documento, dar cabal cumplimiento a diversas disposiciones en materia constitucional del Artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, CPEUM. Más allá de la propia necesidad de actualizar los marcos normativos es importante no perder de vista los serios retos que se presentan no sólo de manera global en la educación sino de manera regional, incluso estatal. Por lo que el presente documento intenta hacer un modesto diagnóstico en materia de las implicaciones que tiene la puesta en marcha de esta nueva normatividad, en al menos tres niveles, un primer nivel que implica la cobertura necesaria en una entidad del noreste mexicano, como es Nayarit, para lograr la anhelada equidad educativa, por otra parte la idea de gratui-

[42] Universidad Autónoma Metropolitana—Unidad Iztapalapa, *ORCID: https://orcid.org/0009-0004-3816-0805*
[43] Universidad Autónoma Metropolitana—Unidad Iztapalapa, *ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6746-7413*

dad y obligatoriedad, aun cuando sea de manera transitoria, requerirá una serie de recursos económicos que no pueden soslayarse si se quiere llegar a buen puerta dicha transformación, y finalmente, la calidad y excelencia, así como la rendición de cuentas son elementos que se señalan en esta nuevo ordenamiento.

Palabras claves: Educación Superior/ LGES/Nayarit.

I. Educación Superior en México

La educación en general es, sin duda alguna, uno de los medios más potentes y más básicos con que cuenta una sociedad para conseguir cambios cualitativos. Su regulación no sólo está contenida en instrumentos locales, de cada país, sino que la misma es reconocida por toda la humanidad en diversos ordenamientos que pretenden reconocer y potenciar la instrucción de los diferentes pueblos, incluso se considera ya parte de los derechos humanos y no es gratuito que ese contenida en los llamados diecisiete Objetivos de Desarrollo Sustentable que se establecieron para mejorar a la humanidad en los decenios por venir.

El derecho a la educación es reconocido por los más importantes instrumentos de la humanidad, es abordado por todos los acuerdos y convenios que forman parte del sistema de Tratados, Convenios y Acuerdo de los principales ordenamientos mundiales (la ONU, UNESCO, entre otros). La educación es al mismo tiempo un derecho económico, social, cultural, civil y político, pues se sitúa en el centro de la realización plena y eficaz de todos los derechos humanos y es un epítome de la indivisibilidad e interdependencia de los mismos. No es gratuito que el mismo Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU, una Observación General número 13 (8 de diciembre de 1999) que el derecho a la educación incluye, al menos, el derecho a recibir educación, el derecho a la enseñanza primaria, el derecho a la enseñanza secundaria, el derecho a la enseñanza técnica y profesional, el derecho a la enseñanza superior, el derecho a la educación fundamental y el derecho a la libertad de enseñanza. Todos estos derechos son consagrados ya por ordenamientos trasnacionales y no son menores en la necesidad de su aplicación.

En el plano nacional es verdad que la manera en que se regulaba a partir de normatividades que están contenidos en los ordenamientos más generales, tales como Tratados Internacionales, pero también una serie de norma-

tividades más específicas. En concreto, el marco regulatorio de la educación superior en México estableció las reglas de operación, las funciones y responsabilidades de los diferentes actores en el sistema, así como sus procesos y sistemas compartidos, además de los órganos de gobernanza que regulan, coordinan, apoyan y guían a las instituciones que componen el sistema nacional de educación superior.

Corresponde a la Secretaría de Educación Pública (SEP) como una entidad del gobierno federal el encargo de aplicar el marco regulatorio que guía a estas instituciones y tiene la facultad de decidir sobre algunos aspectos de su operación, como los programas ofrecidos y los planes de estudios. Por lo que es evidente que recae en este ente no sólo su aplicación sino la observancia de la misma.

II. Reformas Educativas en México

Una constante del modelo educativo mexicano es su deseo de transformación en diversos niveles, desde el nivel básico hasta el nivel superior, incluso pasando por normatividades mayores. Mientras escribíamos estas reflexiones estaba en su fase final la Nueva Ley de Ciencia y Tecnología, y el nacimiento del Conahcyt 2023. Han sido evidentes las constantes reformas en los diversos niveles. De manera particular en la educación superior se han registrado ya sendas transformaciones que pueden catalogarse en diversos niveles, que van desde su propia concepción, la ampliación de su matrícula, su propio modelo educativo, la forma en que se ha financiado, entre otros rubros.

Los grandes cambios que ha observado la educación y que podemos entender como una lógica cimentada en resolver serios retos con la configuración de la política educativa y de la normatividad de la misma. No puede negarse que se ha avanzado en generar toda una oferta educativa y una infraestructura para atender la demanda de educación superior. Si bien el sistema de educación superior es relativamente joven, menos de 60 años. Pasamos en menos de una generación de una matrícula pasada del millón y medio, 1‘620,335, en el año 1997 a una con más 2’365,637 estudiantes en 2007 (datos de la SEP). Lo anterior es un gran reto si se observa con detalle que ha sabido sortear la política educativa. Lo anterior viene precedido de una política agresiva en educación superior.

En materia de educación superior han existido diversas maneras de reconfigurar o de reformarla. Al respecto, en el país, como sostiene el doctor Díaz Barriga, (1999) en la década de los 50 a 70´s se observó una expansión considerable de la matrícula y de la oferta disponible de educación superior, entre las acciones se encontró: crecimiento de la matrícula, de manera relevante en instituciones públicas; expansión del número de instituciones universitarias públicas; crecimiento de universidades privadas; diversificación de la oferta educativa, con la creación de nuevas licenciaturas; incorporación de nuevas formas de organización académica; exploración de nuevas formas de organización de planes de estudio; creación de un sistema nacional de formación de profesores; y, un elemento relevante, el establecimiento del sistema nacional de planeación de la educación superior.

En el caso de la entidad, estará asociado a la expansión de la principal institución de educación superior en la entidad, la Universidad Autónoma de Nayarit, si bien fue creada en 1969, en 1974 es cuando logra su carta de naturalización en el conjunto de las instituciones de educación superior.

En el plano nacional, es posible identificar otra ola de grandes transformaciones, para la década de los 80 y hasta los 90´s, las características que adquirió las transformaciones en educación superior se sintetizan en una desaceleración del crecimiento de las universidades públicas y un crecimiento considerable de la oferta de universidades privadas. Esta situación no es gratuita, ni azarosa tiene sus orígenes en la aplicación del modelo de desarrollo neoliberal en el país y con especial dedicatoria en la educación pública, pensada como una mercancía definida por el mercado y a ser tratada y transformada como un simple objeto de producción.

Como señala Valenti (2000), una especie de alineamiento a las políticas supranacionales se empezó a mezclar eficiencia del gasto educativo con una política cada vez más agresiva en el tema de la calidad de la educación, así los financiamientos a las IES se guiarán por una concepción de educación eficientista y además de una disminución de los mismos, se interpelarán a esas instituciones para que busquen fuentes de financiamiento diversas.

En el plano local, en los últimos veinte años es posible identificar una serie de transformaciones en la educación superior y la emergencia de la educación privada, esta situación en el caso de Nayarit es posible reconocer un matiz diferente, pues se planteaba como un modelo que vendría a complementar la oferta pública, pero no fue así. Los datos que se presentan arrojan

una serie de ofertas educativas que venían a llenar no solo grandes huecos formativos en materia de educación superior, sino en espacios y geografías que la educación pública no alcanzaba a cubrir. La educación privada, por lo que puede decirse que en concordancia con la lógica nacional es posible identificar esta segunda etapa una expansión de la oferta educativa superior de carácter privado, presentando una alta concentración en uno de los polos educativos del estado como es Tepic.

Una gran característica de esta segunda ola está anclada a una lógica mercantil, una lógica que pensaba en la generación de recursos humanos, de *capital humano*, tendientes a responder, se anunciaba, a las necesidades productivas, ojo que no *necesidades regionales productivas,* que se requerían en un mundo en globalización. La acumulación de políticas educativas en esta etapa en el ámbito nacional va a tener la característica de un "sin sentido educativo", pues tendrán la caracterización de regulaciones de tipo fabril o pensada solo como reformas de carácter administrativo o de tipo gerencial, con resultados poco esperados.

Es en esta etapa es la que verá más crecimiento de la oferta privada en Nayarit y en la cual, notamos más la concentración de la oferta disponible de manera geográfica y espacial. De manera concreta era posible que un estudiante, al ser rechazado de la oferta educativa, podría acceder si se contaba con los recursos suficientes, a la modalidad privada sin ninguna restricción más que su cuota y pago correspondiente, es evidente la lógica mercantil presentada en esta etapa en el plano local.

Desde los 90´s, emergió otro fenómeno interesante, el tema de la evaluación y medición de la educación. La métricas educativas hacen su aparición, como un fantasma que recorrerá a la educación en todos sus niveles y en todos sus rincones, la evaluación educativa se convirtió en el eje de una configuración de iniciativas como las siguientes: orientación de la educación por resultados, diseño de programas que intentan converger en un modelo único, medición constante del trabajo académico, acreditación de programas y de profesores, certificación de procesos administrativos-académicos, elaboración de proyectos específicos, pugna por recursos extraordinarios, entre otras improvisaciones y otras, no tanto.

Lo que va caracterizar este periodo es la emergencia de la educación superior que va vanagloriarse de sus propios medios de certificación y evaluación, en ese sentido las famosas acreditaciones de programas, y un agregado no

menor, como es la llamada *competitividad académica,* que está referida entre otras cosas, al tipo de académico, de instalaciones y de programas con que se cuenta que van a ser los que dictan diferentes rankings y lugares de la educación superior. Una especie de *prestigio académico* es el que recorrerá los diferentes pasillos de la oferta educativa, tanto en su espacio público como privado y que serán la tónica de la educación superior hasta nuestros días.

Es evidente que los cambios y transformaciones dentro de la educación suelen alinearse con las grandes demandas sociales que en cada época caracterizan a las denominadas «civilizaciones». En medio de diagnósticos situacionales que pretenden arropar las improntas culturales y los deseos por alcanzar mejores estándares de vida, las políticas de Estado se adjudican el derecho a interpretar ambos aspectos, al grado de imponer planes y programas de desarrollo, invistiendo de una aura de legitimidad, la cual no deja espacio para los disensos o las controversias, argumentando su validez, ya sea por estar en congruencia con las tendencias globales, o bien por responder a ideologías autoimpuestas.

Lo que queremos destacar es que la educación superior ha sufrido múltiples transformaciones y su transformación dista mucho de aquellas voces que señalan que la educación superior no se ha transformado sustancialmente. La educación superior en México tenía, sin embargo, también que actualizarse en el marco normativo mayor, como es la constitución y sus instrumentos de la ley general de educación, pero la misma debe entenderse a la llegada en el año 2018 de un nuevo gobierno, identificado con posiciones de izquierda y que intentan darle un nuevo cariz a la educación en general y a la superior en particular.

III. La Nueva Escuela Mexicana

Si atendemos a las sendas transformaciones que desde el año 2018 se vienen sucediendo, nos encontramos ante una transformación de la educación interesante, y es evidente que en ella también está contemplada la educación superior. La puesta en marcha de la Nueva Escuela Mexicana como un *nuevo* modelo educativo que, se señala, busca formar ciudadanos integrales, con valores cívicos y culturales, que sean capaces de aprender a lo largo de la vida y de adaptarse a los cambios del siglo XXI. No es menor el reto, y de manera concreta, en el nivel superior, la llamada nueva escuela establece que la educación debe ser de calidad, pertinente, inclusiva y equitativa. Es impor-

tante no olvidar que la educación superior abarca desde los 18 a los 23 años, para un periodo de máximo 5 años en una carrera universitaria, aunque es evidente que este periodo suele ir hacia arriba dependiendo del área de conocimiento y programa educativo.

Algunos de los elementos novedosos de los ideólogos de la Nueva Escuela Mexicana, en general, se basan en una nueva perspectiva epistemológica crítica, aun cuando no es el espacio para discurrir con detalle, pero baste señalar que tiene como sustento la óptica de los trabajos del lusitano Boaventura de Sousa Santos (2009), quien aboga por una mirada o perspectiva epistemología que se oponga a la establecida por los modelos económicos hegemónicos vigentes en el mundo, derivados del paradigma dominante de la modernidad.

Para esta nueva mirada es evidente la actitud dialéctico-crítica. Se parte de que, como todo acto educativo, educar es hacer operante una filosofía. No existen hechos educativos asépticos, toda práctica educativa conlleva un grado de intención. Modificar una estructura educativa lleva explícita o implícitamente una misión y una visión, concretadas a partir de objetivos torales que dictan pautas de comportamiento y definen las formas y los medios para alcanzarlos. Se trata de una especie de catecismo teórico/conceptual y metodológico, que debe ser presentado como una utopía emergente, dadora de bienestar y condición social. La idea de una Nueva Escuela Mexicana, sobre todo para el nivel superior, debe cubrir estos requisitos para ser integral, holística y transdisciplinaria.

IV. La Ley General de Educación Superior y sus deseos

El 20 de abril de 2021 puede considerarse como la carta de naturalización de la Ley General de Educación Superior (LGES). Este documento se fue confeccionando en diversos grupos de trabajo, foros estatales de consulta y mesas redactoras a lo largo y ancho del país. Posteriormente, fue presentada por consenso de casi todos los grupos parlamentarios en el Congreso. Con la nueva ley se abrogó la Ley para la Coordinación de la Educación Superior (1978) publicada bajo la presidencia de José López Portillo.

La distancia entre ambas reglamentaciones es de 43 años, y como hemos referido mucha tinta corrió respecto del sistema educativo superior en

nuestro país. La educación superior cambió, se reformó, se reestructuró. El subsistema se transformó de manera radical: las instituciones que lo conforman se diversificaron, el tipo de sostenimiento de los servicios varió, la matrícula creció de manera significativa, la profesión académica y las modalidades de enseñanza evolucionaron, entre otras cuestiones. Estos motivos, entre otros, hacían que la Ley para la Coordinación de la Educación Superior resultará francamente ya insuficiente para regular este sistema educativo, amén de las propias iniciativas estatales que intentaban regular el tema de las autonomías para el caso de la educación pública superior.

El gobierno federal promulgó la Ley General de Educación Superior con la intención de establecer un nuevo marco normativo, claro y homogéneo, que permitirá la claridad requerida en este sistema de educación. Es necesario el reconocimiento y autorización estatal de la totalidad de instituciones de educación superior (IES) que operan en el país, el desarrollo de la Educación Superior y su regulación, estableciendo los principios, criterios y normas necesarias para su organización, funcionamiento y evaluación.

El objetivo general de la LGES puede ser planteado como el establecimiento de escenario de actuación común, o más preciso cursos de acción, que haga posible al Estado mexicano cumplir con su obligación de garantizar el ejercicio del derecho humano a la Educación Superior, su calidad, la equidad en el acceso a ella, la pertinencia de la oferta educativa, la vinculación con el sector productivo y la sociedad en general, así como el fomento a la investigación científica, la innovación y el desarrollo tecnológico en el país.

La ley plantea que las IES deben colaborar de forma activa en el desarrollo económico, social y cultural del país, para lo cual deberán establecer una estrecha vinculación con los sectores público, privado y social, a partir de procesos vinculación, investigación, innovación, transferencia de conocimientos y desarrollo de tecnologías que hagan posible responder a las necesidades del país y su competitividad institucional.

La Ley, asimismo, establece un marco normativo para la evaluación y acreditación de la calidad de los programas educativos puesto que considera ambos se constituyen en procesos fundamentales que permiten verificar y garantizar el cumplimiento de los estándares de calidad y pertinencia de los programas educativos para lo cual establece criterios objetivos y homogéneos, y reconoce la importancia de la participación de la comunidad académica en dichos procesos.

De igual forma, propone un marco normativo para la movilidad estudiantil y la colaboración internacional ya que son concebidos como procesos que permiten la internacionalización de la educación superior y con ello la formación de recursos humanos altamente capacitados.

Uno de los aspectos más destacados de la LGES es que reconoce que, para el logro de estos objetivos, por parte de las IES, es necesario que el Estado se comprometa en garantizar un adecuado, transparente y equitativo financiamiento, el respeto y garantía de la autonomía universitaria en la toma de decisiones de naturaleza académica, administrativa y financiera sin interferencia del gobierno u otros actores externos y la libertad académica como un derecho fundamental de los docentes, investigadores y estudiantes.

Ahora bien, a partir de su promulgación la LGES ha provocado un sin número de posicionamientos los cuales pueden ser agrupados en tres grandes bloques; las posturas institucionales, las posturas a favor y las posturas críticas de la ley.

a) Posturas institucionales. En lo que concierne a las posturas asumidas por la mayoría de las instituciones vinculadas a la educación superior México, estás se han caracterizado por ser cautelosas y cuidadosas consideran necesario contar con más información y claridad respecto de los alcances y obligaciones que supone la normativa, sin embargo, reconocen y destacan su enfoque en la calidad educativa, la equidad y la inclusión social, así como la promoción de una formación integral y una mayor vinculación con el sector productivo y social.

Es posible decir que de forma generalizada han manifestado su apoyo a la LGES, la consideran como una herramienta fundamental para la mejora de la calidad de la educación superior ya que posibilita la clarificación de las responsabilidades de las instituciones en la formación de los estudiantes, el fomento a la investigación y la innovación, la promoción de la movilidad estudiantil y la cooperación interinstitucional e internacional, la creación de mecanismos de evaluación y acreditación para garantizar la calidad de los programas educativos y garantizar la participación de los trabajadores en la toma de decisiones, así como de asegurar la viabilidad financiera de las instituciones de educación superior (SEP, SNTE, ANUIES, CONSU, CONACYT).

b) Posturas a favor. En relación con las posturas a favor de la ley hay que señalar que estas están estructuradas sobre los planteamien-

tos generales que esboza esta y se ajustan a los planteamientos formulados en su mayoría por las instituciones, en ella cual destacan aspectos tales como: que la ley permitirá fortalecer y modernizar la educación superior en México, otorgándole un rol protagónico en el desarrollo del país; que sienta las bases para garantizar la calidad y la equidad en el acceso a ella; que establece un marco normativo claro y homogéneo para la operación y desarrollo de la totalidad de IES en el país; que representa un avance sustancial en la consolidación del sistema de educación superior y se constituye en instrumento para fortalecer la investigación, la innovación y el desarrollo tecnológico; reconoce la importancia de la autonomía universitaria en los procesos de toma de decisiones académicas, financieras, administrativas y gubernativas de las IES así como la importancia de la libertad académica de los docentes.

c) *Posturas críticas*. En cuanto a las posturas críticas, estas centran sus planteamientos en cuestiones relativas a: la autonomía universitaria, pues se considera que al establecer mecanismos de evaluación y control de la calidad educativa podría verse limitada la libertad de determinación académica de las universidades, sobre todo en lo concerniente a la capacidad para definir sus propios planes y programas de estudio; un segundo aspecto considerado por la crítica, se relaciona con la escasa atención prestada a la instrumentación de medios para el ejercicio de la participación social en el ámbito de la educación superior, así como la falta de claridad respecto de la regulación de los procesos de evaluación y acreditación sobre todo porque se asume que ambas cuestiones pueden derivar en imposibilidad de logro de eficacia y eficiencia mediante un nuevo esquema de gobernanza y evaluación; un tercer elemento criticado se relaciona con la incapacidad de la ley por lograr aterrizar al plano de aplicación práctica (derechos, obligaciones y sanciones) muchos de los planteamientos legales y normativos efectuados en el ámbito de los derechos humanos a propósito de los principios de inclusión, equidad, interculturalidad, no discriminación, respeto a la dignidad personal y diversidad, además de que se considera que muchas de las medidas hasta el momento propuestas se caracterizan por ser limitadas, insuficientes y poco claras; en cuarto lugar, se encuentra el planteamiento critico relativo al planteamiento de un marco normativo homogéneo para todas las instituciones de educación

superior puesto que se considera que cada una de estas se encuentra sujeta a particularidades y necesidades específicas propias de la diversidad regional y territorial del país; así también se señala existe una falta de claridad en algunos términos y disposiciones, así como la viabilidad de algunas de las medidas propuestas; por ultimo otro de los aspectos considerados desde esta postura es el que se vincula con el hecho de que la ley no garantiza un financiamiento suficiente y equitativo para todas las instituciones de educación superior en México.

V. Los Retos Locales de la LGES

Como ya se ha señalado, la promulgación de la Ley General de Educación Superior en México representa un avance sustantivo para la educación en nuestro país y esto es así porque al menos, en teoría, supone el desarrollo de un marco normativo común que hará posible garantizar la calidad, equidad, inclusión y pertinencia de la educación superior. No obstante, su implementación en las distintas entidades federativas, como lo es Nayarit, supondrá una serie de retos y desafíos en aspectos como la infraestructura, el financiamiento, la inclusión social, la formación, la evaluación docente, entre otros más.

Existe un consenso generalizado entre especialistas, académicos, gobiernos e instituciones respecto del papel que desempeña la infraestructura educativa en el adecuado desempeño de los procesos de enseñanza aprendizaje (Lefebvre, 1991; Torres, 2010; OCDE, 2013) y consecuentemente sobre aspectos tales como el logro académico y el éxito escolar (Murillo, 2003; Blanco, 2008; Duarte, Moreno y Gargiulo 2011; Duarte, Gargiulo y Moreno, 2013; Martínez, 2018) llegando incluso a constituirse en condición de posibilidad para el logro de la mejora de la calidad educativa, la equidad y la capacidad de inclusión educativa de los sistemas educativos (Campana, Velasco y Guerrero, 2014; INEE, 2019; Duarte, Jaureguiberry y Racimo, 2017; Sánchez, 2020).

Uno de los principales retos que enfrenta la implementación de la Ley General de Educación Superior en el estado de Nayarit y en consecuencia el logro del objetivo de mayor pertinencia, equidad e inclusión educativa es el contar con instituciones que cuenten con espacios físicos de aprendizaje adecuados para brindar una educación de calidad sin embargo en muchos ca-

sos las instituciones de educación superior en Nayarit adolecen de suficiencia de recursos que les permitan efectuar mejoras o peor aún el desarrollo de mayor infraestructura educativa.

El estado de Nayarit, al igual que muchas otras entidades del país, puede enfrentar desafíos en su infraestructura educativa que pueden afectar el desarrollo universitario, entendiendo a esta como los recursos físicos y tecnológicos necesarios para el funcionamiento de las instituciones educativas, como escuelas, colegios y universidades.

La insuficiente cantidad de edificios, aulas, laboratorios, bibliotecas y espacios recreativos, así como las deficientes condiciones que caracterizan los espacios para el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje, pueden dificultar el crecimiento y la expansión de las universidades. La falta de infraestructura adecuada puede limitar la capacidad de matrícula y afectar la calidad de la educación impartida.

Las universidades necesitan acceso a tecnología moderna para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo si tomamos en consideración escenarios como el que configuro la pandemia por SARS COV-2 en el año 2020, para el mundo. Si la infraestructura tecnológica es obsoleta o inadecuada, puede limitar la capacidad de las instituciones para implementar métodos de enseñanza innovadores y utilizar recursos educativos que permitan a una mayor cantidad de actores el ser partícipes del proceso educativo.

Si tenemos en cuenta que el desarrollo universitario no solo involucra la educación que se desarrolla al interior del aula, sino también aquella que se desarrolla en los espacios fuera de estas, donde es posible el crecimiento personal y social de los estudiantes. La carencia de instalaciones deportivas y culturales puede significar un lastre en el proceso formativo y el desarrollo integral de los alumnos.

Como se señala en el Programa Sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024:

"La infraestructura física y el equipamiento de las escuelas públicas presentan un grave rezago que se agudiza ante la falta de mantenimiento, haciéndolas proclives a ser afectadas por fenómenos naturales y sociales. El desarrollo e inversión en este rubro han sido deficientes, insuficientes e inadecuados en las últimas tres décadas, situación que vulnera el derecho de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes a una educación de calidad. Al ser

factores fundamentales para el quehacer educativo, se necesitan espacios dignos, iluminados, ventilados y con el equipamiento suficiente para desarrollar las dinámicas educativas cotidianas".

Por lo tanto, es imperativo que las autoridades estatales y federales trabajen en conjunto para asignar recursos suficientes y garantizar una infraestructura educativa adecuada para el desarrollo académico en Nayarit. Resulta innegable que el mejoramiento de la infraestructura repercutiría de forma benéfica nos sólo a la comunidad académica (estudiantes y profesores) sino también a la comunidad en general.

La inversión insuficiente en infraestructura educativa puede ser un obstáculo importante. Los fondos limitados pueden dificultar la construcción de nuevas instalaciones o la mejora de las existentes, así como la adquisición de equipos y materiales educativos. Por lo anterior es necesario se desarrolle una colaboración entre el gobierno, el sector privado y la sociedad civil, así como una planificación estratégica a largo plazo. Mejorar la infraestructura educativa en el Estado de Nayarit puede generar un impacto positivo en el desarrollo universitario, permitiendo un acceso más amplio a la educación superior y mejorando la calidad de la enseñanza y la investigación en las instituciones académicas.

Un segundo reto que enfrentará la implementación de la LGES será sin duda la relativa al financiamiento, un desafío por demás significativo sobre todo si se tiene en consideración en la actualidad la asignación de recursos federales y estatales a las universidades públicas del estado resultan, en la mayoría de los casos, insuficientes.

De acuerdo con lo señalado por el Centro de Estudios de las Finanzas Públicas de la Cámara de Diputados en su Nota Informativa. Recursos Federales para la Educación Superior y de Posgrado, enero-diciembre 2021. (2022) tres aspectos han caracterizado las políticas de financiamiento a la Educación Superior en nuestro país: primero, la ausencia de una política pública de gasto encaminada a mejorar la calidad de la Educación Superior; segundo, la ausencia de una visión estratégica de largo plazo encaminada a hacer más eficaz el monitoreo, y evaluación de las políticas y prácticas tendientes al mejoramiento de resultados en la educación superior así como la eficiencia en el gasto publico basado en criterios de calidad, contribución al desarrollo económico del país y la vinculación con el entorno y; tercero, una tendencia a la reducción de los recursos federales destinados a la edu-

cación superior, la cual ha pasado de 192,683.3 millones de pesos en 2013 a 183,882.4 millones de pesos en 2022.

En el caso del estado de Nayarit el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en el informe sobre el gasto público en educación, en 2019 señalaba que sólo el 4.5% de su presupuesto total había sido destinado a la educación superior. Una cifra que se encuentra por debajo del promedio nacional y que evidencia la necesidad de incrementar la inversión en dicho sector si se pretende dar complimiento al objetivo planteado por la LGES.

Un financiamiento insuficiente puede traducirse en una reducción de la calidad de la educación que reciben los estudiantes, en imposibilidad de contratación de docentes altamente capacitados para atender de manera adecuada la creciente demanda educativa, la permanente actualización de los planes de estudio, la adquisición de materiales educativos y la mejora de la infraestructura académica, lo cual pueden limitar las oportunidades de aprendizaje y formación de los estudiantes.

Para superar este desafío, es fundamental que tanto el gobierno estatal como el federal prioricen la educación superior y destinen mayores recursos a este sector. Además, es necesario promover la transparencia en el uso de los recursos para garantizar que se utilicen de manera eficiente y se traduzcan en una mejora real en la calidad educativa.

Un tercer reto, no menor, en la implementación de la normativa lo representa el logro de la inclusión y diversidad en el sistema educativo, es decir, la ampliación de las oportunidades de acceso y permanencia a grupos históricamente marginados, como personas con discapacidad, pueblos indígenas y comunidades rurales.

Representa un reto monumental si consideramos el hecho de que América Latina se ha caracterizado por tener sociedades altamente desintegradas y fragmentadas en las que la pobreza y la desigualdad en la distribución de los ingresos han generado altos índices de vulnerabilidad, marginación y exclusión social.

Más aún, si se tiene en cuenta que estas condiciones, de por sí ya adversas, se hacen mucho más marcadas cuando se trata de población que vive en zonas rurales, que pertenece a pueblos originarios o peor aún que tiene necesidades educativas especiales, asociadas a la presencia de algún tipo de discapacidad pues son no únicamente quienes terminan por recibir menos

atención sino porque también, son los que sufren de mayor nivel de discriminación (Blanco, 2006).

En nuestro caso, Nayarit es una entidad cuya diversidad cultural es importante y presenta particularidades que hacen necesario plantear una estrategia especifica con la intención de dar lugar a la aplicación de la ley.

Resulta fundamental que las universidades del estado implementen, políticas, programas y acciones que permitan responder consciente y deliberadamente a las necesidades de todos los alumnos, permita reducir los procesos de exclusión social que afectan a grupos y persona vulnerables, garanticen la igualdad de acceso a la ciencia, la educación y cultura a aquellos grupos e individuos que han sido olvidados y marginados históricamente y finalmente, permitan constituir un marco axiológico, de reconocimiento, aceptación y respeto a las diferencias (Viveros, 2019; Ramírez 2018).

La inclusión no se trata solo de admitir a estudiantes de diferentes orígenes, sino también de crear un ambiente de respeto y tolerancia en el que todos los individuos se sientan valorados y puedan expresar su identidad cultural sin temor a discriminación. Para lograr esto, las instituciones deben fomentar la sensibilización y la capacitación del personal docente y administrativo en temas de diversidad y equidad (Booth y Ainscow, 2015; Herrera, Pérez y Echeita, 2016).

Un cuarto aspecto para considerar en la implementación de la ley a nivel de las entidades federativas es el relativo a la formación de los docentes, una formación que además debe caracterizarse por ser de alta calidad pues de ella depende la calidad de la educación que se oferte en las Instituciones de Educación Superior.

En este sentido, la Ley General de Educación Superior busca establecer criterios claros para la formación y actualización de los profesores universitarios. No obstante, en gran parte de las IES del estado se carece de programas de formación docente especializados, recursos para promover docentes a procesos de formación especializados e incentivos para que los académicos inviertan en su desarrollo profesional.

Además, teniendo en cuenta que dada la estrategia de inclusión educativa que desde hace ya un par de años se ha venido implementando en las instituciones de educación superior y habrá de constituirse en regla a partir de la implementación de la LGES serán cada vez más los estudiantes que

dadas sus capacidades físicas, sus orígenes culturales así como sus orientaciones exijan del personal docente una capacitación cada vez más especializada y una sólida formación que les permita entender tanto la complejidad del proceso educativo como la pluralidad característica de los entes de dicho proceso, en los diversos espacios de enseñanza aprendizaje, para en función de ello realizar las adecuaciones necesarias e implementar nuevos modos de enseñanza centrados en sus necesidades (Álvarez y Bisquerra, 2012; Fernández, 2012; Mas y Olmos, 2016; Paz, 2018).

Se trata pues de implementar procesos de formación y capacitación centrados por un lado en el desarrollo de una serie de prácticas pedagógicas para hacer frente de forma adecuada a la labor docente, al fortalecimiento de las tareas de investigación, vinculación, e inclusive de labores administrativas, así como hacer frente de forma adecuada a la necesidad de desarrollo de habilidades tecnológicas y digitales. Empero también supone una formación y capacitación para la integración, la inclusión y la atención de la diversidad.

En este sentido el reto más importante para la implementación de la ley en prácticamente todas las entidades del país será la definición de criterios homólogos que permitan establecer programas de capacitación continua que incorporen las antes citadas necesidades, si lo que se quiere además es dar pasos en favor de la equidad e inclusión educativa, y esto es así porque dicha cuestión se enfrentara con la realidad caracterizada por una serie de instituciones de educación superior de naturaleza diversa y como modelos educativos distintos, pocas veces compatibles entre sí.

Por último y no menos importante, la Ley General de Educación Superior también destaca la importancia de la vinculación de las universidades con el sector productivo y el entorno social. Esta relación bidireccional busca fomentar la transferencia de conocimiento y tecnología, así como promover la investigación aplicada y el emprendimiento.

En cuanto a la vinculación de la universidad con el sector productivo este se constituye en un proyecto que viable que ha de ser impulsado si lo que se quiere es contribuir al desarrollo tanto de las IES como de las empresas e industrias del país, pues permitirá no sólo el desarrollo de capacidades de innovación que hagan posible la competencia en un mercado global, sino, además, permitirá a las universidades mejorar su desempeño siendo más receptivas de las necesidades sociales y del entorno, así como el

estímulo del desarrollo científico y tecnológico que los países de América Latina requieren para superar el atraso y la pobreza (Acuña, 1993).

En Nayarit, esta vinculación enfrenta desafíos debido a la falta de una sólida infraestructura empresarial y de una cultura de innovación y emprendimiento. Para superar estos obstáculos, es necesario fortalecer los lazos entre las instituciones educativas, las empresas locales y las organizaciones gubernamentales para promover proyectos conjuntos que impulsen el desarrollo económico y social de la región.

La vinculación con el sector productivo puede generar beneficios no solo para las empresas y las universidades sino además para la sociedad en general. Las empresas pueden acceder a conocimientos y tecnologías avanzadas, mientras que las universidades pueden obtener recursos adicionales para financiar sus proyectos de investigación y desarrollo y la sociedad ser partícipe de los beneficios generados por ambas instancias.

Además, bien trabajada la vinculación con el sector productivo puede dar lugar a una cultura del emprendimiento tanto entre estudiantes como docentes y puede incluso dar paso a procesos formativos centrados en el desarrollo de capacidades y competencias técnicas específicas que permitan la aplicación de los conocimientos adquiridos en el aula en la creación de nuevos productos y servicios, así como en el ámbito laboral real, generando con ello nuevas oportunidades de empleo para los egresados.

A manera de reflexión final podemos decir, como ya señalamos, que La Ley General de Educación Superior representa una oportunidad para mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior en Nayarit, pero su implementación enfrenta desafíos significativos. Es esencial que las autoridades estatales y federales trabajen en conjunto para superar estos retos y asegurar que todos los ciudadanos tengan acceso a una educación de calidad, independientemente de su origen socioeconómico o cultural.

La inversión en infraestructura educativa, el adecuado financiamiento de las instituciones, la promoción de la inclusión y diversidad, la formación de docentes capacitados y la vinculación con el sector productivo son aspectos clave que deben ser abordados de manera integral para alcanzar los objetivos planteados en la ley.

La implementación de la LGES en Nayarit será un proceso complejo que trae consigo grandes retos, pero también una oportunidad invaluable para

transformar el sistema educativo y contribuir al desarrollo integral del estado y sus habitantes. La educación superior es un pilar fundamental para el progreso de la sociedad, y su adecuada implementación en Nayarit marcará la pauta para un futuro prometedor y equitativo. Finalmente, la calidad y excelencia, así como la rendición de cuentas son elementos que se señalan en este nuevo ordenamiento educativo. Estos componentes serán, a nuestro juicio, temas que no van a resolverse en el mediano de los plazos, por el contrario, estarán presentes en futuras disertaciones en torno a la educación superior.

A manera de conclusión

Quisiéramos resaltar algunos elementos que a nuestro juicio debemos de retomar en futuros análisis en torno a la evaluación de la educación en general.

1.- Las políticas y programas educativos, para avanzar de una manera robusta, deben incorporar el tema de la equidad y la calidad de una manera amplia, reconocer la heterogeneidad existente y de la diversidad. Aun cuando se reconoce una serie de esfuerzos que se han realizado desde los 80´s y los 90´s en México y en América Latina, no solo para incrementar el financiamiento, sino para poner en el centro el tema de la calidad y la equidad en educación.

Es importante reconocer que en esta etapa se generaron políticas afirmativas reconociendo las heterogeneidades que existen, en ese sentido se generaron programas reconociendo: diferencias socioeconómicas; diferencias según las zonas geográficas y diferencias de origen cultural; además se generaron programas específicos para niños en circunstancias difíciles; adaptación del currículo al contexto que se atiende; gratuidad en los libros de texto; becas y recursos adicionales a las escuelas; infraestructura educativa; así como una apuesta en la formación de los docentes.

2.- Las futuras políticas educativas y reformas normativas educativas deben de apoyarse en un principal componente: dialogar y escuchar a los principales destinatarios. Actualmente el diseño e implementación de reformas educativas han priorizado el escritorio y han dejado de lado la base, la práctica misma. En ese sentido, debe ser esperanzador que pese a tener condiciones adversas existen

casos exitosos de escuelas que muestras que es posible configurar sistemas educativos más equitativos e inclusivos.

3.- Especial atención deben tener las políticas orientadas al fortalecimiento de la profesión docente, esta ya es una tarea impostergable no sólo en nuestro país. Sí queremos avanzar hacia una educación de mayor calidad con equidad. Toda transformación educativa debe empezar con sus propios impulsadores, esta idea es una constante, y pareciese que todos estaríamos de acuerdo, pero en sociedades donde los ingresos de un deportista, político o lector de noticias es mayor que un profesional de la educación es sinónimo de que algo está mal en esa sociedad. En ese sentido es importante reconocer y premiar a uno de los principales agentes impulsores de la necesaria educación con equidad y calidad: los docentes. Este tema creo debe guiar futuras discusiones, qué tipo y qué perfil de docente se requiere para impulsar la construcción de una sociedad más solidaria y más orgánica.

4.- Un elemento adicional es el referido a fortalecer a la escuela pública. Se requiere pensar un sistema educativo más que lejos de homogeneizar reconozca las grandes diferencias que existen en nuestras sociedades, una educación situada. Una educación con historicidad.

5.- El éxito de la implementación de cualquier normativa de naturaleza federal supone en todo momento no solo el reconocimiento de las particularidades de cada una de las entidades federativas, sino también el reconocimiento de sus condiciones de inicio, en otras palabras, se trata de ir más a allá de las necesidades, intereses y problemáticas federales, también es necesario retomar las circunstancias locales, para instalarse de inicio en el reconocimiento de las condiciones que caracterizan el entorno en relación a la educación superior.

Bibliografía

Acuña, J. (1993). *La educación superior en México*. ANUIES.

Alcántara S., Armando. (2013). Educación superior e inclusión social en México: Algunas experiencias recientes. *Universidades*, *57*, 17-28. *https://www.redalyc.org/pdf/373/37331246004.pdf*

Álvarez, M. & Bisquerra, R. (2012). *La orientación educativa: Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Graó.

Blanco, E. (2006). *Calidad, equidad y financiamiento de la educación superior.* INEE.

Blanco, E., Solís, P., y Robles, H. (2015). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación; El Colegio de México..

Blanco, R. y Cusato S. (s/f). *Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables.* UNESCO-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)..

Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la inclusión educativa*. Morata.

Brunner, J. J., y Ferrada, R. (2011). *Educación Superior en Iberoamérica – Informe 2011*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA)

Campana, P., Velasco, M. & Guerrero, J. (2014). *La educación superior en México: Retos y perspectivas*. INEE.

Casassús, R. (1995). Acerca de la calidad de la educación. UNESCO, Oficina Regional de Educación.

Centro de Estudios de las Finanzas Públicas de la Cámara de Diputados. (2022). *Nota Informativa. Recursos Federales para la educación superior y de posgrado, enero-diciembre 2021.* Cámara de Diputados.

Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas. (1999). *Observación general núm. 13. El derecho a la educación*. Naciones Unidas.

De hoyos, Rafael *et al.* (2020, febrero). La prueba ENLACE y el futuro. *Nexos*. *https://www.nexos.com.mx/*

De Sousa Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO.

Díaz Barriga, A. (1998). *Evaluación académica: Organismos internacionales y política educativa*. UNAM.

Duque, R. (1993). La evaluación en la Educación Superior Venezolana. *Planiuc*. 17-18.

Estivill, J. (2003). *Panorama de la lucha contra la exclusión social. Conceptos y estrategias*. Oficina Internacional del Trabajo.

Fernández, M. Hernández, D. y Herrera L. (2022). *Restando oportunidades: Caída en la matrícula de la educación media superior y superior*. México Evalúa. *https://www.mexicoevalua.org/mexicoevalua/wp-content/uploads/2022/04/me-actualizado.pdf*

Ferrer, G. y Arregui P. (2003). *Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: Criterios para guiar futuras aplicaciones*. PREAL.

Hernández, P. (1998). *Diseñar y Enseñar*. NARCEA.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2019). *Informe sobre el gasto público en educación.* INEE, México.

Jiménez, M., Luengo, J. J., Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *13*, (3), 11-49. *https://www.redalyc.org/pdf/567/56712871002.pdf*

Lefebvre, H. (1991). *La producción de la vida cotidiana*. Siglo XXI.

Ley General de Educación Superior. (2012). *Diario Oficial de la Federación* (15 de enero de 2012).

Ley para la Coordinación de la Educación Superior. (1978). *Diario Oficial de la Federación.* (24 de enero de 1978).

Mascareño, A. y Carvajal, F. (2015). Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. *Revista* CEPAL, *116*. *http://hdl.handle.net/11362/38800*

Murillo, J. (2003). *La escuela que aprende*. Morata.

OCDE. (2013). La educación superior en México. OCDE.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2013). *La educación superior en México.* OCDE.

Posner, G. (1998). *Análisis del currículum*. McGraw Hill.

Programa Sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. (2019). México: Secretaría de Educación Pública.

Rizo López, A. E. (2006). ¿A qué llamamos exclusión social? *Revista Polis, 5*, (15). *https://www.redalyc.org/pdf/305/30517306018.pdf*

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Programa sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019–2024.* SEP.

Torres, C. (2010). *Educación en América Latina: ¿Reformas o revolución?.* Gedisa.

Valenti, G. (2000). Una reflexión sobre el rumbo actual de la política educativa superior en México. En R. Cordera y A. Ziccardi (coords.). *Las políticas sociales de México al fin del milenio descentralización, diseño y gestión*, Porrúa.

Wolf, L. (1998, julio). *Las Evaluaciones educacionales en américa aatina: Avance actual y futuros desafíos.* Banco Interamericano de Desarrollo..

Casa abierta al tiempo
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Unidad Iztapalapa

Av. Ferrocarril San Rafael Atlixco, Núm. 186,
Col. Leyes de Reforma 1ª Sección, Alcaldía Iztapalapa
C.P. 09310, CDMX.

ISBN 978-607-28-3492-7